

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ODÉSSA SOUSA BARBOSA**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC/EM) E  
O REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE (RCA/EM): IMPLICAÇÕES NO  
TRABALHO DOCENTE, NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE BIOLOGIA**

**MACAPÁ**

**2023**

**ODÉSSA SOUSA BARBOSA**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC/EM) E  
O REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE (RCA/EM): IMPLICAÇÕES NO  
TRABALHO DOCENTE, NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada para o curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo.

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

B813 Barbosa, Odéssa Sousa.

A base nacional comum curricular do ensino médio (BNCC/EM) e o referencial curricular amapaense (RCA/EM): implicações no trabalho docente, na percepção de docentes de Biologia / Odéssa Sousa Barbosa. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 165 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientadora: Arthane Menezes Figueirêdo.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Políticas Educacionais. 2. BNCC/EM. 3. RCA/EM. I. Figueirêdo, Arthane Menezes, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá . III. Título.

CDD 23. ed. – 370

---

BARBOSA, Odéssa Sousa. **A base nacional comum curricular do ensino médio (BNCC/EM) e o referencial curricular amapaense (RCA/EM): implicações no trabalho docente, na percepção de docentes de Biologia.** Orientadora: Arthane Menezes Figueirêdo. 2023. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

ODÉSSA SOUSA BARBOSA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO (BNCC/EM) E  
O REFERENCIAL CURRICULAR AMAPAENSE (RCA/EM): IMPLICAÇÕES NO  
TRABALHO DOCENTE, NA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE BIOLOGIA**

Dissertação apresentada para o curso de  
Mestrado em Educação do Programa de Pós-  
Graduação em Educação, da Universidade  
Federal do Amapá, como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_/ \_\_/ \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Arthane Menezes Figueirêdo (PPGED/UNIFAP)**

Presidente

---

**Profa. Dra. Valdirene Alves de Oliveira (PPGE/UEG)**

Titular Externa

---

**Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta (PPGED/UNIFAP)**

Titular Interna

Dedico à minha filha  
*Isadora Silvana,*  
por toda luz em minha existência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por todo universo que participa conosco dessa jornada.

Tenho uma lista imensa de agradecimentos, vamos começar! vou fazer-la à medida que essas pessoas passaram por mim.

Grata por ter conhecido a pessoa mais doce, sempre me mimando com muitas histórias e muitas conversas, de um abraço pequeno devido sua estatura, mas imenso no seu amor. A minha eterna avó materna Maria da Conceição (*in memoriam*) ou como a chamavam Maria Bela.

Grata aos meus pais Maria dos Remédios e Jucelino pelo dom da vida, em especial a minha mãe que sempre esteve conosco com todas as dificuldades e tempestades, pela força e principalmente confiança nos meus passos, nunca me tolhendo de voar.

Grata ao meu padrasto Cleomenes Duarte, pela morada em seu coração, pelo amor, pelo cuidado, pela proteção, enfim, por tudo, a quem minha filha chama de avó.

Grata especialmente ao tio Agnaldo por me ter me adotado por um período e me permitido realizar meus sonhos.

Grata a Universidade Federal do Amapá pela formação desde a graduação até pós-graduação.

Grata ao Programa de Pós graduação em Educação – PPGED e as coordenadoras Ilma Barleta e Arthane Menezes e a secretária Idanilde Rocha por todo carinho.

Grata a minha orientadora Professora Doutora Arthane Menezes Figueirêdo pelo acolhimento e auxílio durante essa longa jornada. Muito obrigada!

Grata também aos professores do programa de Pós-graduação em educação, em especial, aos de políticas educacionais.

Grata a professora Doutora Valdirene Alves de Oliveira, da Universidade Estadual de Goiás, pela leitura da nossa dissertação e contribuições.

Grata a professora Profa. Dra. Valéria da Silva Moraes Novais pelas contribuições e apontamentos para a nossa dissertação.

Grata aos colegas mestrandos da turma de 2020 por todo companheirismo, especialmente: Márcio Pantoja (meu best), Tatiany Santos, Quelem Suelem da Silva, Fabiana Maia Marques e Bianca N. dos Santos.

Grata aos meus amigos por todo apoio emocional durante essa jornada.

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência.”*

Karl Marx

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Amapá
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEAP	Conselho Estadual de Educação do Amapá
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IEE	<i>International Institute for Economy</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
NUCFOR	Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professoras e Professoras nas Amazônias
OI	Organismos Internacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação



PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PT	Partido dos Trabalhadores
RCA/EM	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio
SEED	Secretaria de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar a compreensão de professores de Biologia do município de Macapá sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCA/EM) para o trabalho docente, na rede pública de ensino. Trata-se, portanto, de refletir sobre as reformas educacionais curriculares (BNCC) e suas implicações no trabalho docente a partir da visão de mundo regida pela divisão de classes e a hegemonia dominante sob o olhar de docentes da rede pública de ensino. Tomamos como método o materialismo histórico-dialético, assim como nos posicionamos criticamente às reformas educacionais brasileiras nesta sociedade burguesa, em especial, à BNCC. O método utilizado nos desafia a buscar o movimento que faz no abstrato, revelando o movimento do real através da história (KOSIK, 1976). Com uma abordagem qualitativa, fizemos uma pesquisa de campo em oito escolas no município de Macapá com a perspectiva de entrevistar oito professores do curso de Biologia do Ensino médio, utilizando um roteiro de entrevistas semiestruturadas para coletar as informações empíricas. Para o tratamento e análise dos dados, utilizamos para subsidiar nossa discussão e reconstruindo assim as múltiplas determinações que buscamos nesta pesquisa, autores como Antunes (2018), Carnoy (1987), Gentili (1998), Gentili e Silva (2015), Frigotto (2012), Harvey (2005), Laval (2019), Malanchen (2016; 2020), Saviani (2007; 2019), Evangelista (2013) e outros. Como resultados observamos que os professores perceberam alterações significativas no currículo escolar para o ensino de biologia, e destacaram a retirada de conteúdos, os quais consideravam relevantes para a formação do aluno, bem como atribuem às mudanças ocorridas uma sobrecarga na execução das múltiplas tarefas que permeiam as novas disciplinas como eletivas e projetos de vida, os retirando da sua formação da área de Biologia para ministrar conteúdos de outras áreas do conhecimento. Com a pesquisa, esperamos contribuir com a comunidade científica na construção de reflexões que oportunizem uma visão crítica sobre a política implementada e buscar caminhos para resistir aos impactos negativos da BNCC e discutir os desafios apresentados pela normativa instituída.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas educacionais; BNCC/EM; RCA/EM; ensino de biologia e o ensino médio; trabalho docente.



## ABSTRACT

This paper aimed to analyze the understanding of biology teachers in the municipality of Macapá on the implications of the Common National Curricular Base for Secondary Education (BNCC/EM) and the Amapaense Curricular Reference of Secondary Education (RCA/EM) for the teaching work in public schools. It is, therefore, to reflect on the curricular educational reforms (BNCC) and their implications on the teaching work from the worldview governed by the class division and the dominant hegemony from the perspective of public-school teachers. We take as method the historical-dialectical materialism, as well as position ourselves critically to the Brazilian educational reforms in this bourgeois society, especially the BNCC. The method used challenges us to seek the movement it makes in the abstract, revealing the movement of the real through history (KOSIK, 1976). With a qualitative approach, we conducted a field research in eight schools in the municipality of Macapá with the perspective of interviewing eight high school Biology teachers, using a semi-structured interview script to collect the empirical information. For the treatment and analysis of the data, we used to subsidize our discussion and thus reconstructing the multiple determinations that we sought in this research, authors such as Antunes (2018), Carnoy (1987), Gentili (1998), Gentili and Silva (2015), Frigotto (2012), Harvey (2005), Laval (2019), Malanchen (2016; 2020), Saviani (2007; 2019), Evangelista (2013) and others. As results we observed that teachers perceived significant changes in the school curriculum for teaching biology, and highlighted the removal of content, which they considered relevant to the formation of the student, as well as attribute to the changes occurred an overload in the execution of multiple tasks that permeate the new disciplines as electives and life projects, removing them from their training in the area of Biology to teach content from other areas of knowledge. With this research, we hope to contribute to the scientific community in the construction of reflections that provide an opportunity for a critical view of the implemented policy and seek ways to resist the negative impacts of the BNCC and discuss the challenges presented by the established normative.

**KEYWORDS:** educational policy; BNCC/EM; RCA/EM; teaching Biology and High School; teaching work.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> — Matriz curricular do ensino parcial com 3.000 horas.....	87
<b>Figura 2</b> — Matriz curricular do ensino em tempo integral – 3.500 horas .....	88
<b>Figura 3</b> — Matriz curricular do ensino tempo integral – 4.500 horas .....	89
<b>Figura 4</b> — Desenvolvimento de competências segundo (OCDE, 2015).....	131
<b>Figura 5</b> — Regiões de atuação do ICE .....	135
<b>Figura 6</b> — Cadernos formativos entregues pelo ICE aos professores do Amapá .....	139
<b>Quadro 1</b> — Descritores.....	30
<b>Quadro 2</b> — Produções acadêmicas retiradas da BDTD (2015 a 2021).....	31
<b>Quadro 3</b> — Produções acadêmicas retiradas da Biblioteca da Anped (2004 a 2021).....	33
<b>Quadro 4</b> — Caracterização dos entrevistados .....	122

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA E METODOLOGIA: COMPREENDENDO O PROCESSO .....</b>	<b>28</b>
2.1	MÉTODO DE PESQUISA .....	35
2.2	ABORDAGEM DA PESQUISA .....	39
2.3	LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS.....	40
2.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	42
2.5	INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	43
<b>3</b>	<b>A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS: PERSPECTIVAS DA BNCC/EM E DO RCA/EM .....</b>	<b>45</b>
3.1	ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	45
3.2	NEOLIBERALISMO E ESTADO NEOLIBERAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS RECENTES .....	59
3.3	PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	66
3.4	APONTAMENTOS SOBRE O RCA DO ENSINO MÉDIO.....	75
<b>4</b>	<b>O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>96</b>
4.1	TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTRA HEGEMÔNICAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA .....	97
4.2	O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO PROPOSTA PELA BNCC E BNCFORMAÇÃO .....	111
<b>5</b>	<b>CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA BNCC NO TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>120</b>
5.1	O Esvaziamento Curricular a partir da BNCC .....	124
5.2	O Salvacionismo do professor frente à BNCC .....	132
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como foco uma análise voltada para a compreensão dos reflexos da política curricular implementada no Brasil a partir de 2017, no Ensino Médio, tendo em vista o olhar de docentes que atuam no ensino de Biologia e teve como documentos normativos principais a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) e o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio do Amapá (RCA-EM/AP). A pesquisa desenvolveu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

O estudo relacionou-se com as discussões pertinentes ao Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de professores e professoras nas Amazônias (NUCFOR) e corroborou com as pesquisas realizadas pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD/Amazônia), realizado pela UNIFAP em parceria com duas outras Instituições de Ensino Superior da região norte brasileira: Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Estadual de Roraima (UERR), com discussões voltadas aos eixos de formação de professores e de políticas públicas educacionais.

As políticas curriculares no Brasil contemporâneo estão no âmago das discussões como alternativas para modificações nas diretrizes curriculares para o ensino na educação básica e superior, causadas pela reconfiguração do mundo do trabalho e acordos internacionais, que resultaram em mudanças nas legislações brasileiras de cunho reformista, sendo materializadas, principalmente, a partir da década de 1990, no campo educacional e permeadas por influências neoliberais. Desse modo, justifica-se como único caminho de superação para as crises econômicas e sociais vividas pelo neoliberalismo as mudanças curriculares na educação brasileira.

Conforme Malanchen (2016, p. 3), “as reformas do sistema escolar em todos os níveis ocuparam lugar relevante em meio a essa reestruturação produtiva”, trata-se de ajustes da escola às demandas do capital, ou seja, aos interesses hegemônicos, a fim de garantir sua perpetuação no poder com condições de acumulação ao máximo, através da captura da mais-valia. Desse modo, a escola se constitui como um espaço de repressão e imposição dos ideais da classe dominante (HARVEY, 2005).

O currículo como estratégia do capital, portanto, carrega intencionalidades na sua formatação, privilegiando os interesses hegemônicos. Nessa perspectiva, não é possível discutir currículo sem as conexões inerentes a ele. Não podemos deixar de lado as relações

globais das políticas, como menciona Gentili e Silva (2015, p. 14) que “se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é relevante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo”. Em tempos de internacionalização e globalização da economia como, também, os modelos de educação pautados em organismos internacionais, a compreensão desses processos perpassa pela dinâmica internacional.

Nesse contexto de globalização, dois eventos são marcantes para os processos de internacionalização da educação nos países em desenvolvimento. O primeiro evento, denominado “Consenso de Washington”, fruto da conferência do *International Institute for Economy* (IEE), foi realizada na capital dos Estados Unidos em novembro 1989. O segundo foi a “Conferência Mundial de Educação Para Todos”, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Ambos coadunaram para influenciar substancialmente organizações internacionais que passaram a influenciar as políticas educacionais brasileiras e latino americanas, especialmente no início da década de 90, intensificadas por Organismos Internacionais que tinham influências econômicas em países periféricos.

No que se refere aos desdobramentos oriundos do Consenso de Washington, foram criados pré-requisitos impostos para estes países signatários entre eles o Brasil, como soluções para resolver os problemas econômicos, sociais e educacionais internos desses países periféricos, sucateando e proliferando ideologias de que os Estados-nações sozinhos não garantiam a qualidade dos serviços (GENTILI, 1998). As principais medidas adotadas pelo Brasil foram: “a redução de gastos públicos; a disciplina fiscal; privatizações, abertura da economia; reforma tributária; desregulamentação trabalhista”, reduzindo assim as condições materiais da maioria da população brasileira (PIOVEZAN, 2017, p. 37). Desse modo as contribuições de Dardot e Laval (2016) nos permitem compreender o que de fato é o neoliberalismo no campo educacional, ele não exclui o Estado, como requer a intervenção direta nas ações (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 177).

Desde então, a influência dos organismos internacionais<sup>1</sup> nas agendas da educação tem se apresentado como elemento central na construção das políticas públicas educacionais.

---

1 São instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididas em instituições intergovernamentais: a) globais: Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT),



Materializou-se essa perspectiva na reunião entre a UNESCO, o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o principal ponto na pauta: a educação e seus desafios mediante o fomento aos mercados financeiros globais e os avanços das tecnologias para a produção.

A “Conferência Mundial de Educação Para Todos” teve como copatrocinadores a UNESCO, o UNICEF e o Banco Mundial (BM), entre outros e, de acordo com Pinto (2002, p. 111), marcou a entrada do financiamento do BM para o setor educacional no Brasil, tendo como alvo prioritário o ensino fundamental, permitindo as conciliações entre os setores público e privado, retirando do Estado a responsabilidade por todo o financiamento. Assim, tal evento corroborou em grande medida para influenciar as políticas internas na educação brasileira e o processo de privatização da educação brasileira.

Pinto (2002) destaca ainda que foi o Plano Decenal de Educação para todos, com vigência de 1993 a 2003<sup>2</sup>, com princípios alinhados à qualidade e às metas globais que justificaram as reformas. Santos e Figueirêdo (2019, p. 30) afirmam que “neste cenário, a orientação internacional para a retirada do Estado na oferta de serviços e bens públicos é intensificada por meio da privatização de bens sociais. Além disso, princípios como eficiência e eficácia são introduzidos nos marcos da gerência do Estado”. Tais orientações foram iniciadas no Governo Collor (1990 a 1992) e absorvidas em grande medida pelos presidentes seguintes, tendo ápice no Governo Fernando Henrique Cardoso - (1995 a 2002) - desencadeando várias privatizações e reformas em todos os âmbitos.

---

Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), Banco Mundial (BM) e UNESCO, Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (UNIDO); b) regionais: Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Mercosul e União Europeia. (SILVA, 2010).

2 O Plano Decenal da Educação de 1993 – 2003 nasce em meio as alterações econômicas relevantes para os reformistas do momento – BRESSER ministro da Fazenda – na década de 1990, em especial, após a declaração de Jomtien que iniciou prescritiva, a reforma do estado por meio do plano diretor da reforma do aparelho do estado. Coadunando com as ideias, mesmo o plano decenal ser aprovado anterior a grandes reformas gerenciais os preceitos de descentralização estavam presentes no PDE, a proposta de melhorar o ensino fundamental para todos, a equidade e a qualidade no ensino. Usando como suporte das ideias centrais os ditames das declarações internacionais. Para alcançar tais propostas, muitos objetivos foram apresentados, alguns deles: Buscar satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem, tratar com prioridade a universalização diminuindo as desigualdades nas regiões, estados e municípios, como também grupos sociais e fortalecer os espaços escolares institucionais.

O governo Fernando Henrique Cardoso, (1995 a 2002) exerceu um papel importante nas políticas de cunho reformista, sob influência das políticas neoliberais que reverberaram nas decisões governamentais voltadas à educação, no cumprimento de agendas globais do final dos anos 1990, seguindo uma antiga receita das reformas conduzidas pelo neoliberalismo, as reformas curriculares são as comuns, alterando os currículos e propondo dividi-los em eixos de aprendizagem mais flexíveis, desenvolvimentos de competências e ligados diretamente às atividades laborais, com discurso de resolver os problemas estruturais da educação, como menciona, Corti (2019, p. 55) que,

Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplacar a sede da população por melhorias.

Essas mudanças ocorridas no campo educacional não podem ser analisadas isoladamente das estruturas sociais complexas. Para se ter uma aproximação com os determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que ela se articula ao projeto de sociedade em cada momento histórico (AZEVEDO, 2008).

Nesse sentido, julgo necessário explicitar a concepção de formação defendida nessa dissertação – a formação omnilateral. Conforme Manacorda (2010, p. 94), “de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” que se dá pela educação, “Com efeito, se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana”. Para tanto, não é qualquer educação que garantirá a formação plena, a educação necessita de historicidade e apreensão dos conteúdos historicamente acumulados pelos homens (SAVIANI e DUARTE, 2010, p. 423).

Aqui reside uma formação humana que perpassa pelo trabalho e suas relações na sociedade. Como destaca Saviani e Duarte (2010, p. 426), a formação humana é histórica e produzida pelos homens. Sendo

analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma

historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

Portanto, produzir a vida perpassa pelo trabalho como atividade vital da humanidade. Desse modo, as reconfigurações do capitalismo alteram as relações entre homem e o trabalho, os distanciando de uma atividade consciente como ressalta Zank (2020, p. 133) “o trabalho é mais do que o simples atendimento às necessidades imediatas dos indivíduos, é parte de sua própria essência, é o que os torna humanos”. Assim trabalhar é humano não sendo possível suprimir esse processo, porém da maneira como o Capital o reduz, não satisfaz sua função ontológica: produzir a vida em todas as dimensões (FRIGOTTO, 2012).

Não é possível pensar formação humana em uma perspectiva humanizadora, sem tratar das contradições do sistema de produção que regem nossa conjuntura. O sistema capitalista nos reduz a meros animais, no qual reside uma condição da dimensão biológica ao qual pertencemos, no entanto, o homem alcançou outra dimensão: o ser social que nos entrelaça com outras dimensões e complexos sociais, sendo um deles: o trabalho. O trabalho como mera mercadoria é um vilipêndio para humanidade. Dessa forma, à medida que esse sistema sofre declínio, intensifica a desumanização dos processos de produzir a vida. Nesse sentido, consideramos que a formação humana se ocupa das mediações necessárias para superar as condições materialmente dadas, superando as condições postas socialmente. (LEONTIEV, 1978; ANTUNES, 2018; NETTO, 2013).

Desse modo, o trabalho transpassa o homem de maneira ontológica, dessa maneira, construção de vida dele é imbricada ao trabalho da mesma forma que as mudanças no mundo produtivo afetam todo trabalhador assim como os docentes. Vieira (2019, p. 93) aponta que “não é possível buscar o entendimento do mundo da educação e da escola desvinculado da vida social e das profundas transformações que configuram as novas feições do mundo do trabalho”, nesse sentido, o mundo do trabalho na contemporaneidade, em especial o trabalho docente, perpassa pelas mudanças globais e a relação escola e educação.

Pensar o trabalho docente para além de um exercício mensurável de atividades torna-se relevante para compreendermos sua especificidade. Nesse ponto, o trabalho docente carrega duas atividades especificamente humanas: o trabalho e a educação. Eles, por sua vez, dialeticamente se relacionam historicamente assim como aponta Saviani (2007, p. 154):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um

produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O trabalho docente carrega a formação e a produção do próprio trabalhador e do outro (aluno), não sendo possível minimizar tal atividade com receitas padronizadas, extremamente flexível, superficial ou meramente uma mercadoria como apontam os textos das reformas ocorridas no Brasil desde a década de 1990.

Nessa perspectiva de mudanças no mundo do trabalho e, por conseguinte, no trabalho docente, as políticas educacionais exercem um papel relevante. Os tentáculos da reestruturação produtiva e o Estado neoliberal afetam substancialmente as decisões no campo educacional, propondo a formação de um novo homem para atender as suas demandas.

É relevante ressaltar a contribuição do modelo de Estado nessa conjuntura, no qual o Estado neoliberal assume um papel protagonista, auxiliando o capital na implementação das agendas neoliberais, com profundas mudanças no mundo do trabalho que reverberam em todos os setores da sociedade local e globalizada a impossibilidade de isolar a estrutura da superestrutura. Não obstante, em tal perspectiva, percebe-se o empenho e intencionalidades das políticas educacionais movidos por influências externas ao desmonte da educação pública, negando assim um direito à educação de qualidade (ANTUNES, 2009; CARNOY, 1987).

Nesse sentido, considerando o Ensino Médio no Brasil, desde o início do período republicano e suas fases, o ensino secundário como é nomeado nesse momento histórico tem suas raízes na dualidade de oferta do ensino. Romanelli (1993) apresenta que somente as elites tinham acesso à educação até as primeiras décadas do século XX. Na década de 1930 quando o Brasil passando pela industrialização requer trabalhadores com ensino secundário, desse modo algumas reformas como de: Francisco Campos e Capanema o dividiram em dois polos, o propedêutico: os que frequentariam a universidade (filhos das elites) e o profissional: aos preparados para o trabalho (a classe trabalhadora). Outro momento de aprofundamento da dualidade no ensino médio ocorreu durante a Ditadura militar (1964 – 1985) que instituiu a obrigatoriedade do ensino técnico<sup>3</sup> para todos, no entanto a estrutura física não acompanhou a medida audaciosa do governo militar, que fracassou.

---

<sup>3</sup> Essa discussão perpassa pelo histórico do ensino médio no Brasil, mas deixo uma indicação de artigo com sínteses pertinentes: MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes

Outro momento se deu na redemocratização como aponta alguns marcos da legislação sobre o Ensino médio: A constituição federal (1988) em seu artigo: 208 que garantia a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade, todavia antes da aprovação da LDBEN (1996), na contra mão dos direitos da juventude, a Emenda constitucional nº14/1996 retira a obrigatoriedade da oferta do ensino médio e redige o texto para progressiva universalização. Art. 2º da EC nº 14/1996 que redige o texto da carta magna para,

Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos:

- I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - **progressiva universalização do ensino médio gratuito;**

Não o faz sem sentido, na mesma emenda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e valorização do magistério (FUNDEF) é criado sem priorizar o ensino médio nos recursos públicos (MOEHLECKE, 2012). Não garantindo o financiamento ao ensino médio.

Conforme Corti (2019, p. 48), “Quando finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes crises, debates e reformas”<sup>4</sup>. Com a aprovação da LDBEN de 1996, o direito ao Ensino Médio passou a ser garantido por lei, mantém o texto original da CF, no entanto, o fomento para a sua efetiva implementação e reestruturação das escolas não foi contemplado no FUNDEF, garantindo recursos somente para o ensino fundamental. Nessa lógica, os processos de exclusão da classe trabalhadora, na perspectiva da formação humana, são históricos e permeados por ausências de políticas educacionais voltadas o ensino médio.

No decorrer da década de 1990, as políticas educacionais foram materializadas nesse viés neoliberal, sendo implementadas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNEM)<sup>5</sup> que enfatizaram abissalmente as diretrizes da formação por eixos. A normativa justifica as alterações por dois motivos segundo os PCNEM:

curriculares: entre recorrências e novas inquietações. Ver. Bras. Educ., Rio de Janeiro. v. 17, n. 49, p. 39 -58, abr. 2012.

Assim na seção 2 um breve histórico do ensino médio

4 A historicidade sobre o ensino médio apresentamos no início da próxima seção.

5 Com a modernização da produção e a subordinação aos ditames da globalização e a adoção da ideologia neoliberal que exigiam readequações nos currículos escolares para atender ao novo modo de produzir a vida e principalmente a flexibilidade advinda do Toyotismo. Para regular precisamente o currículo a LDBEN 9.394/1996 não era suficiente, desse modo os Parâmetros Curriculares Nacionais atenderiam aos interesses da logica capitalista definindo conteúdos e os temas transversais nas escolas.

[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 1999, p. 6).

O texto da citação nos revela, para além da formação humana, que os motivos da inserção da classe trabalhadora no ensino médio foram limitantes, somente para buscar adaptação necessária ao novo modo de acumulação do capital e formação baseada com os princípios do capitalismo. Assim a concepção de sociedade dos neoliberais avança para o interior da escola pública com sua marca: a pedagogia das competências, no final dos anos 1990, essa teoria que reforça o modo de pensar neoliberal, enfatizando que a formação do sujeito depende do seu grau de empenho e das habilidades desenvolvidas, retirando assim o papel do Estado de garantir educação de qualidade a todos. Conforme Ropé e Tanguy (1997), a pedagogia das competências se desenvolve na área escolar e profissional, da maneira que se desloca a educação dos saberes educacionais para centrar no aluno o foco do aprendizado, sendo a individualização o norte das competências, onde cada um desenvolve os seus pacotes de habilidades independente da raiz desse aprendizado.

A pedagogia das competências carrega os conceitos de eficiência e flexibilidade que essa nova sociedade espera dos trabalhadores. Segundo Laval (2019, p. 76) “a palavra *conhecimento* por *competência* não é sem importância”, carrega uma intencionalidade para atender ao tipo de formação desejada, o aluno sempre disposto a aprender algo, acompanhando as reconfigurações do mercado. Para atender as demandas dessa nova sociabilidade: flexível, instável, volátil e degradante.

A intencionalidade desse modelo de educação implica em duas questões a considerar como relevantes nas análises desse contexto: primeiro, o aluno deixa de formar-se na sua completude para somente aprender o necessário ao mercado; e segundo, o professor altera substancialmente o seu trabalho docente. Veremos que esses pacotes de aprendizagem pautados em competências permanecem nas reformas que abrangem o Ensino Médio desde a LDBEN/96 até a última reforma de cunho curricular: a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018), contemplando muitos valores das entidades privatistas. Sendo a BNCC/EM apresentada como: “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, regulando os currículos nacionais da educação infantil até o ensino médio (BRASIL, 2018, p. 4).

Há que se considerar, à criação da BNCC/EM, sua vinculação à Reforma do Ensino Médio que foi criada no ano 2017, por meio de uma medida provisória 746 de setembro de 2016, que se tornou depois a Lei n. 13.415/17, a qual passaria a vigorar em todas as escolas brasileiras a partir do ano 2018. Essa medida, todavia, causou muitas críticas, não apenas pela forma autoritária com que foi apresentada, mas também pelo conteúdo que passaria a alterar significativamente todo o ensino médio brasileiro e impositiva por medida provisória. Em entrevista na revista retratos “Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física” (ALERANO, 2017, p. 11).

Vários pesquisadores da política educacional em especial que tratam do ensino médio apresentaram críticas relevantes a implantação dessa nova lei. A revista “Retratos da Escola” dedicou-se a publicar vários artigos com falas coerentes e assertivas da tragédia anunciada. Uma das críticas, Lima e Lucas Gomes (2022), se deu com a alteração na LDBEN/96 no seu art. 36 que permite a flexibilização curricular em eixos de conhecimento retirando as disciplinas do foco de ensino, apontando uma parte comum determinada pela BNCC ainda não aprovada e os itinerários formativos por área do conhecimento. Ainda sobre os itinerários formativos a lei garante a livre escolha. Desse modo dependerá mais das condições do espaço escolar do que da vontade do aluno (GARCIA, CZERMISK e PIO, 2022).

Outro ponto da reforma do ensino médio: Incorrendo no mesmo erro do passado, a ausência de investimentos inviabiliza a real aplicação da reforma do ensino médio. Como apontaremos, na seção 3, sobre a emenda constitucional 95/ 2016 que se refere aos cortes no orçamento da educação e saúde. Outra crítica à implantação do ensino médio ocorre em decorrência do uso estendido do horário as aulas devido ao aumento da carga horária saindo de 800 h para 1400h, o ensino noturno tem sido retirado (a EJA) para cumprimento das aulas em período integral. Assim, aqueles trabalhadores que não alcançaram a formação na idade regular deixaram de ser atendidos pela educação gratuita, certamente migrarão para as instituições particulares (JACOMINI, 2022).

Portanto, a BNCC/EM como reforma estruturante implica em alterações no trabalho docente, trazendo mudanças significativas na configuração dos currículos escolares, bem como da prática pedagógica, ao limitar o trabalho dos docentes a um único modelo pedagógico, pautado no ensino voltado para o desenvolvimento de competências e reestruturando a formação dos estudantes, com foco nos interesses mercadológicos.

Quando direcionamos o foco aos professores de Biologia, realçamos alguns elementos que compõem a disciplina Biologia para a constituição do homem na sua plenitude. O conhecimento científico ganhou grande destaque na idade moderna, sendo até grandemente utilizado pelas forças produtivas como elemento gerador de poder aos homens dominantes.

Desse modo, alguns objetivos gerais para o ensino de Biologia são: compreender a natureza em sua estrutura e em sua dinâmica e em sua diversidade; o conhecimento científico como prática social; problematizar a relação ciência, tecnologia e sociedade; desenvolver a consciência sobre o corpo como unidade de um todo; desenvolver a visão de mundo de uma forma crítica relacionando suas atitudes ao equilíbrio ambiental (GERALDO, 2014).

Ademais, o ensino de Biologia se alinha com a perspectiva da formação humana, a qual nos impulsiona à compreensão da realidade concreta. Portanto, não consideramos a escola como mero espaço formativo, mas como parte da prática social dos homens.

Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se como parte de um processo de compreensão das políticas públicas educacionais que vêm se materializando dentro dos espaços formativos. As mudanças curriculares estão sendo alteradas para atender ao mercado que reconfigura exigindo um esforço dos estudantes nos cursos de políticas educacionais para que desenvolvam pesquisas críticas e com aprofundamento teórico, apreendendo o objeto nas suas máximas determinações, permitindo assim frutíferas generalizações. Para Apple (2003, p. 78), “precisamos fazer conexões mais íntimas entre nossos discursos teóricos e críticos, de um lado, e as transformações reais que estão alterando agora as políticas e práticas educacionais, do outro”, as quais exigem um esforço de compreensão para além da descrição dos fatos que, segundo Tello e Mainardes (2015, p. 156), consistem em “apreender os processos e as estruturas, ou seja, os condicionantes mais gerais das políticas”.

Na conexão pessoal que tenho com o objeto deste estudo, não poderia deixar de mencionar como me relaciono com a implementação da atual Política Curricular do Ensino Médio, qual seja, a BNCC/EM. Sou formada em bacharelado e licenciatura em Biologia e atuo como docente nessa área desde 2013, na cidade de Macapá – Amapá. Portanto, optei por esse objeto (problema) que me desperta maior interesse, buscando compreender o que os autores chamam de princípio de objetivação, em que os motivos que o levaram a sua escolha são o objeto da objetivação. É o “princípio de objetivação que fundamenta a regra da prova e define a objetividade. Poder-se-ia dizer que a objetividade repousa sobre a objetivação da subjetividade” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 44). Compreendo, assim, que o objeto de estudos terá objetividade, considerando seu processo histórico e permanentes mudanças.



Dessa maneira, vou mencionar o meu percurso de formação secundária<sup>6</sup> e acadêmica, logo, um pouco da minha trajetória de vida. Conheci a escola pública muito antes de ser professora quando ainda era aluna na periferia em São Luís do Maranhão. Por que faço menção a essas memórias? Para refletir sobre as inquietações enquanto aluna dentro da escola pública e relatar minha experiência acerca dos currículos no Ensino Médio nesse contexto (1998 a 2000). Assim, não faço muito esforço para compartilhar com vocês essas lembranças sobre os aspectos históricos que permearam minha trajetória, pois o momento foi de grande turbulência para uma estudante e filha da classe trabalhadora.

Naquela época, lembro que não havia disponibilidade de merenda, livros, bibliotecas ou quaisquer recursos que nos auxiliassem nos estudos. Eu me sentia extremamente marginalizada dentro da escola pública devido às ausências das políticas públicas educacionais no tocante ao ensino médio. A ausência de quaisquer recursos para o Ensino Médio contrariava o direito a uma educação de qualidade que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no seu Artigo 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Outra memória perpassa pela implementação de um currículo a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) em que os professores e pedagogos ensinavam como seria interessante aprender um pouco de cada conteúdo sem muita profundidade, no entanto, percebia-se que na prática ocorria um esvaziamento dos conteúdos do ensino médio, tornando-o flexível, isto é, acompanhando a reestruturação produtiva. Freres et al. (2015, p. 81), referindo-se aos PCNS, afirmaram que

Entre as novas competências e habilidades que o trabalhador deveria adquirir, via educação, estava a sua capacidade de lidar com um mundo em constante transformação e prenhe das incertezas da nova ordem mundial, inclusive aquelas trazidas pela competição globalizada. Estando, pois, o

---

6 Faço referência ao ensino médio.

pleno emprego negado mesmo àqueles que detenham alguma qualificação, restaria o horizonte da empregabilidade, uma espécie de potência de atratividade que o trabalhador teria que adquirir para ser absorvido pelo mercado.

Nesse contexto, as minhas preocupações empíricas iam além de concluir o ensino médio e, mesmo filha de empregada doméstica, sonhava com a universidade, porém necessitava imediatamente de um emprego. Nesse ponto já se percebia a dualidade da escola: para os filhos das famílias abastadas uma formação completa e escolhas profissionais; para os filhos da classe trabalhadora, o conformismo e a ausência de uma formação humana como direito social.

Nesse ponto da minha jornada, me vi perdida. Aqui minha vida se entrelaça com o Estado do Amapá, vou abrir um parêntese para situá-los sobre o Estado do Amapá. Um dos Estados mais novos da Federação, localizado no extremo norte do país; é o segundo menor Estado da Amazônia Legal com cerca de 142.815 km<sup>2</sup> de extensão. Possui uma população com cerca de 861.773 habitantes (IBGE, 2020). O Amapá tornou-se Estado com a promulgação da constituição de 1988, ao passo que antes era um território administrado pelo governo federal. Sua nova condição de Estado influenciou processos migratórios de muitas pessoas do nordeste brasileiro.

Minha vinda ao recém criado Estado deu-se ao fato de possuir muitas oportunidades de emprego, nesse contexto meu tio materno também veio para o Amapá fugindo do desemprego do Estado do Maranhão no ano 1997. Ele era ex-funcionário da extinta VALE DO RIO DOCE, que foi privatizada em 1996 gerando uma onda de desemprego, afetando muitos pais de família, assim como levando muitos a migrarem de estados em busca de melhores condições materiais, principalmente emprego.

Como eu estava desempregada e disposta a buscar oportunidades no novo estado, fui convidada pelo meu tio para acompanhar sua família e ajudar a cuidar dos filhos dele e, em troca, eu poderia estudar em um cursinho gratuito que existia na capital do Amapá e eu aceitei. Em setembro de 2001, viemos e parte do trajeto foi feita em navio, numa viagem perigosa com muitos ventos e maresias, mas meu coração estava cheio de esperança. Consegui estudar e trabalhar e, no final do mesmo ano, prestei vestibular e fui aprovada no curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) na Universidade Federal do Amapá, com início em 2002.

Ao ingressar no ensino superior, voltei a lidar com os velhos dilemas: trabalhar e estudar concomitantemente. Como acadêmica de um curso integral, enfrentei muitas lutas,

mas com a ajuda de professores e colegas do curso, que pagavam minha passagem, almoço na universidade, levavam-me para almoçar em suas casas e até caixinha para ajudar com as cópias, pude avançar. Terminei as disciplinas teóricas do curso, porém, no momento em que precisei ingressar nos estágios, ainda precisava compor a carga horária referente às atividades complementares e, como o trabalho sempre determinou o meu período nas atividades acadêmicas, os horários eram incompatíveis, excludentes para uma trabalhadora. Dessa forma, só pude concluir o curso em 2010, enquanto a minha turma se formou em 2006. No entanto, a conclusão foi restrita ao bacharelado e a complementação necessária para atuar como licenciada foi concluída em uma instituição privada na modalidade a distância, mas era exatamente a área que me interessava na formação. No percurso, ouvi, muitas vezes ou você estuda ou trabalha, porém, persisti em busca dos meus sonhos.

Sobre a minha formação acadêmica no bacharelado, realizada na instituição pública, considero que foi precária e distante da perspectiva crítica, especialmente em razão de dois fatores: primeiro, as muitas ausências na minha formação; Segundo, porque o ensino que recebi se pautava, em grande medida, em uma concepção mercadológica, o que considero uma grande contradição, corroborando com o estudo realizado por Santos e Figueirêdo (2019, p. 35), o qual aponta que a formação dos licenciados em Biologia:

[...] não tem aprofundado ou aprimorado uma reflexão mais ativa dos desafios e percalços enfrentados no cotidiano da profissão docente, especialmente no contexto da Educação Básica. Entende - se que isso é um sério entrave que compromete a reflexão crítica a respeito da totalidade dos inúmeros desafios a serem transpostos no cotidiano escolar, sejam eles de ordem pedagógica ou compreensão dos ditames aos qual o trabalhador docente necessita se apropriar para intervir criticamente na realidade.

Como experiência na docência, iniciei minha carreira docente a partir da adesão a um contrato administrativo no ano 2005<sup>7</sup>, no qual fui contratada como professora de Ciências do ensino fundamental II em uma escola que atendia menores infratores, onde atuei por dois anos. No ano seguinte, 2006, fui aprovada em um concurso público para o cargo de soldado no Corpo de Bombeiros do Amapá, em que permaneci até o ano 2013 quando, já formada, prestei concurso novamente, desta vez, para a área de educação. Enfim, passei a exercer a minha profissão e atuar como professora na área de Biologia.

---

<sup>7</sup> Mesmo sem concluir o curso, devido à quantidade de professores de Biologia ser reduzida no Amapá, nesse período, o Governo do Estado aceitava graduandos nos contratos administrativos para o ensino de Ciências e Biologia.

Durante a minha jornada na docência do Ensino Médio como professora de Biologia, muitas vezes, fiz questionamentos sobre o currículo escolar que precisava seguir, pois não entendia como essas políticas voltadas para a minha área de trabalho implicavam nos meus afazeres docentes, mas sentia seus efeitos.

Neste momento em que se apresenta uma nova política por intermédio das diretrizes materializadas pela Reforma do Ensino Médio, que trouxe no bojo as BNCC/EM e RCA/EM, quero compreender em que medida os conhecimentos que passam a ser implementados se relacionam com uma formação voltada para o desenvolvimento da humanidade. É relevante ressaltar que a Biologia não se limita a conhecimentos práticos, meramente lógicos. Em resumo, deve colaborar com a compreensão do próprio humano e suas muitas dimensões para além de uma ciência dura (SANTOS, 2012).

Quando me refiro sobre a negligência da disciplina de Biologia, estou me baseando na matriz curricular para o ensino médio regulamentada no parecer 010/2021, aprovado em 19/04/2021 pelo CEE, de acordo com o item II, que trata das disposições das disciplinas em cada série com base na BNCC no Estado do Amapá:

[...] o documento é um norte, uma referência, para que as mantenedoras e unidades escolares possam planejar suas propostas pedagógicas, tendo o estudante um lugar de centralidade, na efetividade de um currículo flexível, voltado para a sua formação integral.

Nessa nova matriz curricular, norteadora dos futuros currículos, a disciplina Biologia passa a incorporar parte dos conhecimentos da área denominada “Ciências da natureza e suas tecnologias”, sendo o currículo estruturado por tópicos<sup>8</sup>, no qual tais elementos devem compô-lo, suprimindo as disciplinas já existentes, sobre essas escolhas “de determinado conteúdo ou método implica na retirada de outros, e isso gera consequências políticas, sociais, identitárias. Currículo é identidade, é política, é sociedade, é poder” (ZWIRTES; MARTINS, 2019, p. 37). A matriz curricular conforme o texto da lei:

[...] BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199857), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou

---

<sup>8</sup> Esses tópicos são elementos novos no currículo do aluno do Ensino Médio, compondo a carga horária, sendo: projeto de vida, disciplinas eletivas, itinerários formativos e trilhas de aprofundamento.

mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa (BRASIL, 2018, p. 469).

Diante disso, o cerne desta pesquisa visa responder ao seguinte problema: Como docentes de Biologia compreendem as mudanças provocadas nos currículos educacionais a partir da implementação da BNCC/EM e do RCA/EM e suas implicações para o trabalho que desenvolvem?

O objetivo central da pesquisa é “Analisar as percepções de professores de Biologia sobre a implementação da BNCC/EM e do RCA/EM nas escolas em que atuam, no contexto da rede pública de ensino do município de Macapá”.

Como objetivos específicos tivemos: 1. Contextualizar as influências e princípios do Neoliberalismo e o Estado Neoliberal no desenvolvimento de políticas educacionais brasileira, com destaque as duas reformas: BNCC e no RCA no ensino médio. 2. Discutir a relação entre trabalho docente e o desenvolvimento da formação humana estabelecida pela BNCC através das pedagogias das competências. 3. Analisar as compreensões de professores de Biologia de Macapá sobre as mudanças propostas pela BNCC/EM e RCA/EM para o trabalho docente que desenvolvem e as alterações no ensino de Biologia.

Para alcançar os objetivos pretendidos nessa dissertação, desenvolvemos uma introdução com o prenúncio do tema, como também a justificativa e os objetivos dessa dissertação. Para compor o trabalho desenvolvemos 4 seções sendo:

A primeira seção apontando a metodologia do trabalho com título: REVISÃO DE LITERATURA E METODOLOGIA: COMPREENDENDO O PROCESSO. Descrevemos uma pesquisa qualitativa, como método para constituir nossa discussão o materialismo histórico dialético. O processo de constituição teórica do nosso tema com a revisão de literatura e os passos da nossa metodologia para alcançarmos os objetivos da pesquisa se deu por pesquisa de campo como uso de entrevista semiestruturadas e análise dos dados como base em autores com vasta base de discussão no tema da dissertação.

A segunda seção intitulada: “A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS: PERSPECTIVAS DA BNCC/EM E DO RCA/EM”. Apresentando como o ensino médio foi constituído a partir do corte temporal de 1930 até a efetiva construção da BNCC e o RCA, com enlaces para a maneira como o currículo altera-se nas instituições escolares através das reformas curriculares (BNCC e o RCA) e as demandas do modo de acumulação vigente.

A terceira seção intitulada “O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA” - discutiu o trabalho na perspectiva ontológica e do trabalho docente fazendo nexos dos elementos constitutivos e categorias inerentes ao trabalho dentro da sociedade capitalista, tal qual o trabalho docente e suas categorias: precarização, desprofissionalização e intensificação mediante reformas educacionais de cunho privatista. E ainda faremos uma discussão sobre os princípios da formação humana, propostos pela pedagogia das competências, desvelando os pressupostos da educação nessa perspectiva, através dos ditames gerenciais do capital, impondo a pedagogia das competências na BNCC/EM e no RCA/EM.

A quarta seção intitulada: “CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA BNCC e o RCA NO TRABALHO DOCENTE” – Apresenta as análises das concepções de professores de Biologia de Macapá sobre a relação entre o trabalho docente, a formação humana e as influências da BNCC-EM e do RCA-EM no seu fazer docente e, por fim, a finalização dos elementos que compõem essa dissertação, as considerações finais.

Como informação adicional não foi possível a submissão ao comitê de ética por problemas em decorrência na mudança no número de escolas e o contato com os professores foi demorado, inviabilizando a submissão.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA E METODOLOGIA: COMPREENDENDO O PROCESSO

Os primeiros passos em direção à metodologia perpassam pelo objeto de pesquisa. Gamboa (2018) destaca que o seu tipo de objeto determina os caminhos metodológicos que foram adotados. Nessa busca do objeto, em primeira instância, ocorre no campo do empirismo, intuição, cosmovisão e teorias sociais. Assim, o desenho articulado desses elementos direciona para a escolha do objeto de pesquisa, como cita Oliveira e Ferreira (2021, p. 250):

O ideal é que o pesquisador tenha o máximo de consciência de sua cosmovisão, exercitando em seu cotidiano a reflexão sobre suas ações (porque fiz, escolhi, recusei e etc.). Faz parte desse processo o grau de uso de sua intuição, ou seja, a curiosidade, a liberdade, a coragem, a autoestima e a autoconfiança que direcionam sua ousadia para ser intuitivo. Mas também são componentes que vão depender de condições objetivas, principalmente daquelas estabelecidas na relação com seu orientador ou com a comunidade de pesquisadores da qual faz.

Sair desse modo intuitivo está ligado ao aprofundamento do seu objeto de pesquisa, afinal o pensamento científico também começa de forma precária até nos lançar no caminho correto, o conhecimento científico. Para tanto, os métodos são de diferentes interpretações de realidade, cada sujeito pesquisador desenvolve seus métodos com base em suas concepções (GAMBOA, 2018; LAVILLE e DIONE, 1999).

A perspectiva dessa dissertação corrobora com a visão dialética da realidade, em que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p. 10). Nesse sentido, aqui reside uma trabalhadora da educação que compreende a indissociabilidade do trabalho, educação e Estado, validando o pensamento de Salomon (2006, p. 331), o qual destaca que “somente o pensamento dialético descobre as contradições internas da realidade” e ainda:

Uma verdadeira ciência sistemática só pode existir na maturidade de sua evolução, de sua história. Por ser história, ou seja, por ser movimento, processo, o método desta ciência tem que ser o método dialético. Somente a dialética consegue ser o método da evolução interna dos conceitos, pois estes evoluem através do processo em que à tese (fase ou instância em que se afirma o primeiro conceito sobre a realidade ou a teoria até então existente na ciência) segue sua negação - a antítese, perseguindo a superação desse conflito para desembocar-se, ao final, na síntese (= negação da negação) (SALOMON, 2006, p. 189).

Nessa perspectiva, iniciamos a revisão bibliográfica para sistematizar e compreender o objeto do presente estudo, a reformas e como a BNCC implica no trabalho docente na educação básica, dentro das pesquisas no campo das políticas educacionais para além do imediatismo, superando o empirismo. Como afirma Salomon (2006, p. 340):

Não se trata, pois, de mera conveniência em função da comunicação do futuro trabalho científico, para que o destinatário tenha condições de se situar em relação à nova contribuição (como alguns enfatizam); e a exigência é muito mais profunda do que esse tipo de conveniência. É que todo conhecimento só é novo em contraposição ao velho e em decorrência do velho. Assim, toda nova teoria supõe a teoria ou teoria anteriores.

Destarte, enveredamos na busca da compreensão do funcionamento das políticas curriculares, evidenciando as necessidades de aproximação do conhecimento produzido sobre seu objeto e suas lacunas assim contribuindo com a pesquisa nos mais diversos campos do saber. Nessa perspectiva, Romanowski e Ens (2006, p. 05) destacam que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

O processo se deu em dois momentos: primeiro, a definição dos descritores<sup>9</sup>, os critérios de exclusão e a inclusão para auxiliar na busca como também a escolha das plataformas de busca, sendo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped);<sup>10</sup> Segundo, refere-se à pesquisa nas plataformas digitais. Para cada plataforma, foi utilizado um critério específico de inclusão e exclusão, devido ao número de trabalhos presentes em cada plataforma, no caso da Anped, os números reduzidos de trabalhos encontrados nos levaram a tomar essa decisão. Por isso, apresentaremos primeiro os critérios de inclusão da (BDTD) que foram:

- a) Corte temporal a partir de (2017 a maio de 2021). Justifico devido a BNCC do Ensino Médio ter sido aprovada em 2018;

---

<sup>9</sup> Apresentaremos no quadro 1- Descritores.



b) Descritores presentes nos títulos dos trabalhos selecionados e, quando ausentes, leu-se os resumos que tratavam da BNCC contextualizados com as influências do Neoliberalismo e/ou políticas educacionais e/ou curriculares.

Por fim, Critérios de exclusão: trabalhos sobre a BNCC do ensino infantil, fundamental e políticas curriculares no ensino superior. No caso específico dos descritores “trabalho AND docente” - colocamos o filtro - Assunto, o corte temporal desde 2015, pois trata de um conteúdo amplo; e, por último, as palavras-chaves: neoliberalismo e/ou trabalho docente e/ou organismos internacionais. A plataforma foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como mencionei acima, os critérios de inclusão e exclusão da Biblioteca da Anped foram diferentes da BDTD, sendo: 1- Corte temporal a partir de 2005, no qual essa plataforma possui poucos trabalhos recentes. Diferentemente da BDTD, a Anped não apresenta um número grande de trabalhos quando aplicamos o descritor “trabalho AND docente”, assim decidimos não delimitar o corte temporal para buscar nesse descritor, como fizemos na BDTD; 2- Outro ponto marcante nessa plataforma foi que, quando buscamos a BNCC, não encontramos trabalhos, somente uma nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). À vista disso, vislumbramos a relevância dessa plataforma para as discussões sobre nosso objeto de estudo, sempre atuante no enfrentamento das políticas educacionais impostas pelo Estado. Destarte, apresentaremos os quadros dos resultados da revisão de literatura, primeiro da BDTD e posteriormente da Anped, referentes aos descritores, assim como os resultados quantitativos das buscas na BDTD, conforme o quadro 1:

**Quadro 1 — Descritores**

<b>Descritores</b>	<b>Número inicial</b>	<b>Não atendeu aos critérios de inclusão e exclusão</b>	<b>Selecionados</b>	<b>Duplicados</b>	<b>Final</b>
Trabalho AND professores AND BNCC	100	95	5	0	5
Trabalho AND docentes AND Base Nacional Comum Curricular	77	74	3	3	0
Trabalho AND BNCC	175	170	5	3	2
Trabalho AND	457	455	2	0	2

Docente AND Políticas Educacionais.					
Trabalho AND docente AND BNCC	54	53	1	1	0
Trabalho AND Professores AND Autonomia	21	19	2	1	1
Profissão AND Professores AND Autonomia	51	51	0	0	0
Profissão AND Docentes AND BNCC	2	2	0	0	0
Trabalho AND professores AND reformas curriculares.	94	90	4	3	1
Trabalho AND Docente	219	217	2	0	2

Fonte: Elaborado pela autora, utilizando dados relacionados à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD.

No processo de busca pelas produções acadêmicas no campo do objeto desta pesquisa, as políticas curriculares, em especial a BNCC do Ensino Médio, elencamos as dissertações e teses encontradas nas pesquisas na BDTD, sendo 13 trabalhos distribuídos em 07 dissertações e 06 teses. Os trabalhos selecionados na nossa primeira leitura dos resumos garantem um embasamento teórico para conhecermos as perspectivas intrínsecas do objeto de pesquisa. Elaboramos uma prévia das obras encontradas com as informações gerais como título, ano de publicação, autoria e origem. A princípio, a maioria dos trabalhos coletados referem-se à região Sudeste e infelizmente não encontramos nenhuma pesquisa oriunda da região Norte do país de onde partimos para discutir os currículos.

**Quadro 2** — Produções acadêmicas retiradas da BDTD (2015 a 2021)

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autores</b>	<b>Origem</b>	<b>Tipo</b>
As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal	2017	PIOVEZAN, Patricia Regina	Universidade Estadual Paulista – Marília	Dissertação
A percepção dos professores da Cidade do Recife sobre as diretrizes normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	MACEDO, Edilene Nunes	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de	2019	PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo	Pontifícia Universidade Católica - São	Tese

ensino de Barueri			Paulo	
Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência	2019	GOMES, Fabrício Augusto	Pontifícia Universidade Católica – Goiás	Tese
Autonomia ou heteronomia docente: implicações das políticas educacionais curriculares na perspectiva do controle do professor de geografia das escolas públicas de Viçosa-MG	2019	GUIMARÃES, Júlio Cesar Abranches.	Universidade Federal de Viçosa.	Dissertação
As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor	2019	VIEIRA, Renato Gomes	Universidade Federal de Goiás	Tese
Imperialismo e políticas educacionais para o ensino médio no Brasil	2019	ESTEVÃO, Larissa dos Santos	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
Base Nacional Comum Curricular e docência: discursos e significações	2019	ROCHA, Nathalia Fernandes Egito	Universidade Federal da Paraíba	Tese
Políticas de currículo e reformas no ensino médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza	2019	MARTINS, Eliezer Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum	2020	PIRES, Monica Dias Medeiros	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
Base nacional comum curricular e o "novo" ensino médio: uma análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica	2020	ZANK, Debora Cristine Trindade	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação
BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares	2020	PAULA, Alessandra Valéria de	Universidade de Brasília	Dissertação
A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo	2020	LIPORINI, Thalita Quatrocchio	Universidade Estadual Paulista – BAURU	Tese

Fonte: Elaborada pela Autora (2021), utilizando dados referentes às produções acadêmicas coletadas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nos Quadros 1 e 2, buscou-se clarificar como realizamos as primeiras pesquisas para compor o *corpus* dessa dissertação. Demonstrando aos leitores os descritores que auxiliaram nas pesquisas (quadro 1) e o resultado das buscas (quadro 2), sendo 13 trabalhos. Dessa

forma, percebe-se a necessidade de aprofundamentos das análises para demonstrar o viés qualitativo da pesquisa.

No caso da Anped, vamos apresentar um único quadro (quadro 3) com os descritores utilizados e trabalhos encontrados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão citados anteriormente. No descritor “trabalho docente”, encontramos 56 trabalhos, sendo realizadas as leituras dos títulos e resumos. Para inclusão e exclusão na pesquisa, incluímos 12 trabalhos e excluímos 44, pois não se encaixavam nos critérios preestabelecidos. Em relação ao descritor “BNCC”, foi encontrado somente uma nota sobre o assunto, no entanto, no descritor “POLÍTICAS CURRICULARES”, encontramos 6 trabalhos, dentre eles, 2 entraram na pesquisa. Posto isso, apresentamos o Quadro 3:

**Quadro 3** — Produções acadêmicas retiradas da Biblioteca da Anped (2004 a 2021)

Descritores	Título do trabalho	Ano	Autores	Fonte <sup>11</sup>
Trabalho docente	(Con)formação para um trabalho competente: a reforma do ensino médio no Brasil (1998-2002)	2004	ANDRADE, Flávio Anício.	Anped
Trabalho docente	O trabalho docente no contexto das reformas	2005	MAUÉS, Olgaíses Cabral	Anped
Trabalho docente	O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários	2006	LOURENCETTI, Gisela do Carmo.	Anped
Trabalho docente	Trabalho docente e conhecimento	2007	SOARES, Kátia Cristina Dambiski	Anped
Trabalho docente	Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente	2007	VIEIRA, Jarbas HYPOLITO, Álvaro Moreira. DUARTE, Bárbara	Anped
Trabalho Docente	Representações profissionais sobre o trabalho docente	2009	ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa	Anped
Trabalho docente	As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil	2012	BARBOSA, Andreza	Anped
Trabalho docente	Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente	2013	RIGOLON, Walkiria VENCO, Selma	Anped
Trabalho docente	O trabalho docente à luz da perspectiva materialista histórica	2013	FERNANDES, Luciete Valota	Anped
Trabalho docente	O trabalho docente e seu processo de intensificação: um estudo de caso	2015	LIEVORE, Sue Elen	Anped
Trabalho docente	Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de implementação de sistemas apostilados de ensino	2015	GAMA, Maria Eliza rosa	Anped

<sup>11</sup> Pesquisa realizada na Biblioteca da Anped: <https://www.anped.org.br/biblioteca>.

Políticas curriculares	Múltiplas faces nas políticas curriculares	2008	LIMA, Idelsuite de Sousa.	Anped
Políticas curriculares	Um breve exame das políticas curriculares para o ensino médio na américa latina	2015	SILVA, Roberto Rafael Dias da	ANPEd

Fonte: elaborado pela autora.

Na análise dos trabalhos das teses e dissertações, mediante o aprofundamento das leituras e compreensão do objeto de pesquisa, percebe-se uma aproximação das pesquisas entre o ensino médio e as políticas educacionais brasileiras, ambas atreladas às políticas externas e aos organismos internacionais como: OCDE, UNESCO, BM e UNICEF. Paula (2019) aponta que “essa política requebra agendas antigas da OCDE, UNICEF e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçada na Pedagogia das Competências”, evidenciando como as políticas educacionais são gestadas globalmente em detrimento da diversidade e especificidade de cada país.

O autor Estevão (2019) também traz essa discussão, citando como exemplo da formação pragmática a teoria do capital humano como influenciadora dos currículos nacionais brasileiros. Os trabalhos evidenciam que a formação pautada nesses princípios privatistas e empresariais não atendem à demanda da classe trabalhadora por uma educação emancipadora, vive-se os interesses da classe dominante na escola brasileira pública através de políticas educacionais e, por fim, nega-se ao aluno o acesso aos conhecimentos científicos, pois o importante não é saber, mas saber executar algo.

O trabalho elaborado por Piovezan (2017) infere que a partir de 1990, Brasil e Portugal intensificaram o processo de precarização do trabalho com consequência direta no trabalho docente, através da implementação de políticas neoliberais com a perspectiva de formação, buscando adaptar a sua organização e gestão aos princípios da administração empresarial, entre eles, a eficácia, a eficiência e o aumento da produtividade do trabalhador. Destaca ainda que, em meio às reformas educacionais curriculares, os currículos voltados às pedagogias pragmáticas admitem a perda de autonomia dos professores em que há a responsabilização do professor pelos insucessos da aprendizagem, tal qual o controle dos profissionais através das avaliações estandardizadas e uma concepção extremamente restrita de trabalho educativo, compreendendo os professores como executores de propostas predefinidas, convertendo-os em legitimadores do projeto hegemônico.

Na aproximação com o objeto da pesquisa, percebemos que, nas obras pesquisadas, não houve um trabalho voltado à investigação dos professores de ensino médio mediante a

chegada e implementação da BNCC/EM no alcance das nossas leituras, do mesmo modo que houve a ausência dessa temática no Estado Amapá na compreensão do professor de Biologia com tantas mudanças no seu trabalho docente. Dentro dessa lacuna, percorreremos as implicações no trabalho docente através dos próprios professores de Biologia sobre a implementação dessa nova política com características de receitas antigas de cunho neoliberal.

É notório que as discussões no campo do currículo possuem lacunas na aproximação dos efeitos das políticas curriculares com o trabalho docente e também é elementar nos despertarmos para as pesquisas educacionais como um todo orgânico para expor as problemáticas advindas das agendas globais conciliadas com o Estado Brasileiro nas efetivações do trabalho do docente, em especial do professor de Biologia.

Partiremos para a exposição do método adotado, para as técnicas e para os instrumentos de pesquisa, que nos auxiliaram na aproximação entre objeto e a pesquisadora em cada momento histórico e suas contradições.

## 2.1 MÉTODO DE PESQUISA

Já sinalizamos nossa proposta de método quando citamos a perspectiva dialética, conseqüentemente pautamos nossas pesquisas no materialismo histórico-dialético tendo em vista que “tal enfoque constitui-se num referencial consistente, ou seja, um ‘refletor poderoso’ para a análise das políticas educacionais” (MASSON, 2012, p. 3). Assumir tal método em tempos de retrocesso, como decorrência da voracidade do Capital em detrimento do vilipêndio dos direitos sociais conquistados, é vital para nos posicionarmos através das pesquisas educacionais que desenvolvemos, indicando de qual lado lutamos, o da classe trabalhadora.

Outro motivo perpassa pelo fato de a compreensão da realidade ser complexa, não estática e histórica – Pesquisar a BNCC/EM e o RCA/EM significa estudá-los no processo de mudança, assim o estudo histórico da construção da BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações no trabalho docente é parte da pesquisa, não sendo possível compreendê-las sem o movimento desse objeto dentro da sociedade capitalista.

Dessa maneira, o movimento nos revela o próprio objeto e suas múltiplas relações, como Gil (2008, p. 22) assinala: “Não é uma relação mecânica nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica.”

Assim, não sendo possível compreender as relações que a BNCC/EM e o RCA/EM estabelecem com o metabolismo societal capitalista e suas contradições sem capturarmos os elementos da realidade concreta que foram construídos historicamente.

Julgo importante decifrar o termo “compreender” o qual mencionamos no objetivo geral dessa pesquisa a partir do materialismo histórico dialético, na mesma medida que explicitamos os conceitos intrínsecos do método. NETTO (2011) nos diz que compreender é “cerca-se de todas as determinações possíveis do seu objeto”. A BNCC/EM e RCA/EM são complexos e cheios de nexos com a estrutura e superestrutura da sociedade, não podendo acontecer limitá-la a uma única dimensão da sociedade, a educação.

Outro termo a ser elucidado são as “implicações”, para essa dissertação, o termo implicar envolve os aspectos da dinâmica escolar impactados pela BNCC e o RCA, no que se refere à própria matriz curricular, às modificações no trabalho docente desde a utilização de novos “slogans” até a materialidade desses princípios em sala de aula e para além dela e, no caso do presente estudo, a partir das percepções de docentes de Biologia sobre a jornada de trabalho no cumprimento dos itinerários formativos, a desprofissionalização do professor no tocante ao direcionamento para disciplinas eletivas, a responsabilização do professor no processo de autoformação para cumprir os requisitos da BNCC/EM e RCA/EM.

Desse modo, não somente as determinações que cercam a BNCC/EM e o RCA/EM, como também sua essência, como revelou Marx (2010), se a aparência e a essência coincidissem imediatamente não haveria necessidade da ciência, pois esta seria supérflua. Portanto, a investigação no campo das políticas curriculares no que se refere à BNCC/EM e ao RCA/EM é prioritária para compreendermos a essência do fenômeno.

A partir desse pressuposto, subjaz a relevância de pesquisar as determinações que cercam a BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações no trabalho docente para evitar a pseudoconcreticidade que, segundo Kosik (1976, p. 15), caracteriza-se como:

[...] o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens.

Os interesses dos reformadores nos mostram uma pseudoconcreticidade com o falseamento das políticas educacionais curriculares suprimindo a degradação estrutural da

educação em detrimento da acumulação do capital. Kosik (1976, p. 16) assinala como revelar essa essência e destruir a pseudocreticidade:

Compreender o fenômeno é atingir a essência. (...) A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. A dialética (...) o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência como ela se manifesta.

O método materialismo histórico-dialético contribui para o entendimento da realidade social concreta, de onde partimos para apreendermos o movimento dialético da BNCC/EM e suas implicações no trabalho docente desde a empiria em até o concreto. Como bem apontou Marx (2011, p. 78):

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

Apontamos o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa, logo, submete-se a apresentar as categorias envolvidas nessa construção teórica sendo: a totalidade, a mediação e a contradição. Clarificando-nos como a BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações no trabalho docente constituem-se uma política de caráter hegemônico.

A totalidade é constituída de um todo, não parte que se une. Um todo orgânico com movimento e historicidade. A BNCC/EM e o RCA/EM nascem em um determinado momento histórico permeado por contradições advindas da própria conjuntura social, compondo uma totalidade. Nessa perspectiva, essa categoria nos auxiliará a perceber essas determinações intrínsecas e não aparentes da BNCC/EM e o RCA/EM enquanto norma reguladora dos currículos na escola.

A gênese, movimento e contradições da BNCC/EM e do RCA/EM no contexto social, histórico e cultural relacionam-se à categoria totalidade que, segundo Cury (1985, p. 36), é definida como “uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente”. Assim, para compreendermos a realidade - sendo um todo estruturado, do qual a BNCC/EM emerge, sendo possível compreendê-la de maneira racional, é necessário



analisar o conjunto dos fatos, não isolados, porém com nexos entre si, construindo-se através das abstrações em direção à concreticidade (MASSON, 2012).

A categoria totalidade no nosso objeto requer uma análise de duas maneiras: a primeira, externa - das influências e intenções internacionais na construção da BNCC/EM em decorrência da globalização das ações e ingerências dos organismos internacionais nos Estados – nações; a segunda, partindo de dentro – as mudanças internas e como o Estado se comporta mediante às pressões externas e suas implicações nos atores sociais desse processo de construção e movimento da BNCC/EM no Brasil, corroborando com construção do RCA/EM no Amapá. A indissociabilidade desses elementos na construção da BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações no trabalho docente demonstra a impossibilidade de apreendermos o objeto sem a categoria totalidade.

As contradições inerentes das relações entre trabalho - capital, trabalho - formação humana são contradições mais gerais que compõem a BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações pedagógicas no trabalho docente. Em nossa pesquisa, a contradição abrange a política educacional na sua essência, não sendo homogênea e com contradições inerentes à escola. Ao mesmo tempo que reproduz o modo de produção, pode instrumentar os sujeitos para a emancipação humana. A construção da BNCC/EM, sendo gestada pelo Estado Neoliberal, permite a influência de instituições privadas nas decisões da normativa, no que concerne aos princípios privatistas para a educação pública, materializados na BNCC/EM e no RCA/EM através da pedagogia das competências.

A contradição para Marx (2011) é intrínseca ao desenvolvimento do capitalismo, sendo a contradição, o movimento, um processo que todos os elementos interagem entre si. Ainda no processo de exposição das contradições nas políticas educacionais curriculares, como aponta Marx e Engels (2010), a contradição antagonica permeia as relações, esse modo, os projetos de educação da classe burguesa diferem-se do projeto ideal para a classe trabalhadora. Em vista disso, a BNCC/EM é pautada nos princípios da classe hegemônica em detrimento da classe subalterna.

Para tanto, conectar fatos requer mediações. Segundo Saviani (2019, p. 167), a mediação, “... é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’ o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento.” É a categoria que nos permite fazer aproximações entre BNCC/EM e o RCA/EM, assim como relacionar o trabalho docente e práticas pedagógicas não perdendo a totalidade, evidenciando as contradições com nexos entre si.

Essas categorias de análises que compõem o método também precisam obedecer à dialética em seu movimento e nexos nas políticas educacionais, como assinala Masson (2014, p. 223), as categorias metodológicas:

[...] contribuem para a análise de políticas educacionais por possibilitar a compreensão de que elas emergem da práxis humana, a qual está fundada, na sociedade capitalista, em relações sociais antagônicas. Desse modo, só poderão ser essencialmente apreendidas no contexto da totalidade social. Por isso, a categoria mediação se faz importante para aprender uma certa política educativa como um complexo que determina e é determinado por outros complexos sociais. Além disso, as políticas educacionais são contraditórias, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano. Finalmente, uma política educacional só poderá ser essencialmente apreendida se for analisada em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico, pois ela vai assumindo diferentes categorias dependendo do contexto social e da particularidade histórica em que é analisada.

Para alcançar os pormenores da BNCC/EM e suas implicações no trabalho docente, é relevante o uso de instrumentos e técnicas de pesquisa que auxiliem na construção do objeto através da lente do pesquisador enquanto processo dinâmico e não simploriamente um reflexo do imediato; é capturar como ocorre o desenvolvimento e as conexões que permeiam esse objeto (NETTO, 2011).

Sendo assim, propomos uma abordagem qualitativa em um estudo de campo com instrumentos de coleta através das entrevistas do tipo semiestruturadas e como técnica de análise dos dados – com base no aporte teórico dos críticos a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei. 13.417/17).

## 2.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa baseia-se em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 14), a abordagem qualitativa é um braço das ciências sociais relevante para compreender os processos dinâmicos intrínsecos à sociedade concreta, dela partem representações e emerge a subjetividade dos indivíduos e coletivos, não sendo mensurável por técnicas e procedimentos, mas é possível aproximar “da suntuosidade da existência dos humanos em sociedade”. Nesse sentido, a BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações no trabalho docente podem ser analisadas por lentes interpretativas e analíticas na realidade social, inseridas no todo dinâmico.

Flick (2009, p. 607) anuncia que “(...) a pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnicas e habilidades aos métodos, mas inclui também atitude de pesquisa específica”. Desse modo, o objeto determina o método pela primazia de alcançar os objetivos delimitados. A metodologia demonstra a materialidade da pesquisa, ou seja, como de fato o objeto será reconstituído a partir da realidade social pelo pesquisador.

Minayo (2001, p. 22) destaca que “a metodologia ocupa um espaço central no interior das teorias” e é “muito mais que técnicas, ela inclui concepções de abordagem, articulando-se com a teoria e com a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade”. Por esse lado, a coerência entre esses elementos é fundamental para o caminhar do desvelar das contradições e ideologias que carregam a BNCC/EM e o RCA/EM e suas implicações no trabalho docente, a partir da concepção dos professores de Biologia da rede pública de Macapá, não sendo possível quantificar tais aspectos, dada a natureza dos elementos.

As pesquisas partem do real, logo, todo objeto de pesquisa deve emergir da realidade social, e a BNCC/EM, desde sua aprovação em 2018, repassou aos estados a responsabilidade de legislar sobre a implementação de acordo com suas diretrizes locais. No Estado do Amapá, a regulamentação deu-se a partir da elaboração do RCA/EM, em abril de 2021, com previsão de efetivação em toda rede pública de Ensino a partir do ano 2022, sendo facultada a sua aplicação na rede privada.

Nesse sentido, o objeto de pesquisa parte da realidade social e ressalta a relevância de aprofundarmos os estudos para capturar as implicações no trabalho docente mediante a implementação da BNCC/EM e do RCA/EM nas escolas públicas do estado do Amapá nesse segmento educacional através das percepções dos docentes de Biologia. Essa foi a nossa busca, a partir dos professores de Biologia que atuam no município de Macapá, dada a necessidade do recorte de pesquisa mesmo compreendendo que nenhuma teoria garante a compreensão de toda totalidade, nem mesmo as grandes narrativas (MINAYO, 2001).

Por conseguinte, a abordagem qualitativa é a compreensão “do mundo dos significados”, na mesma medida que tal “realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos pesquisadores”. Minayo (2001, p. 21) assinala que compreender é o verbo da pesquisa qualitativa, coadunando com nosso método de pesquisa Materialismo Histórico Dialético.

### 2.3 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS

Para definição sobre o *locus* da pesquisa e os sujeitos que foram abordados na investigação, recorreremos a Minayo (2001, p. 61), a qual define que *Campo* na pesquisa qualitativa é o recorte espacial correspondente à abrangência, em termos empíricos do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação, no qual o pesquisador decide delimitar seu espaço de pesquisa. Gil (2008) destaca que a pesquisa de campo busca aprofundar as questões propostas pelo pesquisador em detrimento da caracterização, sendo tão vantajosa quanto a flexibilidade da reformulação mediante as adversidades ou discrepância entre a teoria e realidade concreta.

A pesquisa de campo foi sediada no município de Macapá, no Estado do Amapá, realizada na rede pública de ensino. Segundo o Inep (2020), a cidade de Macapá possui 49 escolas urbanas e rurais que atendem a educação básica no Ensino Médio. Ainda segundo o Inep (2020) as matrículas na rede pública compreendem a 86 % dos jovens de Macapá. No que diz respeito aos docentes, os dados apontam para um total de 2.358 professores<sup>12</sup> que atuaram no ensino médio em 2019. Desse total, 98,7% têm nível superior completo (90,0% em grau acadêmico de licenciatura e 8,7%, bacharelado). Aqui no caso da disciplina Biologia, a formação no curso superior completo se dá em 86,6 % dos profissionais atuantes na rede pública do Amapá (INEP, 2020).

A BNCC/EM determina que o RCA/EM foi implementado em toda a rede estadual no ano de 2022. Na busca de responder a nossa pergunta – problema, desenvolvemos alguns critérios de escolha dos nossos participantes da pesquisa. A priori, professores da Rede Estadual de Ensino público da disciplina Biologia, que estão vinculados efetivamente à rede pública de ensino e são lotados e atuando em sala de aula, do 1º ano do ensino médio, no município de Macapá<sup>13</sup>, participaram funcionários efetivos.

Na busca por colaboradores da pesquisa alteramos um critério dos participantes, pois os professores que estavam no 1º ano do ensino médio, encontravam-se passando por esse processo de implementação do novo ensino médio na maioria das escolas de Macapá. Por esse motivo geralmente um professor fica com todas as turmas de 1º ano, desse modo inviabilizou entrevistar dois professores (as) da mesma escola, ampliando o número de escolas na pesquisa. Assim nossos participantes são de 7 escolas estaduais de Macapá, todos os 7 professores (as) estão lecionando no 1º ano do ensino médio. Essa busca foi dificultada pela própria implementação que alterou os planejamentos dos professores e gerou dificuldade de

---

12 Quanto ao número de professores de Biologia, não recebemos os dados junto à secretaria de educação do Estado do Amapá.

disponibilizar um tempo para a entrevista. Fizemos contato em várias escolas, com muitas negativas para a entrevista.

## 2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa foi qualitativa com atividade no campo e a realização de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, destaca-se que a “entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2001, p. 64).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é uma estratégia muito usada na pesquisa qualitativa em que, “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. Dessa maneira, conversar com os professores é um momento crucial do nosso percurso para materializar a nossa pesquisa. As “falas” dos professores carregam não somente o que é dito diretamente, assim “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, capturar as ideias e concepções dos professores de Biologia perpassa por esse momento de interação social, a entrevista semiestruturada.

Já explicitamos que as entrevistas realizadas no estudo foram do tipo semiestruturada, deixando os sujeitos livres para as respostas e possibilitando a ampliação das abordagens dos sujeitos no decorrer de sua realização, no entanto, foi utilizado um roteiro<sup>14</sup> temático para melhor encaminhamento das questões pertinentes às entrevistas. Alves-Mazzoti (1988, p. 168) destaca que:

Quanto ao que deverá constar do projeto, o nível de detalhamento dependerá do tipo (livre, semiestruturada, estruturada, mista) de entrevista a ser feita, o qual, por sua vez, deve ser coerente com o seu objetivo e com o paradigma adotado. É sempre possível, porém, indicar o tipo e o objetivo geral da entrevista

As entrevistas semiestruturadas requerem do entrevistador um roteiro com conhecimento prévio do objeto para auxiliar no desenvolvimento do processo, tal como a possibilidade de perceber que determinada pergunta não alcançou o objetivo prévio, a fim de

---

14 Roteiro apresentado no apêndice A.

poder traçar outros modos de inquirir para entender o que o entrevistado fala. Laville e Dione (1999, p. 188) ressaltam que

Entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformula-las para atender as necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por que? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão frequentemente uma porção de informações significativas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 136) salientam que “é evidente que uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”. Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Das sete entrevistas, seis ocorreram, via *meet*, a pedido dos participantes em decorrência da possibilidade de Contaminação por COVID-19 e somente uma ocorreu presencialmente. As entrevistas seguiram o mesmo roteiro proposto na fase de organização da pesquisa, em média cada entrevista durou 50 minutos. Durante as entrevistas gravamos através do aplicativo de celular - Gravador. As falas foram transcritas com o intuito de resguardar a fidedignidade das “falas” dos entrevistados garantindo a análise dos dados coletados.

## 2.5 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Percebemos essas questões ao longo do desenvolvimento da pesquisa através da revisão das literaturas teórico-metodológicas, assim como no aprofundamento das discussões a partir das disciplinas no programa de pós-graduação em educação ao qual nos vinculamos. Apresentamos algumas categorias analíticas para direcionar nosso caminhar nas análises, separando o tema em duas grandes categorias: trabalho docente e mudanças no currículo.

No caso do trabalho docente como categoria central, ressaltamos algumas categorias auxiliares: intensificação do trabalho; desprofissionalização do professor e precarização. Pensamos nessas categorias com objetivo de clarificar através das percepções dos professores sobre as implicações da BNCC no trabalho docente. Assim esperamos compreender as implicações da BNCC no trabalho docente a partir dos professores de biologia, quais mudanças nas atividades, quais limites da sua compreensão do trabalho docente tal e qual a

maneira como se enxerga nesse processo educativo diante da implementação da BNCC/EM e do RCA/EM.

Assim, no que tange à categoria mudanças no currículo, nos aproximamos das atividades docentes e de como elas se alteram depois da BNCC e o RCA, segundo os professores de Biologia. Buscamos compreender ainda como a nova proposta curricular voltada à aprendizagem de competências e habilidades é percebida pelos professores. Dialogamos, através das entrevistas, com os professores sobre a forma como a apropriação da BNCC se deu na escola e de que maneira eles perceberam as consequências das pedagogias das competências para a formação dos alunos e os novos currículos que estão sendo construídos e implementados no ensino médio na disciplina Biologia, no caso dessa pesquisa.

Iniciamos as análises a partir das falas, vou mencionar os passos que executamos para expor o conteúdo das entrevistas: Após a leitura minuciosa, separamos as falas pelo roteiro da entrevista de cada participante com seu devido código: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7; identificamos duas categorias que emergem das falas como central nas entrevistas com os professores: esvaziamento curricular a partir da BNCC e o salvacionismo do professor.

Nesse sentido, percebemos um grande incomodo dos professores com as mudanças nos conteúdos de biologia e outras disciplinas, a não sequência lógica dos conteúdos partindo do menos complexo para o mais complexo e as ausências na matriz curricular. Outra preocupação se deu na implementação da BNCC nas escolas amapaenses. Os professores relacionam que as atividades de construção e exequibilidade dos itinerários formativos.

Desse modo as análises ocorreram com suporte teórico crítico com viés dialético histórico e materialista de vários autores com perspectiva crítica do processo de implementação da BNCC do ensino médio em todo Brasil.

### **3 A HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E O CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS: PERSPECTIVAS DA BNCC/EM E DO RCA/EM**

Esta seção contextualizou as influências do Estado Neoliberal no desenvolvimento de políticas educacionais brasileiras, destacando a reforma curricular, que implicou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio – BNCC/EM e de referenciais estaduais como o Referencial Curricular Amapaense do ensino Médio – RCA/EM, que apresenta proposições específicas para o estado do Amapá, *lócus* do nosso estudo.

#### **3.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Nessa subseção apontamos relevantes momentos que atravessam o atual ensino médio, no entanto, as datas ou fatos isolados não nos revelam as contradições presente no ensino médio, no Brasil, da atualidade. Dialeticamente a formação do homem, o faz homem. Desse modo, nossa perspectiva de formação do aluno no ensino médio perpassa pelas ideias da autora, Nosella (2011, p. 02) que assevera:

Defendo a tese de que o trabalho produtivo, em sua concepção ampla, “mercadologicamente desinteressado”, é o princípio educativo geral de todo o sistema escolar. O princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social. É marcado, portanto, pela transição da fase da aprendizagem prioritariamente heterônoma para a fase da aprendizagem autônoma. A atual apologia e ampliação do ensino médio profissionalizante é uma declaração implícita da falência e do abandono do ensino médio regular, ao mesmo tempo em que expressam o agravamento da dualidade social e escolar.

Retomar o processo histórico de criação e expansão do ensino médio nos permite compreender como foi construído o ensino médio e principalmente a ausência do princípio educativo nas vivências dos jovens. Pois, na perspectiva do capital essa formação não versa sobre um ser completo em suas múltiplas determinações. Como aponta a professora Kuenzer (2005, p. 2),

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos



novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. O novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.

A autora baseada nas ideias de Gramsci nos apresenta como a educação serve aos interesses dos meios de produção, desse modo “o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores” (KEUNZER, 2005, p. 02).

Nesse ponto retornando a 1930 quando o Brasil migra economicamente para o setor industrial, ainda que de maneira subserviente ao capitalismo central, no que se refere ao contexto interno de produção, seus trabalhadores eram agrícolas e de maneira acelerada a industrialização chega. Desse modo as mudanças na educação decorrem especificamente para atender a demanda gerada pela industrialização no Brasil, ainda que em regiões específicas. Assim, Nosella (2016, p. 54) afirma que “Ironicamente, o Ensino médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho”, sendo algumas medidas foram relevantes na constituição dualista do atual ensino médio.

Historicamente a formação dos homens foi desenvolvida a partir da concepção liberal, atribuindo valores na formação de acordo com seus interesses. A pedagogia inicia-se com a tradicional quando a burguesia precisou desprender-se dos “senhores”, e mencionou que a educação para todos é dever do estado e direito de todos. Para Saviani (1999, p. 18) “os burgueses no poder precisavam transformar os homens livres em cidadãos, vencendo a ignorância e instaurando a democracia. Como iniciativa dessa teoria pedagógica o professor era essencial”. A constituição dos sistemas de ensino data do século passado, baseava-se na iniciativa do professor bem preparado que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Portanto, devido as demandas da industrialização, alguns decretos que foram editados em 1931 pelo Francisco Campos, ministro da educação e saúde pública, fazem parte da chamada - Reforma de Francisco Campos – sendo algumas delas: a regulamentação do ensino secundário e ensino superior, a criação do Conselho Nacional de educação e a consolidação das disposições sobre o ensino secundário. A partir da industrialização pensou-se um sistema de ensino profissional que estabelecia legalmente a dualidade social. Para poucos o ensino

regular em dois ciclos com duração de sete anos e o ensino profissionalizante para as classes populares direcionado ao trabalho imediatamente. Não se tinha essa propositura de ensino médio para todos ou mesmo implementá-lo (SAVIANI, 2010).

Nesse momento histórico o Brasil passava por grandes problemas relacionados à educação, o analfabetismo era um ponto de questionamento e luta dos professores idealistas que levantaram a bandeira de defesa através do “manifesto dos pioneiros em 1932” defendiam a igualdade social. O manifesto continha diversas reivindicações, dentre elas a escola única para todos e a educação laica, gratuita e democrática. As reivindicações são sufocadas naquele momento em decorrência da frente elitista iniciar o estado novo e requerer os trabalhadores para industrialização em curso, conforme Gomes (2022, p.4) nos mostra,

Ao longo do tempo é preciso compreender que suas compreensões históricas da formação desses documentos, sejam os mais antigos (aqui podemos apontar as legislações primárias do ensino médio no Brasil) como os PCEM, sejam os mais novos como a BNCC, nunca são neutras, mas trazem em si uma correlação de forças da sociedade, que nem sempre contemplam professores, muito menos a juventude. São jogos complexos e que colocam em lados opostos necessidades diferentes e diferenciadas, são regras que se posicionam observando quem são esses novos atores da sociedade adulta; portanto o mercado não é nem invisível, nem se omite em relação a mexer nesses documentos e inserir posicionamentos que lhes convêm. O que nos cabe é observar como o jogo se dá e usar ferramentas que dali nascerão, de maneira a favorecer os principais jogadores: professores e alunos do ensino médio, fatos possíveis sob uma interpretação mais realista ou uma leitura do mundo regada pelo cotidiano.

Mantendo as premissas da reforma anterior, nos anos 1940, o ministro Gustavo Capanema reitera a partir da lei orgânica de ensino secundário através dos decretos lei n. 4.244 de 09/04/1942, a então chamada de Reforma Capanema durante o governo Getúlio Vargas 1934 e 1945. Sendo os decretos emitidos: O decreto-lei n. 4.048, de janeiro de 1942, que institui o SENAI, uma instituição relevante na contribuição com a profissionalização dos jovens. Outro decreto-lei 8.529. de 02 de janeiro 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional, nesse ponto o “ensino secundário” não é colocado no mesmo patamar do primário, reduzindo a oferta e distribuição em todo país. O último decreto-lei a mencionarmos é o n. 8.622 de 10 janeiro de 1946 que institui o SENAC. Kleine (2018, p. 4) aponta que “O governo federal, por sua vez, implementou as Escolas Técnicas Federais. O objetivo era suprir a demanda de forças produtivas do crescente desenvolvimento industrial”.

Esses decretos reafirmam a formação dos jovens direcionados ao trabalho, respondendo as demandas do capital na sua divisão técnica e social do trabalho de formação dos trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais por meio de sistemas distintos.

Outro ponto de análise é a não obrigatoriedade do “ensino secundário”, restando para a classe trabalhadora somente o ensino primário e as escolas profissionalizante como SENAI E SENAC, mantendo a dualidade na constituição histórica do ensino médio: uma escola para elite e outra para os menos favorecidos. Como descrito na constituição de 1937, no artigo. 129:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Quando avaliamos as duas reformas citadas, percebe-se que a escola dividida não nasce por si só, ela é requerida pelo modelo societário vigente, o capitalismo que: para alguns devem ser ensinados a liderar e outros executar tarefas. Esse mesmo sistema garante a exclusão de milhares de jovens dos produtos do trabalho realizados por suas mãos.

É relevante mencionar que a maneira como eram pautadas as atividades nas escolas repercutiam do movimento da sociedade. Assim, a Pedagogia Nova defendida pelos pioneiros da educação começa a efetuar críticas à pedagogia tradicional esboçando uma nova maneira de interpretar a educação, mais humanizada. Desse modo acusava a pedagogia tradicional de não cumprir o desenvolvimento humano com seu rigor e engessamento, a escola nova necessitava de espaços diferenciados, influenciando diretamente na formação do professor, o qual também mudou de papel nessa nova escola, sendo uma parte do processo.

Para a pedagogia nova, o importante era “aprender a aprender” e não a aprender conteúdos como na pedagogia tradicional. Saviani (1999, p.22)

[...] cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais possuem somente a escola como acesso ao conhecimento elaborado.

Nesse mesmo contexto, articula-se a necessidade de outra teoria, ao findar a primeira metade do século atual, a escola nova agonizava ao passo que não atingiu seu objetivo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação, a Lei 4024/61, que foi publicada em 20 de dezembro de 1961 no governo do presidente João Goulart, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece as diretrizes para todos os níveis da educação brasileira, do pré-primário ao superior. A aprovação da lei após a saída do Estado Novo em 1945, após várias discussões entre os setores interessados da sociedade durante 13 anos.

No art. 33 da LDB de 1961, o ensino é estruturado e organizado da seguinte maneira: a etapa pré-primária (menores de 7 anos) - Ensino primário (4 séries iniciais) – O ensino médio sofre uma subdivisão considerável (ginasial/4 anos) – (colegial/3 anos) – Curso secundário (curso técnico industrial, agrícola, comercial) – e o ensino superior. O ensino médio aqui manteve-se na mesma perspectiva das leis orgânicas apresentado por Capanema.

A LDB/61 sendo resultado das lutas, discussões e anseios da sociedade para educação como mencionamos antes. Certamente nos art. 1º, 2º e 3º garantem a educação como direito, um passo relevante para os jovens brasileiros. No quesito ensino médio Coutinho e Silva (2017, p. 6) apontam que:

Para a LDB/61, no tocante à educação profissional, podemos perceber que se pregava uma liberdade de métodos, uma flexibilidade curricular e uma diversidade de instrumentos de avaliação, o que em muito se diferenciava da rigidez do até então ensino secundário brasileiro. A partir desse documento, cada estabelecimento de ensino poderia organizar-se de forma autônoma, movido pelo princípio da flexibilidade. **Podemos perceber nessa LDB, que houve a primeira tentativa de aproximação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico**, quando permitia que o aluno egresso do ensino profissionalizante também pudesse ingressar no ensino superior. **No entanto, as marcas da dualidade estrutural que destina uma escola para o pobre e uma para o rico permanecia, pois o aluno que saía do ensino profissionalizante, não poderia ingressar no curso por ele desejado no ensino superior, ele deveria escolher entre os cursos relacionados à sua área de formação técnica. Já os oriundos do ensino propedêutico poderiam escolher livremente a carreira desejada. (grifos nossos).**

Nesse sentido a dicotomia no ensino médio na coalizão de forças dentro da sociedade capitalista que enxerga nos jovens um produto advindo da educação utilitarista possui vieses bem marcados na historicidade do ensino médio, no entanto rupturas estavam acontecendo. Como a possibilidade dos alunos do profissionalizante acessar o nível superior, mesmo que de maneira limitada e reduzida devido as cobranças de exames e vestibulares com alto grau de dificuldades. Saviani (2016, p. 25) destaca que:

A LDB manteve essa estrutura, mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na sequência àquela em que foram aprovados no ramo que cursava anteriormente.

Romanelli (1986) ressalta que nesse período a oferta de vagas no ensino médio e superior foi ampliada e possível de ser disputada pelos jovens das camadas populares, ocupando espaços antes não alcançados, pois o ensino profissionalizante deveria ser o caminho mais rápido para o mercado de trabalho, sendo assim o ensino superior ficava reservado aos filhos da classe dominante. Abreu (2005, p. 46) apresenta dados sobre os valores reais dessa expansão,

Analisando-se a expansão da escola secundária brasileira, verifica-se que o seu crescimento de matrículas no período de 1933 a 1953 andou em torno a 490%, crescimento ainda mais expressivo quando cotejado com o das escolas elementar e superior no mesmo período, que foi, respectivamente, de 90% e 80%. Dados estatísticos relativos a 1950, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registravam, em números absolutos, uma matrícula efetiva de 3.773.761 alunos no ensino primário, 366 mil no ensino secundário e 42.400, no ensino superior, o que constituía uma proporção (aproximada) de 10,3 alunos na escola primária para 1 na secundária e de 8,6 nesta para 1 na escola superior.

A disparidade entre a oferta do ensino primário e médio era marcado pela ausência do setor público na oferta do ensino gratuito e laico. Como a LDB/61 houve avanços, no entanto ainda passamos nos dias atuais por esses problemas de não continuidade dos estudos por diversos problemas de cunho social. Gomes (2021, p. 35) assevera que, embora acreditemos que a luta dos professores e alunos ‘valha a pena’, estamos diante de problemas complexos que se dão desde sua constituição histórica, culminando nas questões ainda não resolvidas nesse nível de ensino.

Outra LDB alterou o ensino médio ocorreu durante a Ditadura Militar que foi instaurada em 1964 perdurou até a redemocratização em 1985. Em meio as mudanças estabelecidas pelos militares “se deram a elaboração e aprovação do projeto de Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus” (SAVIANI, 2010, p. 374).

Pontos de destaque para essa nova LDB/1971: diferentemente da primeira LDB/1961 que houve discussão por mais de uma década e a participação de vários setores da sociedade. A LDB/1971 na gestão dos militares foi aprovada em 30 dias (PILLETI, 1995). A LDB de

1971 muda a configuração do ensino básico em 1º e 2º grau, sendo o primeiro grau (1º grau) obrigatório para todas as crianças na faixa etária de 8 a 14 anos, aqui unificou o primário com o ginásial. E o segundo grau (2º grau) na faixa etária de 15 a 17 anos com duração de 3 anos. Assim, o ensino de 2º grau passou de uma tendência humanista e cientificista para um profissionalizante universal para todos retirando a tentativa da LDB de 1961 de aproximação entre o secundário e propedêutico, com intuito, agora, de formar técnicos para as mais diversas atividades econômicas.

Com o taylorismo e o fordismo, ideologicamente, instaurado nesse novo cenário político-econômico da ditadura militar, a educação foi remodelada “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência, e produtividade. De modo semelhante (...) pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI 1999, p. 10).

A pedagogia tecnicista era diferente das teorias anteriores, o ponto principal desta teoria era a instrumentalização, aprender a fazer, usando os princípios da eficiência total ditados pelo fordismo/taylorismo, objetivo nesse momento era o processo de trabalho na produção fabril. Eliminando a formação do sujeito para autonomia e emancipação humana. Saviani (1999, p. 24), menciona que “Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. Essa teoria influenciou o trabalho pedagógico em grande escala, o parcelamento do trabalho pedagógico com divisões nas funções, planejamentos previamente formulados aos quais deviam ser ajustadas as diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, Kuenzer (2000) aponta que:

A preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava como o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e de médio porte, com organização taylorista/fordista, produção de massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica (KUENZER, 2000, p. 17).

Com a imposição do ensino profissionalizante para todos no art. 5º da LDB/1971:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

A autora Lima (2018, p.50) em sua dissertação de mestrado resume as problemáticas que inferem sobre ao 2º grau a partir da profissionalização imposta sem prévia estruturação das condições materiais,

Neste sentido, a reforma determina a profissionalização compulsória, porém não oferece suporte necessário para implementação de escolas profissionalizantes. As escolas necessitariam de recursos humanos capacitados, recursos financeiros para equiparem as escolas, laboratórios de ensino, materiais pedagógicos e melhorias nas infraestruturas dos prédios escolares. Dessa forma, é importante frisar que não se melhora educação apenas com força de vontade e sim com todos os elementos necessários disponíveis e com boas práticas de ensino (LIMA, 2018, p. 50).

Quase uma década depois a profissionalização compulsória foi extinta pela Lei 7.044/82. Nesse sentido o ensino retorna para o dualismo, sendo reflexo de uma sociedade que divide o trabalho em intelectual e manual, a partir desse ponto requer uma escola para formação limitada para a classe que vive do trabalho e outra para filhos dos dirigentes dessa sociedade desigual desde a estrutura até a super estrutura. O período que segue com o fim da ditadura é a redemocratização e reestruturação produtiva do país.

Assim, retomamos a discussão a partir da LDB de 1996, que caracterizou a nova organização do sistema educacional tão fragilizado, aqui o ensino médio é inserido como parte da educação básica e direito de todos, tardiamente esse direito é garantindo. No entanto as lutas, tensões e contradições permanecem mesmo com a LDB de 1996. Com suas modalidades, a que atendia a maioria da população escolarizada, cumprindo a função de formar mão de obra qualificada e o ensino propedêutico, objetivando preparar a elite para o nível superior.

Nesse sentido, podemos citar ainda a separação do ensino médio estabelecida pela Emenda Constitucional 14/1996 que desvincula a educação técnica da formação básica, diminuindo as condições de acesso ao ensino integral e o aumento das desigualdades, já tão

marcantes. O ensino médio a época sem condições de formação adequada a juventude, como o professor Saviani defende Saviani (2016, p. 80)

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção, mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

O momento histórico da década de 1990 estava sob a dominação das reformas no Estado Brasileiro como a reforma administrativa do BRESSER (1995) e a educação segue nos mesmos princípios dessa reforma.

Como medida de integralizar os princípios econômicos na educação, as Diretrizes Curriculares de 1998 - Resolução CNE/CEB n.º 3/1998 (BRASIL, 1998) - são as primeiras medidas pós LDB de 1996 no ensino médio, com justificativas de reformular o modo como o ensino vinha sendo conduzido no Brasil e para garantir o apelo do capital internacional através dos vários O.I, com a formação de princípios de flexibilização, princípios e o conceito de competência aparece claramente no texto da resolução como caminho de formação adequada a classe trabalhadora. Conforme o texto da Lei o “aprender a aprender” e as competências são basilares nesse momento histórico. Brasil (1998, p. 2), em seu texto normativo menciona,

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com **flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;**

II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;

III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;

IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da **flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;**

V - **competência** no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e



como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.

Essas medidas alteram os currículos escolares e principalmente corroboram para implementar os consensos de um novo modo de ser. A semente da flexibilidade pautado no modo de acumulação - o TOYOTISMO - flexível a ponto de inviabilizar uma formação humana completa, induz a juventude à perspectiva unicamente da utilidade, retirando a perspectiva de percepção dos processos que garantem a perpetuação.

Portanto, como pilares no desenvolvimento da educação, o relatório de Delors<sup>15</sup> (1996) apresenta elementos pedagógicos: o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e o aprender a ser. Segundo Duarte (2011, p. 40), “Trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram elaborados por outras pessoas”, assim reduz-se os indivíduos a máquinas codificadas em uma dada operação, sem desenvolver-se em todas as dimensões humanas possíveis. A formação fica no imediatismo e principalmente na utilidade dos conhecimentos, agora substituídos por competências e habilidades, forjando um indivíduo adaptável e pragmático.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são frutos desses eventos nacionais e internacionais que têm entre seus objetivos o de flexibilizar os conteúdos e os sujeitos no processo de formação, resolver a demanda do mercado e fragmentar o conhecimento da classe trabalhadora e foram elaborados por segmento, sendo os PCN do Ensino médio criados no ano 2012.

Nessa perspectiva, os PCNs foram elaborados incorporando elementos novos do setor econômico para a educação brasileira, tendo como grande justificativa uma educação de qualidade e voltada para o futuro, como LIMA e SENA (2020, p. 13) apontam: “os PCN foram os responsáveis pela introdução de conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes, projetos, metas, indicadores, os quais se tornariam referências básicas para as reformas que se seguiriam nas décadas posteriores”. A principal defensora dos PNCs tratou-se da conselheira do CNE, à época, Guiomar Namó de Melo, que era ligada

---

15 Relatório de Jaques Delors foi elaborado por 14 pesquisadores com o título: EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Dentre a suas preocupações: horizontes, as orientações, construção de princípios e recomendações para o ensino fundamental, ensino secundário e professores para inferir na educação dos países de maneira universal e globalizada. Sendo nesse relatório que o Aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a conhecer são impostos como pilares de toda educação contemporânea de sucesso.

diretamente a organismos internacionais como a UNESCO e consultora do Banco Mundial na década de 90. Ela traçava metas para a educação dos jovens brasileiros de acordo com os relatórios internacionais que culpabilizavam a educação existente até então pelos problemas sociais, porém omitiam a coalizão de forças em uma sociedade de classes.

No entanto, os PCNs não atingiram os objetivos desejados de padronização, mas houve um esvaziamento dos conteúdos, uma exacerbação do “aprender a aprender”<sup>16</sup>, a implementação dos conceitos de elementos cognitivo-emocionais para suportar as mudanças no mundo do trabalho, sendo pautados nas exigências dos Organismos Internacionais (OI).

A autora Maués (2019) menciona que os OI tinham como objetivo, através dessas políticas, instituir o controle, a avaliação, a prescrição e o financiamento da educação, assim como a homogeneização de conceitos e constituição de um modelo unificado de educação em escala global. Esses elementos margeiam a formação, promovendo o controle do currículo e de suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os professores sofrem com imposições de apostilamentos e regra duras no seu trabalho, com currículos prioritários, cultura do sucesso e aprendizagens pautadas nas avaliações internacionais. No entanto, o documento (PCN) não foi obrigatório, ficando a critério sua utilização, ainda assim, o germe dos atributos de um “trabalhador – estudante” de sucesso foi disseminado através dos PCNs.

Posterior à implantação dos PCNs e novo cenário político, novas medidas foram tomadas, com efeitos positivos para o ensino médio, pelo Conselho Nacional de educação (CNE), entre elas, a Lei n. 11.274 de 2006, que instituiu a implantação do ensino fundamental de nove anos <sup>17</sup>e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>18</sup>. Conforme Alves (2017, p. 284) assevera

Assim, é possível afirmar que, embora as disputas entre os campos educacional e econômico, pela concepção e regulação de um projeto de ensino médio, seja histórica, ou seja, o jogo instaurado constituído por interesses, estratégias e concepções distintas é anterior ao período estudando,

---

16 O termo “aprender a aprender” segundo Duarte (2011), na orelha do livro, define assim “foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o ‘aprender a aprender’ como um emblema do que existiria de mais progressista e inovador, um símbolo da educação do século XXI.

17 O ensino fundamental (E.F) na LDB DE 1996 já indica a obrigatoriedade dessa fase e a financeirização dessa fase também foi atendida como FUNDEF. A Lei n. 11.274/2006, que instituiu o E.F de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

18 O FUNDEB ficou estendido ao ensino médio como última etapa da educação básica, tardiamente essa etapa é beneficiada pela lei em 2007.

é pertinente salientar que houve um processo de fortalecimento do campo econômico, no decorrer do período de 2003 a 2014. Esse período foi ímpar para o campo educacional e o ensino médio, especialmente pela herança herdada do governo FHC.

A autora menciona que mudanças importantes no campo educacional e ensino médio foram iniciadas, mas o campo econômico manteve seu poder nas decisões educacionais com algumas aberturas de diálogo. Desse modo, partindo da reformulação do novo ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares de 1998 foram reformuladas por etapas: a primeira pensou-se na revisão e atualização das DCNs existentes, sendo as Diretrizes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elaboração de currículos com debates nacionais da Educação Básica, e segundo pela proposta de novas metodologias e uma base nacional comum.

Especificamente na DCN (2012) do ensino médio, as discussões ocorreram de maneira descentralizada em todo país com a presença de entidades como a Undime, Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho de Educação Básica (CEB), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), como também contribuições de intelectuais como Evira Sousa Lima, Miguel Gonzáles Arroyo, Nilma Lino Gomes, Luiz Carlos Freitas. Tais contribuições foram incorporadas em 2009 como subsídios para as diretrizes curriculares. Aqui é relevante ressaltar a importância dos fóruns de discussão e a produção de professores atuantes na discussão sobre política educacional no Brasil, levantando pautas de discussão como a diversidade no currículo, assim como processos de avaliação na escola pautados em OI, não podendo ser pensado isoladamente ou mesmo um evento local e, por fim, a reflexão sobre a concepção de currículo e o projeto de educação vigente como elementos para um vasto debate dentro das políticas curriculares, segundo os intelectuais citados acima (MALACHEN, 2016).

Outra lei que auxilia nesse momento histórico de revisitar as DCN (1998) constituídas em outro cenário político foi a EC n° 59 de 11 de novembro de 2009 que altera o artigo 208 da Constituição Federal (CF) para a obrigatoriedade e gratuita como direito líquido e certo das crianças e jovens de 04 a 17 anos na escola pública. Silva (2020, p.1) aponta a relevância dessa E.C n 59 de 2009, com os dados das matrículas no ensino médio,

[...] a constatação de que a matrícula na última etapa da Educação Básica decaiu progressivamente a partir de 2004. O Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos.

Na mesma pesquisa de Silva (2020) aponta dados de pessoas entre 15 a 17 anos matriculadas no período de 2009 a 2016 por unidade da federação em percentuais. Vou mencionar a região norte: Rondônia 12,4%, Acre 36,8%, Amazonas 42,2%, Roraima 34,6%, Para 25,7% e Amapá 13,4%. Esses dados não revelam todos os elementos e tensões presentes no ensino médio, no entanto é a partir da obrigatoriedade legal, mesmo que a realidade não seja ainda compatível com a legislação, o ensino médio é incluído na vida de 83 % dos jovens brasileiros. Outro ponto, na citação acima, um dos dados da pesquisa revela que o decréscimo do ensino médio não estava na idade 15 a 17 anos, mas apresentava-se quando a matrícula fica fora da idade, no caso acima de 18 anos, assim baixaram os dados a partir de 2004, portanto para nossa pesquisa E.C n. 59 de 2009 auxiliou no aumento das matrículas como limites e tensões de acordo com cada realidade (SILVA, 2020).

Diante do movimento entre o Estado e entidades de pesquisas no final de 2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e, em 2010, no dia 13 de junho, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica. No caminho das aprovações, no final de 2010, foram aprovadas as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de nove anos, por meio da Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.

Sobre as DNCEM/ 2012 eles possuem elementos constituintes das Diretrizes anteriores, no entanto aponta a relação Educação/Trabalho como elemento principal para estabelecer conceitos dentro da normativa. Diferentemente da DCN de 1998, o princípio da formação está no desenvolvimento do sujeito em suas muitas determinações. “O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p. 2). No entanto, seu caráter sugestivo não garantiu sua execução, MOEHLECKE (2012, p.39)

Contudo, diante da autonomia dada aos estados e municípios pelo nosso sistema federativo, o tom do texto das DCNEM é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo. Pretende-se, com os diagnósticos e soluções apresentadas, sensibilizar e orientar os sistemas de ensino e as escolas, mas cabe a estes decidir se seguem ou não as sugestões propostas. Ao que parece, a capacidade das diretrizes de induzir novas políticas curriculares dependerá em grande parte da ampliação dos programas do MEC e dos recursos disponíveis de modo que se alcance a adesão de estados e municípios.

No caso do ensino médio, não foi aprovado no mesmo ano das Diretrizes do ensino fundamental, através de muita discussão, um novo formato de organização do ensino médio emergiu em áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências

humanas, postergando sua aprovação para 30 de janeiro de 2012, através da Resolução n.2/2012 CNE/CEB.

Com perspectiva diferenciada das DCN (2012), a BNCC é um documento que se move com os “braços e pernas” dos interesses hegemônicos em permanecer no poder e diminuir a capacidade da classe trabalhadora de acessar aos conhecimentos produzidos historicamente. Assim, contrariando a universalização do ensino médio no Brasil, de acordo, com plano nacional de educação – PNE 2014 a 2024.

Desse modo, uma das maneiras encontradas pela burguesia de produzir o consenso sobre a implementação do - Novo Ensino Médio - se deu através da justificativa que era urgente mudar os currículos estagnados e conteudista por um currículo diversificado, flexível, a exemplo, os itinerários formativos que se desdobram em projeto de vida, eletivas por áreas do conhecimento, trilhas de aprofundamento. Assim, Silva (2018, p. 3):

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: ‘O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado’; ‘é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)’; ‘apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos’; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que ‘o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas’.

A pressão midiática promovida e anúncios de protagonismos estudantil, sugeria que o aluno poderia escolher o seu futuro através dos itinerários formativos, “desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro” (BRASIL 2018, p. 6).

Portanto, o nosso objeto de estudo, a BNCC, nasce historicamente através de outros currículos que foram criados em decorrência das reformas de Estado ocorrida no governo FHC, LULA e MICHEL TEMER com elementos que expõem as contradições entre trabalho e educação, classe dominante e classe trabalhadora, conhecimento *versus* competências que têm seus germes visíveis nos currículos escolares brasileiros.

Como parte do arcabouço legal e princípios na formação de jovens no Brasil, a constituição da Base Nacional iniciou-se como projeto único para a Educação Básica, no entanto, a parte correspondente ao Ensino Médio foi desmembrada do projeto inicial. Assim, sem passar por um amplo processo de discussão, o documento que constitui a BNCC/EM foi

aprovado em 17 de dezembro de 2018, sem debates ampliados com a sociedade e com fortes influências de entidades privadas, como destaca Barreiros (2017, p. 6):

O MEC tem argumentado sobre a importância do caráter colaborativo e destaca que as ações envolvem articulações como da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Além do envolvimento dos diferentes fóruns e agências, o discurso assumido é de democratização, pelo caráter de “amplo movimento” requerido e estimulado para participação de professores e redes de ensino de todo Brasil, o MEC acredita que está construindo uma Base Nacional Comum Curricular de forma dialogada. A nosso ver, o fato de se fazer uma consulta pública não garante um movimento de construção coletiva, visto que as ações de sujeitos possuem “pesos e medidas” distintos, tanto que a elaboração tem sido realizada por especialistas a quem são conferidas uma hegemonia, mesmo sendo esta provisória.

Nesse momento histórico a BNCC do ensino médio carrega princípios de formação limitados e com grande apelo ao utilitarismo. Diferentemente das Diretrizes Curriculares de 2012 com discussões em universidades, sociedade e alinhamento como uma formação técnica e profissional possível. Desse modo as alterações desde o modelo pedagógico de ensino devem ocorrer através itinerários formativos, transformando assim o ensino técnico e profissional em um dos itinerários formativos. A BNCC/EM está cercada legalmente para garantir sua implementação, através da reforma do ensino – Lei 13.415/17 que altera os artigos da LDB de 1996 até no que se refere a formação dos professores.

O ensino médio ainda não alcançou a universalização por motivos conhecidos que estão para além da educação. Perpassa pelo tipo de sociedade burguesa que controla os meios de produção e gerencia a educação pública. Os princípios presentes na BNCC e as substituição dos conhecimentos para os jovens do Brasil, pois 86 % do ensino básico é ofertado de maneira gratuita. Desse modo compreender como o ensino médio nasce e os avanços e arrefecimentos nos permitem uma crítica por dentro do processo e não somente na aparência da BNCC e suas implicações no trabalho docente e a formação dos futuros trabalhadores e trabalhadoras brasileiras.

Para compreendermos os nexos entre o nosso objeto de estudos e os complexos firmados nessa sociedade burguesa, apontaremos na próxima subseção o Neoliberalismo e as grandes reformas curriculares que se vinculam ao ensino médio.

### 3.2 NEOLIBERALISMO E ESTADO NEOLIBERAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS RECENTES

As políticas educacionais no Brasil têm sido constituídas e implementadas desde a década de 1990 pelo Estado, atendendo a uma lógica neoliberal (AZEVEDO, 2008). Assim como os homens são históricos, o Estado também passa por essa categoria, desse modo, analisaremos o Estado Neoliberal a fim de compreender as relações que se estabeleceram no Brasil entre as políticas educacionais vigentes, os organismos internacionais e o neoliberalismo.

Carnoy (1987) afirma que, para compreendermos as mudanças sociais produzidas pelo Estado capitalista, precisamos partir da teoria crítica construída por Marx, observando que, nessa visão de mundo as políticas não são neutras e sim orientadas por um Estado que não nasceu para defender a coletividade e sim os interesses da classe dominante, a burguesia. O Estado se prevalece para além da força coercitiva de uma hegemonia superestrutural da burguesia sofrendo, em cada momento histórico, reconfigurações pra atender os interesses da mesma classe dominante.

O Estado neoliberal assume um papel decisivo na constituição das políticas para a população, auxiliando o capital na implementação das agendas neoliberais, estabelecendo profundas mudanças no mundo do trabalho que reverberam em todos os setores da sociedade global e local (ANTUNES, 2009; CARNOY, 1987). De acordo com Mézaros:

[...] o Estado – em razão de seu papel constitutivo e permanentemente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. No entanto, este inter-relacionamento íntimo também se mantém quando visto de outro lado, pois o Estado moderno em si é totalmente inconcebível sem o capital como função sociometabólica. Isto dá às estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital a condição necessária, não apenas para a constituição original, mas para a sobrevivência continuada (e para as transformações históricas adequadas) do Estado moderno em todas as suas dimensões (MÉSZÁROS, 2011, p. 81).

Pode-se observar que o papel do Estado é parte constitutiva e sociometabólica do capital, assim como o Capital não pode sobreviver sem o Estado Neoliberal que age como mediador dos conflitos inerentes às classes sociais, de maneira a privilegiar a classe com maiores elementos políticos, ideológicos e jurídicos, a burguesia (CARNOY, 1987). Harvey

(2005) aponta que o Estado é o braço repressor da burguesia e nos coloca como sujeitos sociais em uma sociedade dividida por classes. Engels (2010, p. 213) aponta:

Dado que o Estado surgiu da necessidade de manter os antagonismos de classe sob controle, mas dado que surgiu, ao mesmo tempo, em meio ao conflito dessas classes, ele é, via de regra, Estado da classe mais poderosa, economicamente dominante, que se torna também, por intermédio dele, a classe politicamente dominante e assim adquire novos meios para subjugar e espoliar a classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi sobretudo o Estado dos donos de escravos para manter os escravos sob controle, como o Estado feudal foi o órgão da nobreza para manter sob controle os camponeses servis e o Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital.

Ao analisar a relação do Estado com o modo de produção capitalista em cada momento histórico, percebe-se a relevância na compreensão da formação social de tal sociedade para acessar as entranhas do sistema educacional. O modo de produção capitalista enfrenta crises estruturais e se utiliza do Estado e dos trabalhadores para remediar os problemas advindos dele. Uma das dimensões do capitalismo usada como estratégia de reconversão da classe trabalhadora foi o neoliberalismo (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007).

Na perspectiva marxista, pensar a sociedade perpassa pelas lutas sociais locais e globais, atravessado pelo elemento vital e fundante da humanidade: o trabalho. Antunes (2015, p. 23) afirma que “podem organizar-se em termos de fordismo, Toyotismo e outras modalidades. Porém, está sempre na base do capitalismo a exploração da força de trabalho”. Desse modo, o capitalismo ainda necessita da superexploração do trabalho para gerar mais-valia e sobreviver às suas próprias crises.

A divisão do trabalho no século XXI trouxe elementos de extrema flexibilização, políticas gerenciais de controle através de resultados e a superexploração do trabalho, utilizando-se das habilidades e competências como polivalência e multitarefas. Saviani (2007, p. 423) destaca que “na sociedade capitalista, a relação do trabalhador com o outro, isto é, o capitalista, não é uma relação que satisfaça uma necessidade do trabalhador como indivíduo, como pessoa, mas sim um meio para sua sobrevivência”. Assim sendo, as contradições emergem entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção, promovendo assim subempregados precarizados, flexibilizados e todo tipo de metamorfose no mundo do trabalho. Não sendo possível a separação dos elementos que constituem uma sociedade, o trabalho em todos os espaços foi afetado.



Atendendo à categoria historicidade, não podemos deixar de citar a grande crise de 1970<sup>19</sup> que bombardeou o liberalismo e fraturou a modo de acumulação do capital, saindo do estático - Fordismo e Taylorismo para o flexível – Toyotismo, e configurando o liberalismo em neoliberalismo com mudanças superficiais para uma crise profunda e estrutural do Capital (ANTUNES, 2009). Esses ajustes neoliberais modificam a relação Estado e sociedade civil com fortes apelos à liberdade individual, suprimindo a proteção social que antes era garantida nos países centrais pelo acordo do bem-estar social (AZEVEDO, 2008).

Sobre o Estado e as políticas sociais, as lutas de classes realizadas por trabalhadores em distintos momentos históricos movimentaram o Estado a conceber e disponibilizar tais direitos, como apontam as autoras Behring e Boschetti (2007). As autoras afirmam que houve uma resposta contundente do Capital à queda das taxas de lucro na década de 1970 – a reestruturação produtiva - baseada na tecnologia alterando a produtividade do trabalho gerado super lucros e desemprego crônico e estrutural, assim, declinando a classe trabalhadora com a desorganização e redução dos direitos sociais, ainda a globalização da economia, implicando diretamente na divisão e internacionalização do trabalho com novos modos de fazer e condições do labor.

O advento do neoliberalismo como resposta à sua própria crise alterou a organização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação. A liberdade individual pregada pelos intelectuais clássicos do neoliberalismo como Friedman e Hayek<sup>20</sup> apontam o Estado como orientador das normas gerais e que o próprio mercado passou a regular a esfera privada sem a intervenção estatal, implementando uma nova forma de impulsionar o capital: menos Estado e mais mercado. Nesse aspecto, as políticas públicas sociais foram fortemente atacadas pelo Neoliberalismo. Para eles, as políticas sociais “tendem a tolher a livre iniciativa e a iniciativa privada”, ou seja, busca-se clarificar como ocorreu a materialidade desse

---

19 Entre o final dos anos 1960 e o começo da década de 1970, as políticas de proteção dos trabalhadores (as políticas keynesianas) começam a perder força de contornar o processo de autodestruição do próprio Capital, emergindo novos modos de financeirização do capital, alterando a dinâmica de produção, anunciando o esgotamento do fordismo e taylorismo, promovendo assim altas taxas de inflação, desempregos em decorrência da automação em prol da superacumulação, um processo eliminável do capital (SALVADOR, 2010; HARVEY, 2005).

20 Friedrich Hayek, autor do livro - **O Caminho da Servidão** - o filósofo austríaco, em 1944, que se tornou um dos mais famosos manifestos de defesa do capitalismo. Com a mesma perspectiva, o autor Milton Friedman em seu livro: **Capitalismo e Liberdade**, que foi publicada nos Estados Unidos, em 1962. Essa obra alcançou grande repercussão sobre a liberdade econômica e o papel do estado em uma sociedade livre. Ambos representam a defesa do capitalismo em detrimento dos direitos sociais.

processo histórico no Brasil, em especial as implicações nas políticas educacionais curriculares (AZEVEDO, 2008, p. 13).

O discurso dos neoliberais de que os custos com a proteção social são perniciosos para o desenvolvimento econômico, sendo a estabilidade monetária a prioridade em detrimento da contenção de gastos sociais e a manutenção de uma taxa natural de desempregados, radicaliza a vida da classe trabalhadora e novas formas de trabalho são criadas com forte intensificação, precarização e desregulamentação das leis trabalhistas na superação das crises do Capital. Para Dardot e Laval (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. O neoliberalismo avançou não somente na esfera econômica como se incorporou na vida dos trabalhadores e trabalhadoras e de todas as relações sociais existentes.

Como estratégia para consolidar suas conquistas e manter-se no poder, a classe dominante utilizou-se das reformas no interior dos Estados - nações, inferindo em todos os âmbitos das políticas públicas. Como principal exemplo de implementação do Estado Neoliberal, a Inglaterra, na década de 1970, foi submetida aos ditames da primeira ministra, Margareth Thatcher que fez uma agenda pautada na desregulamentação das leis trabalhistas, na diminuição da atuação do Estado nas políticas sociais, na superação do capital improdutivo, nas privatizações, no fortalecimento da liberdade de mercado, assim como na ascensão do partido conservador para executar a coibição dos sindicatos. Esse modelo de capitalismo chegou ao Brasil de forma tardia, no entanto, não menos opressor da classe trabalhadora, a partir da década de 1990 (ANTUNES, 2018).

O neoliberalismo foi implementado no Brasil sutilmente a partir do governo Collor (1990-1992), tornando-se acirrado no governo Itamar Franco (1992-1994), com aprofundamento e intensificação nos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 - 2002) seguindo nos governos dos presidentes Lula (2003-2011), Dilma (2011-2016), Michel Temer (2016- 2018) e Bolsonaro (2018 a 2022), com forte influência para o setor educacional que passou por várias reformas desde então.

Não é possível tratar da educação sem antes mencionar a reforma de Estado (1995) do ministro Bresser-Pereira, do governo FHC, que reformulou a máquina pública com princípios do mercado como: eficiência, qualidade total, competitividade, polivalência, individualismo e flexibilização. Nesse período, o Banco Mundial aproximou-se do governo brasileiro interferindo nas decisões com suas agendas de reformas pautadas na teoria do capital humano

e na recuperação da mais-valia através da reforma de Estado efetivada pelo plano Bresser-Pereira.

Maués (2019) afirma que o Banco Mundial, como financiador e influenciador nas decisões do Estado voltada para os países em desenvolvimento como o Brasil, delegou sua função aos interesses do capital como uma estratégia de ação a diminuição nos recursos públicos para as escolas públicas, desviados para a iniciativa privada, discutindo a educação como mercadoria, atendendo ao mercado mundial, o que implicou na alteração da concepção de todos sobre o novo modo de ser em subordinação às estratégias da manutenção do lucro e do poder da classe dominante (BEHRING, 2008).

O Plano diretor de Bresser apontava que o Brasil passava por uma crise fiscal devido às práticas de populismos dos governos anteriores e às ausências no enfrentamento dos ajustes fiscais necessários para superação de tal crise, portanto, como solução orientava a disciplina fiscal, a privatização e a liberação comercial. Dessa forma, caracterizava uma urgência na necessidade de reformar o Estado brasileiro para recuperar a governança.

Essa reforma ocorreu também no campo da educação, pautada nos pressupostos privados e concepções ideológicas do neoliberalismo, alinhando a escola à demanda do Capital, tal como a reestruturação da escola em detrimento do mercado, com medidas principalmente nos currículos escolares, com influências direta de eventos internacionais, como: o Relatório da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para a Unesco, com o título: “Educação: um tesouro a descobrir” de Jaques Delors, como desdobramentos da conferência e declaração mundial de educação para todos (1990) (GENTILI, 2015).

Na educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 teve como marco a abertura do capital na atuação e gestão da educação pública, assim como a obrigatoriedade no direito ao ensino médio e ao ensino para a formação de atitudes, valores e procedimentos – denominadas como competências, intensificando a saída do Estado como responsável pelo direito social, ao tempo em que ampliava a responsabilização de cada indivíduo por sua formação, meramente produtivista. Teve também a abertura dos fortes *slogans* de ausência de qualidade na educação promovida pelas escolas públicas, visando fortalecer a privatização do ensino e, conseqüentemente, a subordinação da classe trabalhadora (BEHRING, 2008; EVANGELISTA, 2014).

Contraditoriamente, essa LDB/1996 teve seu projeto original elaborado na década de 1980 com perspectivas críticas e a participação de entidades progressistas e sindicatos na

disputa da redemocratização, que sucumbiram à proposta elaborada pelo senador Darcy Ribeiro (relator da LDB) que suprimiu e alterou a gênese do projeto original. Nesse campo de lutas, ocorreram vitórias materializadas na constituição de 1988 com abrangência para alguns direitos sociais, como exemplo o direito à educação pública e laica.

Nesse momento de reforma das políticas educacionais, a participação de organismos internacionais é bem marcante, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que inferiram com suas proposições de cunho político e econômico, com objetivos de abrir as fronteiras para o mercado internacional. Para tanto, propuseram ao Brasil uma agenda de medidas que garantiria o financiamento para resolver os problemas econômicos e, com isso, perpetuaria a hegemonia do capital. Nesse cenário, as teorias de cunho privado invadiram o setor público no campo da educação com pedagogias de resultados, empresarial, organizacional e outras subsidiadas pelo processo ideológico-político, o neoliberalismo. Sendo umas das estratégias do capital para superação de suas crises perpétuas, assim como a reestruturação produtiva, promovendo a demanda de um novo homem (EVANGELISTA, 2014).

Os mecanismos de atuação do Banco Mundial validaram o avanço do neoliberalismo para os países periféricos com o intuito de expansão da dominação e principalmente diminuição da ação do Estado nas políticas públicas. Por capilaridade, o Banco Mundial influenciou a implementação do neoliberalismo, sendo “um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1996, p.12). Tais princípios se materializaram por imposição ou por persuasão através de relatórios pautados em dados com medidores de qualidade através do controle, reformas curriculares e avaliações em larga escala, regulando tudo e a todos no interior da escola.

Aponta-se os princípios desse novo homem criado pelo neoliberalismo, o homem individualista, empresarial, responsável pelo seu sucesso ou fracasso, o consumidor. A escola neoliberal possui como marca a visão mercadológica da educação com concepção individualista e padronizada a todos. Um dos mecanismos para acessar as mudanças nas escolas concerne à alteração curricular, impondo competitividade, a gestão educacional eficiente, competências e metas focadas na produtividade. Aqui nem a subjetividade humana escapa aos tentáculos do neoliberalismo, ocupando centralidade na vida individual e coletiva de todos (LAVAL, 2019).

Outro elemento citado por Laval (2019, p. 148): “[...] transformam a escola em fábricas de competências”. Refere-se ao novo modo de concepção do conhecimento, no qual é transmutado para competências com atributo necessário ao trabalhador para garantir sua empregabilidade, retirando a formação humana para a lógica mercadológica do conhecimento necessário e útil na prática diária, o imediatismo. A escola passa a ser flexível e a ter como principal competência “aprender a aprender” em que essa flexibilização está diretamente ligada ao mundo produtivo e improdutivo, treinando assim os futuros trabalhadores a resistirem às intempéries do mercado com habilidades e competências adquiridas na escola.

Tal perspectiva aprofunda e intensifica a precarização dos professores que perdem sua autonomia, sendo meros tutores e auxiliares dos sistemas próprios institucionalizados, impondo a apropriação das competências e habilidades e determinando uma rede da educação que ganha dimensão global no que se refere à gestão e tecnologias (LAVAL, 2019).

É relevante citar as críticas do neoliberalismo através do Banco Mundial em relação aos professores, requerendo a melhoria da qualidade dos professores. Desse modo, os relatórios do Banco Mundial apontam que os professores são desqualificados e devem ser responsabilizados a partir dos resultados da aprendizagem. O Banco Mundial justifica uma formação sob a forma preferencial de treinamento, do controle dos resultados e do rendimento dos alunos. Para chegar “a esse patamar de boas práticas; de fato, que operemos a expropriação do saber docente, por um sistema contínuo de vigilância, o professor terá seu trabalho esquadrihado, descartado ou expropriado pela tarja de ‘experiência exitosa’”, culpabilizando o professor pelos problemas estruturais de uma sociedade capitalista e o condenando ao controle extremo (EVANGELISTA, 2014, p. 33).

Freitas (2018, p. 49) acrescenta que essa concepção de sociedade altera tudo e todos, dessa forma: “operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa”. Diante do exposto sobre as influências do neoliberalismo na educação, percebe-se o controle do Capital a partir de ações estratégicas para implementar seus princípios nefastos, reformando o Estado em sua estrutura para corroborar com seus ideais de dominação e manutenção do poder político, econômico e ideológico sobre a classe trabalhadora.

### 3.3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E PRINCÍPIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SEUS REFLEXOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O mundo produtivo determina as condições de trabalho e conteúdos escolares (SAVIANI, 2016). Portanto, as reformas preferidas dos neoliberais estão nos currículos escolares, pois é através dos valores imprimidos no processo de aprendizagem nas escolas que se forma o homem ideal aos novos modos de produzir a vida. Esses elementos da reforma educacional, a BNCC, promovida pelo Estado em sujeição aos ditames do Capital contribuem para o estreitamento das relações Capital, Estado e trabalho, impondo a todos mecanismos de regulação e de extrema expropriação do direito à formação humana em consonância à reconfiguração do mercado (BEHRING, 2008).

A reconfiguração do mercado trouxe a flexibilização que implica em alterações profundas nos currículos escolares através das reformas implementadas a partir dos anos 1990, vou me referir à LDB/96, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/1998) e, por fim, à materialização final dos princípios do neoliberalismo e da sociedade do conhecimento com suas pedagogias pautadas na flexibilização do currículo e treinamento por competências, a BNCC(2018), que flexibiliza a formação, unicamente para atender as demandas do Capital (ANDERSON, 1996).

O primeiro marco legal para a BNCC no Brasil foi a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210. A partir de tal normativa, seriam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A construção da BNCC nasce na década de 1990, institucionalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26 que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Esse ponto é bastante utilizado pelos reformadores como incentivo à reforma. Se fossemos fazer um resgate histórico desse - Base comum<sup>21</sup> – em nada, se compara com o que foi de fato feito na BNCC.

As reformas apontadas são de interesses dos capitalistas e organismos internacionais que objetivam atender às exigências do capital por adaptação dos cidadãos aos novos modelos de acumulação flexível (HARVEY, 2008). Portanto, as reformas educacionais são receitas antigas, pois a Reforma do Ensino Médio e a BNCC coadunam em larga escala para a formação de um novo *Ethos* na classe trabalhadora. A exemplo desses princípios advindos de

---

21 Sugiro a leitura do professor Saviani

organismos internacionais, o relatório de Delors cita que “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1996, p. 19, grifo nosso).

Para compreender as estratégias do Capital na estrutura, é relevante apontar que as reformas não são desinteressadas e, na construção de uma política pública educacional, existem muitos agentes privados interferindo no processo legal e nos princípios inseridos na política (FRIGOTO, 2012).

O processo de construção da BNCC se deu ao longo de alguns anos, no entanto, vou contextualizar o momento de instabilidade política e econômica que o Brasil estava passando principalmente no governo Dilma Rousseff (2011-2016), onde se manteve a essência do capital, com políticas neoliberais fortes, principalmente no campo da educação, atrelada a uma base burguesa, mantendo uma política assistencialista, no modo de dizer “agradou a gregos e troianos”. Porém quando a crise mundial de 2008, do capital financeiro, chegou ao Brasil, no final de 2009, a burguesia não pensou em reduzir seus lucros. Ao perceber que seria preciso avançar com reformas ainda mais precarizantes e na intensificação da exploração, rompeu com o Partido dos Trabalhadores (PT). O Brasil ferveu com instabilidade social, política e influências externas (ANTUNES, 2018).

As revoluções de 2013 (revoltas de junho) iniciadas por estudantes contra o aumento do passe escolar desencadearam outros movimentos. Esses processos não foram imediatos, foram gestados internamente e externamente. Silva e Mei (2018, p. 292), apontam

Como resultado imediato, o Brasil assistiu a uma quantidade imensa de pessoas na rua reivindicando assuntos diversos, o que torna essas marchas um indício de insatisfação, mas sem organização e planejamento. O gigante acordou, foi para a rua e depois voltou para casa e a ordem naturalizada cotidiana foi retomada. No entanto, a popularidade da presidenta Dilma Rousseff caiu oito pontos naquele momento, a maior queda desde que ela assumiu o mandato, em 2010. E a descrença dos brasileiros nos serviços públicos, na ordem política e no futuro do País cresceu a olhos vistos.

Nesse sentido, a Direita<sup>22</sup> emerge a partir desse momento articulando-se para a retomada, uma tomada do poder que no momento estava com a oposição (a esquerda). A

---

22 Conforme Bobbio (1995, p. 33) “E depois, “esquerda” e “direita” não indicam apenas ideologias. Reduzi-las a pura expressão do pensamento ideológico seria uma indevida simplificação “Esquerda” e “direita” indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente a ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e de valorações [valutazioni] a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer. Pode-se naturalmente replicar

reação da Direita teve o propósito de desestabilizar a classe trabalhadora, impondo reformas com princípios privatistas tornando a educação uma mercadoria e um elemento imediatista (ANTUNES, 2018).

Aqui reside uma contradição e o levante das intenções da Direita sobre a educação brasileira, pois, mesmo com o país em turbulência política e econômica, foi criado, em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, que ocorreu em São Paulo, na Fundação Victor Civita – Grupo Abril. A professora Guiomar Namó de Melo era a consultora executiva desse grupo até 2005, uma das principais articuladoras no que se refere à princípios privatistas nos PCNs. O grupo Lemann<sup>23</sup> também participou do evento como apoiador das políticas públicas, mesmo sendo gerido por empresários.

Antes de mencionar como se desenhou a BNCC pelos sujeitos privados, vou apontar a relevância das entidades em defesa da escola pública. Vou apontar duas: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Nesse sentido seus pontos de análise para defender a não constituição de uma Base Nacional Comum Curricular em todo território brasileiro nesses moldes privatista. Dado o espaço para discussão não faremos um histórico de cada instituição, no entanto as publicações que mencionam o ensino médio e a BNCC.

As resistências a BNCC ocorreram em várias entidades em defesa da educação pública e para formação humana omnilateral, longe de uma formação interessada, direcionada, utilitarista como vem se desenhando a BNCC desde 2015 em sua primeira versão.

A ANPED tem produzido resistências a essa política em todas as fases, apontaremos os pontos apresentados pela ANPED que nos levam a rejeitar a formação enunciada e em curso da BNCC do ensino médio, 1. O fato da ausência de discussão sobre a BNCC publicamente após o golpe de 2016, a ANPED afirma que a única versão pública da BNCC do ensino médio foi a versão entregue ao CNE, sendo a “BNCC para o Ensino Médio é uma versão piorada, reducionista e autoritária” (JACOMIMI, 2022 p.1.).

---

que os contrastes existem, mas não são mais os do tempo em que nasceu a distinção, modificaram-se tanto que tornaram anacrônicos e inadequados os velhos nomes”.

23 Conforme consulta ao site [fundacaolemann.org.br](http://fundacaolemann.org.br), em resposta à pergunta, quem somos? “Somos uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Atuamos em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. Apostamos em dois momentos importantes da mesma trajetória: pessoas com formação educacional de qualidade que podem se tornar líderes preparados e engajados para contribuir com o desenvolvimento do país”. No entanto, coordenada pelo empresário Jorge Paulo Lemann.



Alterou-se o texto, por exemplo, matemática e língua portuguesa como obrigatórios, o motivo não justificado no texto, como aponta CNTE (2020, p.237),

Apenas as disciplinas de português e matemática, abrangidas com maior ênfase nos testes nacionais e internacionais para avaliação dos/a estudantes, serão obrigatórias nos três anos do curso. Não há sequer exigência de oferta mínima para as áreas de ciências humanas, naturais, artes e língua estrangeira, que poderão deixar de ser ministradas, dependendo das orientações dos sistemas de ensino ou das escolas.

As outras disciplinas não carregam a obrigatoriedade de estar no currículo em todas as séries, como, também forma de aula. Arelado a essa não obrigatoriedade perpassa a substituição do conteúdo por competências fortemente marcada no texto normativo da BNCC, não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento omnilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações.

Em entrevista à revista de grande circulação na temática educação e currículo, *Retratos da escola*, em um caderno dedicado a discussão sobre a BNCC e a formação de professores, as entidades relacionadas à defesa da educação pública e democrática, expõe suas resistências e perspectivas sobre o enfrentamento a BNCC do ensino médio.

A ANPEd ainda seguiu produzindo notas e análises dos documentos da BNCC. Entre 2016 e 2019, fizemos 16 notas, várias delas em articulação com outras associações científicas e especialmente com a ABdC, que sustentam nossos posicionamentos públicos em relação ao debate curricular e reafirmam as preocupações com uma escola plural, inclusiva, onde a experiência com o conhecimento científico possa significar formação humana plena (OLIVEIRA, 2019, p.8)

Corroborando com a Anped, a ABdC expõe sua crítica e anuncia possíveis percalços causados pela implementação da BNCC ao ensino médio, é relevante compreender a magnitude dessa política, o ensino médio é ofertado a 89 % dos jovens brasileiros, não é qualquer formação que nos é bem-vinda. Inês Barbosa de Oliveira e Rita de Cássia Prazeres Frangella, presidentas da ABdC nos relatam

Seguindo o modelo de produção centralizada, as redes não são convocadas a discutir e dialogar com a BNCC – fica explicitada a ideia de adaptação feita de modo apressado e enfatizando que não se fará pelos docentes. Prevê-se a contratação de especialistas e a formação de equipes de currículo, tendo como meta não só a adaptação curricular, mas também a formação de professores condicionada à BNCC (OLIVEIRA, 2019, p.13).

A ABdC é uma instituição sem fins lucrativos que representa 83 instituições ligadas ao currículo brasileira em uma perspectiva emancipadora, fundada em 2011 vem acompanhando as reformas curriculares da última década, em visita ao site da instituição é possível verificar em documentos várias notas de repúdio a BNCC, vou apontar apenas aquelas com menção direta a BNCC do ensino médio, nesse caso, dois documento foram analisados: “Nota Das Entidades sobre a Audiência Pública do CNE sobre a BNCC do Ensino Médio” e o Nota ABdC sobre Processos de Implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental.

No primeiro texto os autores apontam processos que inviabilizam uma educação humanizadora como “cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer”, esvaziando seu conteúdo, nega acesso a importantes conhecimentos do campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira”. Como faz referência Duarte (2016, p. 54)

A apropriação dos resultados das atividades humanas, para que elas se incorporem a novas atividades, não se reduz ao ato físico da posse (ato mecânico), da mesma forma que não se reduz a propriedade privada, que é a forma capitalista de apropriação. Trata-se de algo muito mais rico e complexo.

Nesse sentido desprezar os conteúdos historicamente produzidos pelos homens, torna-se um equívoco. E principalmente para a classe trabalhadora que frequenta a escola pública como único acesso ao trabalho produzido pelos homens.

Outro ponto marcante na nota perpassa por afirmar uma escolha de vida ou mesmo do que vai decidir para a vida, no entanto, Duarte (2016, p. 81) aponta que “A defesa de uma suposta “liberdade” para a escolha de trajetórias pelos estudantes mascara a desresponsabilização do Estado pela oferta educacional e pela garantia do direito à formação integral e à diversidade para todas e todos”. Desse modo, Duarte (20216) nos relembra o preço da categoria liberdade, “Os seres humanos não se tornam livres pela negação da objetividade da natureza, mas por seu conhecimento e seu domínio. Para dominar a realidade externa, o ser humano precisa dominar sua atividade, que deve ser uma atividade consciente” (DUARTE, 2016, p. 81).

Aqui reside um massacre à educação pública, vou me direcionar as escolas do Amapá de ensino médio, segundo IDEB (2020), estamos em último lugar em decorrência de vários fatores estruturais. No entanto é relevante apontar que essa escolha não é real, que ela por si só não resolverá problemas estruturais não citados no texto da reforma. A liberdade é

condicionada as condições materiais das escolas públicas de ensino médio. Como aponta o ANDES (2017)

Não haverá escolha de percurso formativo, uma vez que em nenhum momento a obrigatoriedade de existência de mais de uma possibilidade nas escolas é estabelecida pela Lei. A escolha de itinerário formativo é enganosa, pois quem definirá os itinerários e os arranjos curriculares locais serão os sistemas estaduais de ensino, segundo suas disponibilidades (ANDES, 2017, p.19).

Uma falácia, ao mesmo tempo que se impõe uma reforma desse porte, outra medida contraditória é a Emenda Constitucional n. 95 (EC-95), datada do ano 2016, a qual impõe severas medidas de restrição aos gastos sociais, principalmente à educação e saúde pública. O Andes (2018, p. 8), discute em uma nota sobre a temática “contrarreforma do ensino médio” aponta “Tal flexibilização em um contexto marcado pelos duros cortes sociais impostos pela EC-95/2016 significará um claro empobrecimento da educação formal oferecida pelas escolas públicas”. O sindicato Andes vem se pronunciando nesses momentos de ataques a educação pública. Saviani (2012, p.127) aborda, justamente, a relevância de esclarecer os termos, educação e formação humana, “com efeito, pode ocorrer que no plano concreto a educação se processe não como formação do homem, mas como sua deformação”. Desse modo, essa reforma não nos apresenta elementos que contemplem a formação humana plena fazendo limitações na aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados e propondo novos encaminhamentos de viés neoliberal, como empreendedorismo, projetos individualistas de vida.

É relevante ressaltar que o processo de construção da BNCC ocorreu com sujeitos individuais e coletivos para além da esfera pública e ainda com muitos atores privados, como o principal representante desse processo, o Movimento pela Base Nacional Comum , segundo o site <https://movimentopelabase.org.br>, em resposta à pergunta quem somos, respondem da seguinte forma: “Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2021). Essa articulação entre o setor público e privado na construção de políticas públicas educacionais revela a materialidade dos interesses do capital sobre a pública, modificando assim os princípios como um direito social para submeter-se aos rigores do discurso gerencial e a introspecção de uma nova sociabilidade do capital (FERREIRA; SANTOS, 2020).

Essa política, segundo <https://movimentopelabase.org.br>, possui princípios como: i) “Entendemos que a implementação da BNCC e do novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista de direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Tal princípio aponta o controle da BNCC sobre os currículos, professores e avaliações sugerindo um circuito fechado de ações baseadas nas habilidades e competências, instituídas nessa política educacional para o ensino médio. ii) “Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros”. Esse princípio apresentado pelo “movimento Pela Base” promove na sociedade civil um consenso de que todos independentemente da classe social podem acessar um ensino igualitário a partir da implementação da BNCC. Esses consensos plantados na sociedade através do discurso hegemônico validam a política proposta (FERREIRA; SANTOS, 2020).

Portanto, a BNCC teve a sua primeira versão, voltada à Educação Infantil e Ensino Fundamental disponibilizada em setembro de 2015, ficando disponível para contribuições da população em geral de forma *on-line*, sendo registradas pelo MEC “mais de 12 milhões de contribuições” (Movimento pela Base, 2021). A segunda versão foi apresentada em maio de 2016, nesse caso, desencadeou-se um processo de seminários em todos os estados brasileiros com gestores, entidades educativas, parceiros e infimamente professores, promovidos pelas Secretarias Estaduais e coordenados pelo CONSED e pela UNDIME. A terceira versão é uma alteração da sua construção inicial, na qual se separa o ensino médio do ensino infantil e fundamental. Outro ponto relevante é a mudança de Ministro da Educação no MEC, ocorrida em maio de 2016, ainda no afastamento da presidenta Dilma Rousseff.

Assim, o presidente provisório, Michel Temer, nomeia como Ministro da educação Mendonça Filho. Relevante lembrar sua participação como coordenador do comitê pró *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e consultor atualmente da fundação Lemann. Desse modo alterou-se as coalizões de forças no Conselho de Educação com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em que o então vice-presidente Michel Temer assume uma posição reformista, desencadeando várias reformas no Brasil, diminuindo assim os direitos sociais da classe trabalhadora.

A BNCC foi homologada pelo ministério da educação (MEC) na Educação Infantil e Ensino Fundamental no ano de 2017, ficando à espera da aprovação da BNCC aplicada ao Ensino Médio, aprovada somente em 2018.

A política educacional curricular, BNCC/EM, apresenta uma educação pautada nas habilidades e competências. A educação é transmutada em aprendizagens para desenvolver capacidades exigidas pelo mercado. Dessa forma, o envolvimento dos empresários na decisão das políticas públicas na educação não é neutro e visa formar a classe trabalhadora substituindo a qualificação pela competência. São elementos que afetam a escola, a formação dos jovens e o professor, como também os currículos (LAVAL, 2019).

Assim, pedagogia das competências implementa a materialidade da BNCC nas escolas públicas, nas quais o aprendizado se desenvolve numa perspectiva mercadológica em que se retira o conhecimento acumulado pela humanidade por competências, que são habilidades padronizadas. Concomitante a esse elemento das competências a teoria do capital humano aponta que “a escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, [...], mas uma base de competências necessária ao trabalhador polivalente e flexível” (LAVAL, 2019, p. 70). Nesse ponto reside uma antiga expectativa da educação mercadológica “dar forma” ao ser humano pela ação pedagógica.

As contradições presentes nas disputas entre o ensino e trabalho para a classe trabalhadora não são desinteressadas, nesse sentido, entendemos que a BNCC é mais uma política curricular atrelada a uma formação adestradora dos trabalhadores expressamente para desenvolver uma atividade alienante e corroborar com o conformismo burguês, a fim de que a manutenção e o aprofundamento do sistema capitalismo sejam garantidos (EVANGELISTA, 2014). Para compensar ou mesmo tornar imperceptível o ideário empresarial devorador do trabalho vivo, o capital ameniza com elementos sócio motivacionais como resiliência, responsabilidade social, metas e outros subterfúgios de cunho socioemocional.

Das dez competências presentes nas páginas iniciais do texto normativo, cinco delas se relacionam com as palavras: digitais, flexibilidade, empatia, resiliência, cuidar das emoções suas e dos outros, além de outras. É notório o alinhamento das competências e da reestruturação do capital, principalmente da “captura” da subjetividade, com elementos de competitividade, currículos esvaziados, colocando em prática a necessidade de aprender ao longo da vida e para a imediaticidade (ALVES, 2011).

As competências socioemocionais são valorizadas na lógica do capital em sua última versão, neoliberalismo. Para se garantir a extrema intensificação do trabalho docente comparado ao maquinário, se utilizam de competências técnicas como polivalência, multifuncionalidade, além de pressões psicológicas. Diante disso, novas formas de extrair

mais – valor, exaurindo o professor até a última gota de vida, “ao mesmo tempo que capital não pode prescindir do trabalho vivo, ele explora sem limites a força de trabalho expressando às suas contradições estruturais”, sendo a escola o espaço de preparação e treinamento da classe trabalhadora (ANTUNES, 2009, p. 18; AFONSO, 2021).

Nesse sentido, a BNCC/EM não pode ser pensada isoladamente, pois ela altera a consciência dos alunos, dos futuros professores e todo o metabolismo societal. Laval (2019, p. 81) declara que “a ‘competência profissional’ não se resume aos conhecimentos escolares, mas depende dos ‘valores comportamentais’ e ‘capacidade de ação’, a escola é obrigada a adaptar os alunos aos comportamentos profissionais que serão exigidos deles mais tarde”. Essa normativa não se materializa isoladamente, concomitantemente temos a BNCC do ensino infantil/fundamental e a BNCFP para os futuros professores fechando um circuito de “captura” da subjetividade da classe trabalhadora (ALVES, 2011).

O conhecimento como atividade humana condensada e sua necessidade de socialização nos leva a trilhar nesse campo de disputas em defesa do ensino gratuito e de qualidade, de uma escola pública de qualidade para garantir a resolução dos problemas da educação, do bem-estar comum no sentido de transformar a realidade dos homens em um processo de humanização, no entanto, os interesses econômicos da geração de lucros de setores minoritários proprietários dos meios de produção se sobressaem aos interesses da Classe Trabalhadora. A presença de vários setores que não pertencem ao campo educacional<sup>24</sup> traz à luz as intencionalidades das principais reformas curriculares contidas na BNCC/EM e na Reforma do Ensino Médio (Lei - 13.415/17), permeadas de interesses mercadológicos na preparação exclusivamente para o mercado do trabalho com base na pedagogia das competências, mutilando esse sujeito e passando longe de um ensino emancipatório.

Não obstante, apontamos que é dentro desses espaços de ensino-aprendizagem que a disputa dos projetos, também, seja possível. É na luta pela defesa do trabalho docente e de suas condições sem intensificação e precarização, na defesa do financiamento público da escola pública sendo gerida pelos servidores públicos, nos sindicatos, no parlamento e nos movimentos sociais populares de luta que se travam essas batalhas. É preciso denunciar as reformas que avançam para o interior da esfera pública, imprimindo suas ideologias neoliberais, corroendo a qualidade de formação da classe trabalhadora. É necessário transmutar os sentidos de apreender e o modo de produzir a vida, nesse sentido, a

---

24 Ver FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

emancipação social e pedagógica permite e favorece a resistência e as denúncias dos massacres neoliberalizantes vividos pela educação pública nas últimas décadas.

Para compreendermos a construção do RCA do Ensino médio, apontaremos alguns elementos históricos e alguns princípios presentes nessa normativa na subseção seguinte.

### 3.4 APONTAMENTOS SOBRE O RCA DO ENSINO MÉDIO

O Referencial Comum Curricular do Ensino Médio do Estado do Amapá (RCA-EM/AP), por sua vez, foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP) durante o ano de 2021. O documento final foi aprovado em abril de 2021 através da Resolução Nº 020/2021 – CEE/AP elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Educação (SEED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Conselho Estadual Educação – CEE e passou a ser considerado o norteador dos currículos das escolas amapaenses de ensino médio a partir do ano 2022.

O RCA/EM vincula-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual envolve a Lei n. 13.415/2017, que definiu o Novo Ensino Médio. Nessa perspectiva, o documento aprovado aponta que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018 p.15, grifo nosso).

Tal perspectiva já indica uma formação possível limitada pautada na pedagogia das competências coadunando os interesses do capital e longe de uma formação humana *omnilateral*. Ainda sobre os caminhos do RCA do Ensino Médio, os próximos passos depois da aprovação são: as formações de professores e a construção das propostas pedagógicas de cada escola. Ressalta-se, de acordo com Zank (2020, p. 94), “a tendência é de que a reformulação do Ensino Médio também imprima mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provoque mudanças profundas na própria carreira docente”, fechando um ciclo de formações pautadas nos interesses do capital.

Com o empenho do Consed<sup>25</sup>, Undime e os vários grupos ligados ao MEC, a BNCC foi homologada em dois momentos históricos. A do ensino fundamental em 2017 (BRASIL, 2017) em que, na ocasião, foi separada do Ensino Médio. O CONSED e Undime são os maiores colaboradores nos estados para implementação das políticas, eles dão continuidade mais internamente em cada Estado e município, favorecendo políticas que envolvem parcerias público-privadas e o atendimento aos organismos internacionais. A esse respeito Silva (2019, p. 83) destaca

[...] que a influência de fundações privadas e de organismos internacionais na construção da BNCC foi diluída no Governo Dilma, quando havia um grupo robusto de 132 especialistas trabalhando na construção do documento. Já no Governo Temer, quando o grupo foi reduzidos a 22 especialistas, essa influência parece ter sido maior através da atuação desses grupos junto ao Consed e à Undime.

A Organização do Consed nesse período anterior a reforma, no entanto imprescindível sua participação na formulação e implementação do Novo ensino Médio. Sendo dividido no interior do Consed em Grupos de Trabalhos – GT para o desenvolvimento do ensino médio, com os objetivos bem traçados, CONSED (2018)

Apoiar os Estados na construção e implementação com qualidade do novo modelo de Ensino Médio:  
 Garantir formação técnica para equipe das Secretarias Estaduais de Educação;  
 Promover e disseminar conhecimento para qualificar o desenho de propostas de arquitetura curricular para o EM (BNCC + Flexibilização Curricular)  
 Promover debate estratégico e o desenho de soluções para potencializar a Educação Técnica Profissional do contexto do novo modelo do EM  
 Promover o debate estratégico e o desenho de soluções para aumentar a oferta de ampliação do tempo do EM, na perspectiva de garantir a oferta de 3000hs e da qualidade das propostas de modelos de Ensino de Tempo Integral.

---

25 Relevante esclarecer sobre o CONSED, em seu site institucional, <https://www.consed.org.br/>, aponta suas atribuições e seus parceiros para dirigir as últimas política educacionais, principalmente a BNCC na educação básica. Sendo Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de **direito privado**, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Segundo Silva, 2019, p. 78 “os secretários de educação nos estados e municípios são salvos raras exceções, políticos profissionais indicados para a função que não tem, necessariamente, a expertise necessária para o cargo e, além disso, possuem relações em maior ou menor nível de profundidade com a iniciativa privada como representantes do poder público - iniciativa privada essa que oferece “soluções” para os problemas educacionais que os secretários precisam enfrentar”.



O Consed desde o ano 2015 estabeleceu uma agenda à medida que as alterações legais iam ocorrendo, com relatórios construídos pelos integrantes do próprio Consed que foi dividido em quatro frentes de trabalho, sendo:

1. Programa de Formação em Planejamento para a Implementação de Políticas públicas e desenvolvimento do Ensino Médio;
2. BNCC e flexibilização curricular;
3. Educação Técnica Profissional;
4. Ensino de tempo integral. (CONSED, 2018)

O motivo primário da formação do GT ocorre em virtude da construção do texto substituto ao PL nº 6.840/2013 – que propunha alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Sendo essa a semente da reforma do ensino médio. O PL não foi aprovado na sua primeira versão, sendo substituído por outra versão produzida pelos participantes desse grupo de trabalho aqui mencionado.

Como primeiro passo marcante do GT, ocorreu um encontro em Manaus – AM, em novembro de 2015, com apresentação do texto substituto à deputados inclusive o futuro relator do projeto. Desse modo, o Consed encaminha para o MEC e CNE o texto substitutivo do PL nº 6.840 2013 no início de 2016. No mês de maio o grupo responsável pela educação profissional reuniu no I encontro para discutir o futuro da educação profissional, sendo II encontro em agosto de 2016. Relevante mencionar em plena crise econômica, social e política em que o Brasil passava. Nesse sentido é relevante mencionar os participantes desse processo: Itaú BBA, Instituto Unibanco e outros. Ainda, em maio, o GT – BNCC e flexibilização curricular, articulado com os passos dados pelo GT – Ensino Médio, está propondo a BNCC para o ensino Médio, definindo currículos, competências, habilidades e objetivos de aprendizagem ainda em maio de 2016 (CONSED, 2018).

Retomando o Consed em setembro de 2016, Michel Temer edita a medida provisória 746/ 2016 como ato impositivo do PL 6840/2013. Tornando-se lei em fevereiro de 2017 – a chamada reforma do Ensino Médio- Lei 13.415/17 (CONSED, 2018).

Desse modo, a reforma do ensino médio, a lei 13.415/ 17, era crucial a sua aprovação com novos elementos na formação e regulações pertinentes na LDBEN/96, justificada pelos índices elevados de abandono escolar e falta de atratividade no ensino médio, assim reformar era a saída, esses relatórios foram produzidos pelos GT do Consed fomentando assim as justificativas para a grande reforma. Sem considerar a realidade concreta das escolas e seu

público alvo, tais como ausências de laboratórios, equipamentos com internet, salas adequadas ao aprendizado e a formação dos professores precarizados (FERRETTI, 2018).

Portanto, retornamos ao início dessa seção explicitando como as influências internacionais e seus princípios são introduzidos no cotidiano da classe trabalhadora por capilaridade, quando as leis nascem para coabitar e disseminar o consenso sobre a qualidade apresentada por essas políticas com viés flexível e com delimitação na formação através dos itinerários formativos, no caso, da reforma do ensino médio, ou seja, retira-se o conhecimento acumulado historicamente por aprendizagens rápidas e voltadas exclusivamente para o mercado de trabalho.

Desse modo, altera-se a LDBEN de 1996 em seus vários artigos, materializando um arcabouço legal para submeter aos princípios empresariais a educação pública, reduzindo as competências e habilidades à formação restrita do aluno. Os artigos 35-A e 36 determina a divisão dos conhecimentos por áreas e institui os itinerários formativos na formação do aluno do ensino médio, desse modo:

**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

**I** - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

**II** - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

**III** - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

**IV** - ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

**Art. 36.** O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por *itinerários formativos*, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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, 2017, grifos nossos).

A categoria itinerários formativos foi inserida no ensino médio através da Lei nº 13.415/17, como um elemento de direcionamento para estudos específicos em determinada área de interesse do estudante e aprofundamento em área escolhida de estudos, como aponta Pádua (2020, p. 18) “A mudança por meio dos itinerários formativos, indica que os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos (que oferecem caminhos distintos aos estudantes)”. Assim como apresentado, são quatro arranjos possíveis de direcionamento.

Tais elementos foram incorporados à BNCC/EM, vinculando o que se aprende diretamente pra a preparação para trabalho, assim a aprovação do documento ocorreu em 14 de dezembro de 2018, sendo que o ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva<sup>26</sup>, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Dessa maneira, o processo de implementação deveria ser posterior à aprovação, porém o MEC, ao entregar a terceira versão da BNCC/EM ao CNE, em 2 de abril em 2018, no mesmo mês e apressadamente, no dia 5 de abril do mesmo ano, lançou a portaria n. 531/CNE-MEC que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação, que tratam da formação de técnicos e assistência financeira a esse objetivo. No mesmo semestre, antes da aprovação da BNCC/EM, em julho de 2018, lançou outra portaria n 649, de 10 de julho de 2018 que instituiu um programa específico para auxílio da implementação do novo ensino médio e seus princípios. Conforme,

Art. 1º É instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais.

Esse programa de apoio ao Novo Ensino Médio relata como o processo deve ocorrer nos estados e distrito federal. Nesse sentido, a legislação caminha da esfera Federal para a regionalização. Cada Estado a partir desse ponto inicia suas atividades no que refere à implementação da Base Nacional no Ensino médio, “o novo ensino médio”. Ressalta-se que na rede estadual amapaense a diversidade de atendimento na escola, como o atendimento do ensino fundamental e médio juntos no mesmo espaço físico e os mesmos profissionais, refletem a realidade da capital amapaense e os demais municípios que atendem os quilombolas, os indígenas e as comunidades ribeirinhas na etapa de ensino médio.

Segundo o *site* da SEED-AP, localizado no endereço <https://seed.portal.ap.gov.br>, os encontros formativos iniciaram com escutas dos alunos de ensino fundamental com questionamento sobre seus anseios e desejos para o seu novo passo, a gerente do ensino médio refere-se a esse processo de escuta ativa. O próximo passo se deu com a escuta e trocas de experiências entre gestores e equipes pedagógicas em reunião, em outubro de 2019.

---

26 O ministro Rossieli Soares da Silva após deixar o cargo, assume como secretário de educação de São Paulo. Sendo o primeiro estado a aprovar em suas escolas o novo ensino médio em julho de 2020. Recomendo para leitura: Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país, autora MÁRCIA APARECIDA JACOMINI (2022).

Segundo a gerente do ensino médio, Sara Ribeiro, em entrevista ao site de notícias do Governo do Estado do Amapá, a implementação seguiu com discussões em toda rede estadual. Ainda em 2019, a rede estadual escolheu as escolas pilotos, sendo 9 escolas<sup>27</sup>. O programa de implementação do Novo Ensino médio aponta no

Art. 9º A implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal, em suas redes, deverá atender aos seguintes critérios: I - implantação, em 2019, em: a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017 (BRASIL, 2018b).

Nesse ponto do processo duas políticas estão em andamento e as redes estaduais com apoio do CONSED estão dando andamento das diretrizes nacionais do Ensino Médio (RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018), tanto para a implementação do novo ensino médio que não é o foco da nossa pesquisa, no entanto a BNCC que determina as competências e habilidades nessas escolas do novo ensino médio no Amapá foram intituladas **escolas do novo saber**.

As escolas do novo saber são a experimentação da reforma do ensino médio com matriz curricular apresentada pela futura BNCC/EM, no momento da instituição legal pelo Decreto estadual nº 4.446/2016, das escolas novo saber ainda não se tinha a aprovação da BNCC do ensino médio, mesmo assim o processo foi realizado e articulado cuidadosamente com seminários de apresentação a rede de ensino, em especial as escolas escolhidas para o projeto piloto. Corroborando com o texto, Cassio e Goulart (2022, p. 364), afirmam em sua pesquisa que “Nesse seminário, ocorrido apenas em julho de 2017, foram apresentadas as características do ensino médio e instituição das escolas em tempo integral no estado.” Participaram do evento docentes, gestores/as e membros da equipe pedagógica das escolas de ensino médio do estado.

É relevante a ressaltar que as escolas- pilotos são no futuro (aqui me refiro no momento que rede inicia a implementação da BNCC do ensino médio), utilizadas como modelos de execução satisfatória, principalmente na construção dos itinerários formativos.

---

27 São elas: Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino, Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, Colégio Amapaense e Escola Estadual Professor José Firmo do Nascimento – em Macapá; Escola Estadual Augusto Antunes, Escola Estadual Alberto Santos Dummont e Escola Estadual Professora Elizabeth Picanço Esteves – em Santana (GEA, 2016).

Desse modo essa breve apresentação de como se deu a construção dessas escolas nos auxiliará a compreender como a RCA foi construído.

Outro elemento presente nas escolas do novo saber ou escolas - pilotos é a parceria com instituições de cunho privado. Cassiano Drago e Moura (2022, p. 365) nos revelam em sua pesquisa que aqui no Amapá:

Construído o fundamento legal, o passo seguinte foi a busca por instituições que auxiliassem o estado na implantação do programa. Referência para a secretária da educação, o estado de Pernambuco ofereceu esse auxílio. *No entanto, o modelo a ser seguido não era o de sua rede pública de educação, mas o da organização privada que desenvolveu um modelo educacional fundamentado na flexibilização do ensino médio e num pretenso protagonismo juvenil.* Assim, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, que criou e implantou um programa de escolas de jornada ampliada, foi a instituição escolhida pelo governo do Amapá para uma parceria na implantação das escolas em tempo integral no estado.

Ainda,

Os/As idealizadores/as do ICE atendiam aos interesses das instituições privadas responsáveis pela concepção que agora avança por todas as redes estaduais de ensino fundamental e médio; suas principais parceiras são o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande.

Entre 2016 e 2017, foram estabelecidas parcerias com as secretarias de educação de 10 estados brasileiros (Acre, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe e Tocantins), chegando a um total de 19 estados em 2019. Em cada estado, o modelo assumiu uma denominação própria, mantendo, porém, os mesmos fundamentos educacionais idealizados pelo ICE.

A burguesia brasileira, toma a educação da classe trabalhadora através das entidades privadas, com o intuito de formar a classe trabalhadora de personalidades flexíveis, resilientes e empreendedoras de si. Esses apontamentos nos revelam sobre a íntima ligação dessas reformas com instituições privadas cujo o único objetivo é a promoção dos seus interesses, quer sejam produzir intencionalmente nos alunos consensos de uma sociedade desigual, partindo de princípios como competitividade, resiliência as mudanças econômicas e ao mundo trabalho e outros artifícios emocionais. Dando soluções as crises do mundo do trabalho, superando a escola de conteúdos a transformando em empresas de produção de competências e habilidades necessárias ao mundo limitado do trabalho.

Como havia mencionado, esses processos ocorreram paralelamente a implementação da BNCC do ensino médio e às escolas - pilotos (Escolas do Novo Saber) aqui no estado do Amapá. Desse modo vou me aprofundar nos apontamentos sobre o RCA que possuem muitos elementos trazidos das escolas - pilotos. Conforme o RCA (2020, p. 13) “No Estado do

Amapá, podemos considerar as experiências inspiradoras das Escolas de Ensino Médio do Novo Saber, quais sejam: Clubes de Protagonismo, Líderes de Turma e o Conselho de Líderes, no fortalecimento do Protagonismo Juvenil”.

A partir da aprovação da BNCC do ensino médio em 2018, a SEED-AP iniciou os ajustes e a sua organização interna para a construção do RCA do Ensino médio. As escolas - pilotos são frutos diretos da Reforma do Ensino Médio a Lei 13. 415/2017, mesmo que a BNCC do ensino médio ainda estivesse em construção. Portanto as referências curriculares do “novo ensino médio” é a partir da BNCC e os referenciais curriculares estaduais ainda em formulação.

Segundo a SEED/AP, através do site de notícias da Secretaria de Educação do Amapá (<https://seed.portal.ap.gov.br/>) foram realizadas etapas de construção participativa, consulta pública, encontros formativos, escuta de estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

As informações sobre tal processo coletado pela autora se deu com a pesquisa no site da <https://seed.portal.ap.gov.br> – SEED/AP e <https://www.portal.ap.gov.br/noticias> - GEA/AP com o descritor “novo ensino médio e BNCC do ensino médio. Desse modo realizamos a pesquisa sobre como a Seed- AP procedeu com a construção do RCA.

Em 28 de junho de 2017, no portal de notícias do GEA menciona um Seminário que apresenta “vantagens do Novo Ensino Médio no fomento vocacional dos estudantes”. Nesse momento formativo é mencionado a relevância da Reforma que ampliação na carga horária, flexibilização na grade curricular e possibilidade de formação técnica e profissional no ensino médio, mesmo a BNCC ainda não aprovada, a notícia menciona o destaque ao uso da BNCC no currículo.

Além das disciplinas comuns a todos, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haverá aquelas onde o aluno poderá aprofundar seus conhecimentos em uma área de interesse, entre as opções Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional, dando autonomia para trabalhar suas vocações. Ele também terá a opção de ter a formação técnica e profissional para logo ingressar no mercado de trabalho. Assim, serão estimulados a fazer suas próprias escolhas e a construir seu projeto de vida” (PORTAL GOVERNO DO AMAPÁ, 2017).

Nessa notícia o site está fazendo menção às escolas - pilotos, reitero a importância dessas escolas para a implementação efetiva da BNCC no futuro, no caso, 2022.

No site da SEED/AP quando usamos o descritor “novo ensino médio” nos apresenta oito notícias relacionadas a BNCC e seus passos dentro da rede estadual de ensino de Macapá. Conforme quadro 4,

**Quadro 4** — Notícias do site da Seed do Amapá.

<p><b>Estudantes protagonizam participação na mudança estrutural do ensino médio</b> Alunos da rede estadual responderam a um questionário e falaram sobre necessidades, expectativas e anseios sobre o Novo Ensino Médio.</p>	<p>14 de agosto de 2019. Presencial</p>
<p><b>Gestores e coordenadores pedagógicos trocam experiências sobre o Novo Ensino Médio</b> Encontro visa debater sobre a arquitetura curricular, diagnóstico de condições de oferta e escuta da comunidade escolar sobre o Novo Ensino Médio.</p>	<p>17 de setembro de 2019. Presencial</p>
<p><b>Governo do Estado promove primeira oficina de projeto que busca implementar o Novo Ensino Médio</b> Primeira oficina de cocriação do projeto Caminhos para Educação</p>	<p>13 de julho de 2020. <i>on-line</i></p>
<p><b>Governo do Amapá conclui ferramenta com foco no novo ensino médio e formação profissional</b> Projeto ‘Caminhos para a Educação – Amapá’, foi construído pelos técnicos da Seed com apoio de parceiros que trabalham com a área da educação em todo o país.</p>	<p>11 de dezembro de 2020. <i>on-line</i></p>
<p><b>Em encontros on-line, escolas estaduais realizam jornada pedagógica e debatem Novo Ensino Médio</b> A participação das escolas é importante nesse momento para sugerir e compartilhar suas práticas de gestão, além de conhecerem mais sobre o Novo Ensino Médio.</p>	<p>Abril de 2021. <i>on-line</i></p>
<p><b>Conheça o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amapá</b> Formato inovador será realidade em 124 escolas estaduais até 2022. Objetivo é permitir que aluno passe mais tempo aprendendo por meio de projetos, oficinas e atividades práticas</p>	<p>07 de maio de 2021</p>

Fonte: criado pela autora a partir das informações públicas nos sites da SEED/AP e Governo do Amapá.

Para a compreensão dos leitores a primeira notícia é considerada no tempo cronológico da publicação sendo em 14 de agosto de 2019, segundo o site aconteceu no auditório da Escola Estadual Jesus de Nazaré, em Macapá. Com o objetivo de fazer a escuta dos alunos sobre os seus anseios na formação e seu futuro. Ainda com informações do site a representante do desenvolvimento do ensino médio Arnada Oliveira assevera: “essa é a primeira vez que a SEED realiza um encontro de escuta dos alunos, importante para o protagonismo juvenil” (AMAPÁ, 2019).

Por fim as escolas envolvidas foram: Gabriel de Almeida Café, Antônio Cordeiro Pontes, Maria Ivone Menezes, Azevedo Costa, Deusolina Salles, Esther Virgolino, Maria Neuza, Lima Neto, Risalva Freitas do Amaral, Antônio Messias, Rivanda de Nazaré, Raimunda dos Passos, Maria Cavalcante e Antônio Munhoz. Sendo representados pelos líderes de cada turma, assim responderam a um questionário de 11 perguntas relacionadas ao Novo Ensino Médio. Conforme o site, as respostas foram tabuladas e em uma roda de conversa os resultados foram apresentados aos alunos em um segundo momento. No entanto não encontramos registro desse segundo momento no site (AMAPÁ, 2019).

No encontro ocorrido de 16 a 18 setembro de 2019, agora com a presença dos gestores e coordenadores da rede de ensino médio dos 16 municípios, a matéria no site aponta o título do evento: “Ensino Médio - BNCC e Itinerários: Novos caminhos para melhores resultados”. Segundo a gerente do NEM/Seed, Sara Ribeiro foi uma oportunidade de conhecer a estrutura curricular nova, como desenvolvê-la e torná-la mais aberta. Dando ao estudante a chance de escolha e participação ativa nas suas escolhas. Aqui nesse ponto quando nos apropriamos da leitura do RCA esse processo não é visualizado dentro da construção do mesmo, não foi participativo dos estudantes, como a SEED/AP vem apontando em todos os diálogos com imprensa (AMAPÁ, 2019).

Nesse momento no final de 2019 e início de 2020, ocorreu a pandemia decretada pela organização Mundial da saúde (OMS) do Coronavírus (COVID-19) que paralisou as atividades em todo mundo. Nesse sentido, várias medidas foram tomadas, entre elas, os decretos de isolamento social para minimizar o contato entre as pessoas em decorrência do avanço do vírus SARS-CoV-2. No estado do Amapá em 17 março de 2020 foram paralisadas as aulas presenciais. Mesmo com milhares de mortes, nesse período as secretarias de educação do estado do Amapá e município de Macapá, em maio, iniciam um modelo de aulas remotas, que ocorreram com distribuição de apostilas feitas pelos professores em casa, aulas via internet para aqueles com recursos em casa e até aulas on-line pelas plataformas digitais disponíveis.

Nesse contexto a SEED/AP reinicia as atividades de implementação com o encontro do dia 16 de junho de 2020, on-line, o encontro contou com a parceria da Fundação Itaú e Agência Tellus. A notícia apontava a intenção do evento on-line foi apoiar a Seed a construir um planejamento estratégico integrativo para a implementar o projeto de Novo Ensino Médio no Amapá, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ainda foi apresentado os detalhes do RCA, no entanto não consta nenhuma informação sobre esses detalhes na



notícia do site. Nesse cenário percebesse a relevância de uma reforma para interesses para além da educação. Por que? o que urgia naquele momento, era providenciar condições mínimas aos milhares de estudantes da rede pública do estado do Amapá.

Em 11 dezembro de 2020, a Seed anuncia o fim do planejamento estratégico para implementar a BNCC, mesmo sem a aprovação do RCA. De acordo com a secretária-adjunta de políticas educacionais da Seed, Neurizete Nascimento, o próximo passo é a implementação Amapá (2020),

A Secretaria de Estado da Educação (Seed) finalizou o planejamento estratégico para implementação no ensino médio com foco no itinerário formativo da educação profissional. O projeto **“Caminhos para a Educação – Amapá”** foi criado através de oficinas, entrevistas e orientações realizadas de forma remota. A ação contou com o apoio do **Instituto Tellus e da Fundação Itáu para a Educação e Cultura**. (AMAPÁ, 2020).

A referida notícia aponta pra um site que auxiliará os professores técnicos na implementação, mas não foi apresentado endereço eletrônico ou qual outra informação sobre tal ferramenta estratégica.

Segundo o site da Seed - Ap, em março de 2021, ocorreu um encontro nas escolas públicas de Macapá para tratar sobre a implementação do Novo Ensino Médio. No entanto em decorrência da pandemia a agenda foi suspensa presencialmente e iniciou-se vários eventos on-line para garantir a formação dos gestores, coordenadores (as) e professores (as) para efetiva implementação da BNCC em 2022 (AMAPÁ, 2021).

Desse modo, dia 13 de abril, dias antes da aprovação do RCA ocorreu o primeiro encontro com a rede do ensino médio para apresentar o planejamento de ciclos de palestras na coordenação da gerente do Núcleo de Ensino Médio, Sara Ribeiro, a ideia dos encontros fortalece a gestão da implementação do novo ensino médio.


Na notícia sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Amapá ocorreu em 7 de maio de 2021, apresenta a tão esperada aprovação pelo CEE - Ap do RCA em 19 de abril de 2021. Assim as 124 escolas do ensino médio até 2022 irão iniciar com novos itinerários formativos e segundo site, o aluno é o protagonista da sua formação: “Imagine uma escola onde os alunos são os protagonistas de sua própria formação e passam mais tempo aprendendo por meio de projetos, oficinas e atividades práticas, podendo escolher em quais áreas querem se aprofundar” (AMAPÁ, 2021).

Vou retomar um pouco no tempo cronológico da leitura para mencionar quando o RCA é enviado para o CEE, em 27 de outubro de 2020, o CEE realizou a sua contribuição e

homologou em 19 de abril de 2021, para que, em seguida, fosse iniciado o processo de implementação na rede de ensino médio. É relevante apontar que no RCA do Novo Ensino Médio do estado do Amapá e as novas matrizes curriculares do Ensino Médio amapaense trazem uma carga horária mínima de 3.000 horas, distribuídas ao longo das três séries e compostas por atividades de Formação Geral Básica (1.800 horas) e pelos Itinerários Formativos (1.200 horas). Não somente, o ensino médio no estado do Amapá possui a partir do RCA, possui três matrizes curriculares, sendo a de 3.000 horas que segue o modelo parcial e as matrizes de 3.500 horas e 4.500 horas considerados integrais. Nesse momento não discutiremos alguns elementos no que se refere as disciplinas e aos itinerários formativos. Aqui vou me limitar a apresentação das matrizes para o novo ensino médio. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2021, p. 58).

**Figura 1** — Matriz curricular do ensino parcial com 3.000 horas

**MATRIZ I - O ENSINO MÉDIO - 3.000 HORAS**

 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO <b>MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO</b> <b>ANO DE VIGÊNCIA - 2022</b>											
DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO 3.000 horas	TOTAL MÓDULO/AU LA DO CURSO 3.750 Módulos		1ª, 2ª e 3ª série		Carga Horária Anual	50'	1.200 m/a		
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5						Carga Horária total	60'	3.000 horas		
SEMANAS LETIVAS	40										
MODULO AULA EM MINUTOS	50'										
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018 BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE		TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA			AULAS ANUAIS			
			1ª	2ª	3ª	7	1ª	2ª	3ª	50'	60'
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
		Língua Inglesa	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		Arte	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		Educação Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	2	3	7	80	80	120	280	233,33
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
		Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
		Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,33
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,33
Geografia		2	0	2	4	80	0	80	160	133,33	
Filosofia		2	2	0	4	80	80	0	160	133,33	
Sociologia		2	2	0	4	80	80	0	160	133,33	
Subtotal BNCC		24	14	16	54	960	560	640	2160	1800	
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Projeto de Vida	2	2	2	6	80	80	80	240	200	
	Eletivas	4	4	2	10	80	160	80	400	333,33	
	Trilha de Aprofundamento	0	10	10	20	0	400	400	800	667	
	Subtotal do Itinerário		6	16	14	36	240	640	560	1440	1200
TOTAL GERAL EM AULAS (50')			30	30	30	90	1200	1200	1200	3600	3000
TOTAL GERAL EM MINUTOS						60.000	60.000	60.000	180.000		
TOTAL EM HORAS (60')			25	25	25	75	1000	1000	1000		3000


Fonte: Figura extraída do Parecer CEE 010/2021 pela autora.

**Figura 2** — Matriz curricular do ensino em tempo integral – 3.500 horas

**PROCESSO Nº 078/2020-CEE/AP.....PARECER Nº010/2021-CEE/AP.....14**

Tanto na **Formação Geral Básica** como nos **Itinerários Formativos** cada componente curricular dispõe de no mínimo 02 (duas) horas/aula por semana de atividade e módulo aula de 50 (cinquenta) minutos, desenvolvidos em 05 (cinco) dias semanais, durante 40 (quarenta) semanas e em 200 (duzentos) dias letivos.

**Matriz II - O Ensino Médio em Tempo Integral - 3.500 horas**


 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO ANO DE VIGÊNCIA - 2022										
DIAS LETIVOS/ANUAL	200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO 3.500 horas	TOTAL MÓDULO/ AULA DO CURSO 4.200 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série	Carga Horária Anual	50'	4.200 m/a			
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5				Carga Horária total	60'	3.500 horas			
SEMANAS LETIVAS	40									
MODULO AULA EM MINUTOS	50'									
ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS				
		1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,333
	Língua Inglesa	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
	Arte	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
	Educação Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	2	3	7	80	80	120	280	233,333
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
	Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
	Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
	Geografia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,333
	Filosofia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
	Sociologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,333
	Subtotal BNCC	24	14	16	54	960	560	640	2160	1800
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Projeto de Vida	2	2	2	6	80	80	80	240	200
	Eletivas	2	4	4	10	80	160	160	400	333,333
	Trilha de Aprofundamento 1	3	8	7	18	120	320	280	720	600
	Trilha de Aprofundamento 2	4	7	6	17	80	280	240	600	500
	Subtotal do Itinerário	11	21	21	51	360	840	760	1960	1633,33
<b>TOTAL GERAL EM AULAS (50')</b>		35	35	35	105	1320	1400	1400	4120	3433,33
<b>TOTAL GERAL EM MINUTOS</b>						70.000	70.000	70.000	210.000	
<b>TOTAL EM HORAS (60')</b>		29,2	29,2	29,2	87,5	1167	1166,7	1166,7		3.500



**Figura 3 — Matriz curricular do ensino tempo integral – 4.500 horas**

**PROCESSO Nº 078/2020-CEE/AP.....PARECER Nº010/2021-CEE/AP.....16**

**Matriz III - O Ensino Médio em Tempo Integral - 4.500 horas**

 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO <b>MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO</b> <b>ANO DE VIGÊNCIA - 2022</b>													
DIAS LETIVOS/ANUAL		200	TOTAL HORA/AULA DO CURSO		4.500 horas	TOTAL MÓDULO/AULA DO CURSO		5.400 Módulos	1ª, 2ª e 3ª série		Carga Horária Anual	50'	5.400 m/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS		5	SEMANAS LETIVAS		40	Carga Horária total		60'	4.500 horas				
MODULO AULA EM MINUTOS		50'											
BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS POR ÁREA E SÉRIE			TOTAL AULAS SEMANAIS POR ÁREA	AULAS ANUAIS						
			1ª	2ª	3ª		1ª	2ª	3ª	50'	60'		
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2018	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	2	3	7	80	80	120	280	233,3		
		Língua Inglesa	2	2	0	4	80	80	0	160	133,3		
		Arte	2	0	2	4	80	0	80	160	133,3		
		Educação Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,3		
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	2	3	7	80	80	120	280	233,3		
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	0	2	4	80	0	80	160	133,3		
		Química	2	2	0	4	80	80	0	160	133,3		
		Biologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,3		
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	0	2	4	80	0	80	160	133,3		
		Geografia	2	0	2	4	80	0	80	160	133,3		
		Filosofia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,3		
		Sociologia	2	2	0	4	80	80	0	160	133,3		
	Subtotal BNCC			24	14	16	54	960	560	640	2160	1800	
	ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Projeto de Vida	2	2	2	6	80	80	80	240	200		
		Eletivas	4	6	6	16	160	240	240	640	333,3		
		Trilha de Aprofundamento 1	4	10	10	24	160	400	400	960	800		
		Trilha de Aprofundamento 2	4	8	4	16	160	320	160	640	533,3		
		Trilha de Aprofundamento 3	7	5	7	19	280	200	280	760	633,3		
		Subtotal do Itinerário			21	31	29	81	840	1240	1160	3240	2700
<b>TOTAL GERAL EM AULAS (50')</b>			45	45	45	135	1800	1800	1800	5400	4500		
<b>TOTAL GERAL EM MINUTOS</b>						6750	90.000	90.000	90.000	270.000			
<b>TOTAL EM HORAS (60')</b>			37,5	37,5	37,5	112,5	1500	1500	1500		4500		

Sobre as matrizes curriculares estão organizadas por áreas de conhecimentos, conforme, a LDB/1996 alterada pela Lei 13. 415/17; sendo as áreas linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas sendo essas áreas que compõem a Base Nacional Comum. A outra parte destina-se aos itinerários formativos: Projeto de vida, eletivas e trilha de aprendizagem.

Observando as Matrizes Curriculares com cautela, as disciplinas que formam a base comum do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, exceto língua português e matemática não sofreram alterações na sua carga horária, no caso a retirada em um dos anos do Ensino Médio. Relevante salientar que a língua inglesa é obrigatória pela BNCC, no entanto também sofreu retirada no 3º ano do ensino médio. Desse modo nessa nova matriz curricular aumentou a carga horária com os itinerários formativos que não apresentam um modo coerente de execução e fica a critério e disponibilidade “ajustes possíveis” para ocorrerem em detrimento da formação geral conquistada pela LDB de 1996.

As mudanças nas matrizes curriculares entre o ensino parcial e integral ocorre no aumento da carga horária dos itinerários formativos. Sendo no ensino parcial (3.000 horas) - 36 horas (semanais de itinerários); no integral 3.500 horas – 51 horas (semanais de itinerários) e o ensino integral 4.500 horas – 81 aulas (semanais de itinerários). A expansão dos números de aulas é alta, no entanto ocorre a exclusão das disciplinas de formação básica do aluno, negando assim os conhecimentos basilares para a formação desse aluno.

Essa flexibilização do currículo foi utilizada como referência para melhorias e revelar aptidões dos estudantes como o grande ‘slogan’ do Governo Federal para promover os consensos. Lima e Gomes (2022, p. 315) apontam que:

A mudança na carga horária é, sem dúvidas, a primeira alteração que chega ao chão da escola. O dispositivo legal determina a progressiva ampliação da jornada escolar, passando das atuais 4 horas para, no mínimo, 5 horas diárias nas turmas de 1º ano. Somam-se a isso alterações curriculares, tornando sua implementação um dos desafios enfrentados por boa parte dos estados e redes de ensino, ficando a cargo dos sistemas a elaboração dos documentos norteadores e a decisão sobre qual tipo de conhecimento comporá tanto a base comum quanto a parte flexível. O currículo, portanto, é o epicentro da reestruturação do NEM, com impactos significativos também fora das escolas, a exemplo da formação inicial de professores/as, avaliações externas (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e produção de material didático.

Esse modo de flexibilizar a educação não se limita nesse campo educacional, é importante perceber o movimento do capitalismo flexibilizando as leis principalmente as trabalhistas e de cunho fiscal para permitir o alcance dos lucros de maneira exponencial nessa atual sociedade, expropriando o conhecimento e direitos da juventude.

Ainda sobre a construção do RCA, o documento contou com a participação de 24 redatores, sendo professores e técnicos como a Coordenadora de Etapa de Ensino Médio - Sara das Mercês Ribeiro, Articuladora de Itinerários Formativos - Arnanda de Cassia de Oliveira da Silva, Articulador de Educação Profissional e Técnica - Agnaldo Figueira da Rocha, Articulador do Conselho Estadual de Educação - Paulo de Tarso Smith Neves. Para cada coordenador das áreas do conhecimento, foram cinco professores no grupo que se dedicaram a elaborar cada ponto do documento para determinar os currículos amapaenses públicos, pois a rede privada foi desobrigada a cumprir a prescrição (RCA-AP 2021, p. 3).

Segundo informações retiradas do site da Seed/notícias e o canal do You Tube (SEED, 2021), a agenda para formação de professores em toda rede iniciou, logo, após a aprovação do RCA do Ensino médio, com encontros on-line em decorrência da pandemia da COVID-19, a coordenação usou o canal do You Tube (SEED, 2021) e o *meet* para as atividades formativas. Sendo dez encontros segundo padlet (<https://padlet.com/smrribeiro20/Bookmarks>) criado por Sara Ribeiro.

I - ENCONTRO – Com o objetivo de apresentar da agenda de formações para a implementação do Novo ensino médio. Goreth Sousa secretária de Educação do Amapá - SEED/AP - Fernando Wirthmann Coordenador Geral de Ensino Médio/MEC - Neurizete Nascimento Secretária Adjunta de Políticas da Educação SEED/AP - Sara Ribeiro Gerente do Núcleo de Ensino Médio - SEED/AP - Carla Beatriz Carvalho Gerente de Implantação das Escolas de Tempo Integral - SEED/AP. Esse foi o encontro com maiores visualizações nas redes sociais da Seed - APK. O Fernando Wirthmann inicia apresentando o Novo ensino médio, com marcos históricos e dados do IDEB. Seguindo na mesma perspectiva, os representantes da Seed - Ap apresentaram as propostas da BNCC como a base para direcionar todo o ensino médio no estado do Amapá, justificando a necessidade de aderir ao Novo Ensino Médio e a BNCC, em decorrências dos índices do IDEB baixos em nosso estado. Esse encontro ocorreu no canal do You Tube em março de 2021(SEED/AP, 2021).

II- ENCONTRO- Com o tema: Agenda Pedagógica do Novo Ensino Médio: diálogos, reflexões, experiências e resultados IDEB Amapá – realidades e perspectivas, ocorreu em

abril de 2021. Nesse encontro tratou-se das metas estabelecidas pelo Estado para o Ensino Médio, retratando os resultados alcançados fora do preestabelecido segundo o IDEB 2019.

III - E N C O N T R O – Com o tema: O plano de ação da escola em 11 a 14 de maio – objetivando implementar o Plano de Ação como instrumento de Gestão para as Escolas da rede de Ensino médio no Amapá. No plano de ação propõe-se onde a rede quer chegar, direcionando onde a escola deve chegar e como o professor quer chegar. Apontando um trabalho coletivo com atividades individuais supervisionadas pela rede estadual de ensino.

IV - E N C O N T R O – Com o tema :A Lei n ° 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio, ocorreu em 09 do junho de 2021. O Conselheiro Paulo Smith Neves apresentou a lei13.415/2017 - normativas e implementação no contexto escolar. Após a fala do conselheiro Paulo Smith, a Sara Ribeiro – gerente do núcleo do ensino médio e Carla Beatriz tratando das matrizes curriculares do novo ensino médio - parcial e integral. Logo depois, a Arnanda Oliveira – tratou da formação geral e os itinerários formativos por área de conhecimento e por fim o professor Agnaldo Figueira que tratou da educação profissional.

V- E N C O N T R O – Com tema: I Ciclo de Acompanhamento Formativo / Monitorando o Plano de Ação. Não encontramos relatos desse encontro no padlet.

VI -E N C O N T R O – Com tema: Estratégias Pedagógicas para a implementação do Novo Ensino Médio. Não encontramos detalhes desse encontro.

VII - E N C O N T R O – Com tema: II Ciclo de Acompanhamento Formativo / Monitorando o Plano de Ação.

VIII - E N C O N T R O – Com tema: Implementação do Novo Ensino Médio – elaborando a Proposta de Flexibilização da Escola.

IX - E N C O N T R O – Com tema: III Ciclo de Acompanhamento Formativo / Plano de Ação,

X - E N C O N T R O - Planejamento para o próximo ano letivo - Caminhos para 2022.

XI- ENCONTRO - IV Ciclo de Acompanhamento Formativo / Plano de Ação.

Essa sequência de encontros, o primeiro encontro ocorreu pelo You Tube (SEED, 2021) e os outros que nos foi permitido o acesso ao conteúdo ocorreu via *meet*, uma plataforma digital do Google, reunidos no padlet disponibilizado pela Sara Ribeiro aponta os encontros gravados, no entanto não possui todas as gravações dos dez encontros (RIBEIRO, 2021).



Relacionando o processo ocorrido no estado do Amapá, não difere dos demais estados apontados em pesquisas recentes. A *revista retrata* (2022) apresenta um dossiê com várias pesquisas nos estados em todo país. Alguns pontos de destaque sobre a construção que fiz comparando com outros estados. Assim, não pretendo comparar no sentido do favorecimento, a intenção é encontrar continuidades e discontinuidades com própria BNCC/EM. Portanto, o RCA traz os mesmos princípios privatistas da BNCC/EM, quando realizamos a leitura dos componentes curriculares (as antigas disciplinas) percebe-se um desmerecimento aos conteúdos, como se eles fossem a causa do problema na educação. Segundo o RCA (2021, p. 120) aponta que

Para essa formação ampla, os componentes curriculares da área de conhecimento Ciências da Natureza devem possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado, ao articular saberes dos componentes da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras.

A relativização das disciplinas está presente no nosso RCA, como no relato dos textos apresentados pela revista “*Retratos da escola*” com título “A implementação do Novo ensino médio nos estados” (2022), implica consequências no trabalho docente. No Ceará, na mesma perspectiva Amapaense reduziu as cargas horárias da formação geral dos alunos, conforme relato de Vidal, Oliveira e Avelar (2022, p. 353),

Num sistema complexo, como mostrou ser a rede estadual do Ceará, cujo diagnóstico dos desafios a serem enfrentados é grande e exige tempo, pôr em execução uma reforma no ensino médio que produz uma inflexão no modelo vigente, com redução de carga horária que assegure a formação básica comum e geral para todos/as os/as estudantes é, para dizer o mínimo, perigoso. Ela afeta o corpo docente com alterações relevantes nas suas atividades profissionais e pode significar um retrocesso nas conquistas tão duramente obtidas nesses últimos vinte anos. Contudo, sem desconhecer as desigualdades inter e intraescolares que permeiam as diversas ofertas de ensino médio na rede pública cearense, há que se reconhecer avanços no atendimento e na melhoria de alguns indicadores.

Apontamos, outra similaridade na implementação da rede pública de Mossoró no Rio Grande do Sul, assim como no estado do Amapá, no aspecto da relação público – privado, também houve a participação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE,

[...] a quem coube o desenvolvimento do projeto pedagógico e curricular denominado Escola da Escolha. O processo de configuração da proposta pedagógica do ICE está compilado em Cadernos – documentos distribuídos

às secretarias de educação parceiras e, posteriormente, às unidades escolares onde o projeto será desenvolvido, para que professores e professoras envolvidos/as possam conhecê-lo e ‘implementá-lo’ (QUEIROZ e AZEVEDO, 2022, p. 300).

Nesse ponto é notório como a reforma do ensino médio, permite de maneira ampliada a relação público-privado determinando e gerenciando o processo de implementação como a seleção dos conteúdos, Martini e Silva (2022, p. 4) apontam que:

[...] a Lei nº 13.415/2017 trouxe a possibilidade do reconhecimento de competências adquiridas fora do ambiente escolar e a firmação de convênios com instituições de educação a distância. Tais ações, que abrem margem para as parcerias público-privadas, tendem a fragilizar ainda mais a educação e a gestão pública, estatal e democrática das escolas estaduais do país, que concentram [...].

Como uma receita de bolo padronizada os mesmos elementos presentes no Rio Grande do Norte apresentam-se no estado do Amapá no que se refere a maneira prescritiva que o instituto impõe seus cadernos como os modelos prontos para a construção. Como relatamos na seção 4, na fala das professoras, que tiveram formação aplicada pelo ICE. Nesse dossiê aparece 11 estados inclusive o Amapá, relevante mencionar que as críticas são inúmeras dado o alcance dessa reforma feita de maneira rápida sem modificar as estruturas escolares e o comprometimento financeiro para exequibilidade de uma reforma desse cunho. No entanto não coadunamos com o tipo de formação apresentada por essa reforma mesmo com possível aparato financeiro.

Nesse sentido a Reforma do Ensino Médio se deu de maneira arbitrária por meio de medida provisória n. 746/17 e uma vasta propaganda dos benefícios para o estudante em todo Brasil. Mas já é possível colher elementos de sua desastrosa implementação em todo Brasil com as mais variadas formas e ajustes possíveis, de acordo, com a estrutura escolar e a rede de ensino. Esses pontos no que tangem somente a zona urbana. E quando pensarmos em zonas rurais e as regiões longínquas como as diversas amazônias.

Em decorrência das críticas ao Novo Ensino Médio, no atual governo LULA (2023), o Ministério da Educação suspendeu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio através da portaria n. 627 de 4 de abril de 2023, principalmente no que se refere ao ENEM. Durante a consulta pública para avaliar e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, instituída pela portaria MEC n. 399 de 8 março de 2023, que já foi prorrogada até 5 de julho de 2023. Sendo que até o dia 09/06/2023 contava com 9098 contribuições.

Em oposição as ideias do governo em remediar a reforma do ensino médio, os partidos PSOL e PV em outra frente de discussão, instituem um Projeto de Lei (PL) 2601/2023 para revogar totalmente a Reforma do Ensino Médio, no entanto ainda não seja possível sua revogação integral, mas alguns pontos são relevantes como: o reestabelecimento das disciplinas de formação geral que foram retiradas em todas as séries alternadamente para a implementação do itinerários formativos; Restabelece 2.400 horas como carga horária para as disciplinas obrigatórias; estudante não vai mais precisar escolher entre áreas do conhecimento; Os estudantes e professores não vão mais precisar atingir objetivos de habilidades e competências da BNCC; Desvincula a referência na BNCC para formação de professores e outros (ESQUERDA MARXISTA, 2023).

Portanto, a reforma do ensino médio e a BNCC que nasce para atender os currículos dessa reforma do ensino médio ainda passam por processos turbulentos e incertos. Mas, estamos falando de 89 porcentos dos jovens em idade escolar no nível médio que estão na escola pública. Desse modo, não é uma simples decisão ou mesmo um arremedo que resolverá as problemáticas históricas do ensino médio, ainda extremamente dualista.

Na próxima seção, aprofundaremos as discussões sobre o trabalho docente e a formação humana.

#### 4 O TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA

Esta seção discutirá o trabalho na perspectiva ontológica e o trabalho docente fazendo nexos dos elementos constitutivos e categorias inerentes ao trabalho dentro da sociedade capitalista e da educação, assim como o trabalho docente e suas categorias: flexibilização/precarização, intensificação e a perda da autonomia mediante as reformas educacionais de cunho privatista, como a BNCC/EM. Pensar a reestruturação do trabalho docente perpassa por elementos vitais na reestruturação do trabalho dentro do neoliberalismo e a flexibilização é o cerne das mudanças nesse rearranjo neoliberal (OLIVEIRA, 2003). Consideraremos para o presente estudo a caracterização de trabalho docente como sendo:

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Ainda sobre o trabalho docente, partimos da perspectiva de que as condições de trabalho não podem ser analisadas isoladamente, pois o trabalhador docente não escapa das leis que regem o meio de produção capitalista. Mesmo em condições diferenciadas, como na escola pública ou privada, os efeitos impostos ao trabalhador são percebidos em todo grupo de trabalhadores, assim como: soldador, programador de computadores ou funcionário de uma indústria – o cerne da questão não se limita ao processo de trabalho, mas à relação que o capital através de inúmeros mecanismos nos submete como a classe que vive do trabalho (TUMULO; FONTANA, 2006; ANTUNES, 2018).

Desse modo, explicitamos a formação defendida pelos capitalistas expressa através das pedagogias das competências, desvelando os pressupostos da educação nessa perspectiva através dos ditames gerenciais do capital e a relação com o mundo do trabalho, impondo reformas curriculares como BNCC/EM e o RCA/EM, materializando, assim, a depreciação da classe trabalhadora.

#### 4.1 TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA: CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTRA HEGEMÔNICAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Partimos na tentativa de conectar teoricamente trabalho docente, educação e formação humana, como mencionado na introdução dessa dissertação, através do materialismo histórico e dialético o qual nos presenteia com a categoria trabalho e, de maneira ontológica, nos esclarece como nos tornamos precarizados, intensificados e mutilados, nessa atual sociabilidade do Capitalismo.

Marx (2008) aponta que o homem se relaciona com a natureza transformando-a a seu critério através do trabalho, destacando que “o trabalho é a condição natural da existência humana, a condição independentemente de todas as formas sociais, do intercâmbio da matéria entre homem e natureza” (p. 62-63). Com tal afirmação, Marx pondera que mesmo com levantes de autores e com visão crítica sobre outras fontes epistemológicas, ainda não podemos considerar que as metanarrativas estão mortas, como Antunes (2018, p.15) afirma: “Ao mesmo tempo que o capital não pode prescindir do trabalho vivo, ele explora sem limites a força de trabalho expressando às suas contradições estruturais”. Nesse sentido, discutiremos o trabalho docente, educação e formação humana como imbricados na sua origem e separados a partir da divisão do trabalho na sociedade burguesa.

O trabalho, nessa perspectiva, é a própria constituição do homem e o ato de produzir a própria vida, com utensílios de uso, assim, como bens que podem ser objetivados pelo uso ou valor por mediação sociais estabelecidas pelo próprio homem. O salto evolutivo do homem em relação à dimensão natural, nos trouxe para o ser social que nos tornamos, portanto o trabalho nos é intrínseco. Engels (2004, p. 15) afirma que, “em face de cada progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do Homem. Antunes e Alves (2004, p.10), destacam que

[...] nas relações trabalho/capital, além e apesar de o trabalho ‘subordinar-se’ ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista.

As contradições desse processo de subordinação da força de trabalho ao capital são a força motriz da sociedade capitalista. Como aponta Mézaros (2008, p. 17),

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos- tão esquecidos- entre educação e trabalho,

como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos tornem trabalhadores – somente aí se universaliza a educação.

Nesse sentido, o trabalho docente sofre inferências direta e indiretas das condições objetivas, e o sistema de produção capitalista a qual estamos submetidos, define assim, a forma como deve ser estruturado o trabalho docente, exercendo um controle das suas ações através de normativas estabelecidas pelas políticas educacionais, gerenciadas pelo capital. As reformas brasileiras que estão em vigência se relacionam a intencionalidades globais do neoliberalismo.

Nesse processo houve uma mudança de acumulação rígida para a acumulação flexível, que implica ao trabalhador novos elementos comportamentais, altera concepções de formação para o trabalho, valendo agora nesse jogo da vida a maneira como suportar e torna-se o mais flexível possível. Keunzer (2021, p. 237) destaca que “importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade”. Assim o trabalho docente é duplamente atacado, dada a sua complexidade. Portanto os trabalhadores da educação sofrem com os novos princípios do capitalismo.

Apresentaremos as categorias já mencionadas na introdução do trabalho como mediadoras na materialização das contradições entre trabalho docente e o capital. Sendo a precarização, intensificação do trabalho docente e a desprofissionalização do professor, diante as reformas curriculares como a BNCC/EM.

A classe trabalhadora, assim como os docentes têm vivenciado um aprofundamento da precarização, intensificação e desprofissionalização, com princípios gerenciais, como: eficiência, competitividade, individualismo, competências e habilidades para aprender e superar as inovações do mercado. Esses processos são globais para além da nossa particularidade, não sendo possível isolar as contradições, o próprio trabalho e as lutas sociais.

Para ampliar a percepção dos danos oriundos da reconfiguração produtiva no trabalho docente nos últimos anos no Brasil, destacamos, especialmente a partir do ano 2016, principalmente após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que levou Michel Temer a governar, instituindo políticas marcadamente alinhadas ao mercado financeiro, três normativas desse período que corroboram com a precarização dos professores: a promulgação das leis da terceirização (Lei nº 13.429/2017) que trata das relações de trabalho na empresa temporária, na prestação de serviços e nas respectivas tomadas de serviços e

contratantes , a reforma da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) que alterou pontos da consolidação trabalhista - (Lei nº 13.467/2017) e a Emenda Constitucional (EC) n. 95 – que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros. Desse modo a proteção aos trabalhadores foi fragilizada e houve um aumento do poder dos empregadores sobre a demanda de trabalhadores altíssimas em decorrência da própria dinâmica cruel do capital, o desemprego estrutural.

A Lei da terceirização n 13.429 de 2017, no Brasil, segundo Antunes (2018), com a aprovação da Lei da terceirização elevou o patamar de precarização total da classe trabalhadora, acompanhando as regras do capitalismo global e financeiro que exige a desregulamentação dos direitos trabalhistas como instrumento para aumentar os lucros. Terceirizar o trabalhador é ampliar o mecanismo de exploração do trabalhador e reduzir os direitos trabalhistas. Antunes (2018, p. 16) reitera “Obstar essa nova regressão nas condições de trabalho é um imperativo crucial de nosso tempo”. Desse modo, a Lei da terceirização, aponta para a informalidade, o empregador pode contratar por 180 dias e dispensar a qualquer momento. Assim como a terceirização das terceirizadas - quarteirizações e quinterizações, o trabalho intelectual também segue o ritmo da desvinculação contratual e todo esse processo atinge também os professores no seu trabalho docente de formas diversas (Keunzer, 2021; Antunes, 2018).

A terceirização no trabalho dos professores é apontada pelo professor Antunes e a professora SILVA (2018; 2020) em suas publicações, como declínio da classe, desse modo citaremos uma das maneiras: o caso da uberização dos docentes. A uberização é um fenômeno que representa muito bem esse processo de terceirizar o trabalhador, sem condições de trabalho, sem custos para o contratante, sem garantia salarial, sem direitos de décimo terceiro, auxílio doença e maternidade<sup>28</sup>. Sobre a uberização, Antunes (2020, p. 10) destaca que

No Brasil, recentemente, a imprensa noticiou que a Prefeitura de Ribeirão Preto pretendia contratar professores como avulsos, sem direitos, uma espécie de “Uber da educação”, ou, como foi denominado pelos docentes de lá, “Professor Delivery”.

Ainda sobre a uberização dos professores de São Paulo, que não possuem contratos, apenas são chamados eventualmente para ficar no lugar de professores efetivos por diversos

---

28 Considerando que nosso quadro de professores no Brasil é majoritariamente mulheres.

motivos, e segue o mesmo mecanismo do sistema da empresa UBER – é enviado para a escola mais próxima de sua casa quando acionado pelo celular.

Deste modo, observa-se que, desde o consentimento para atuar como eventual –muitas vezes com base em agregar atributos para o currículo e somar experiência para pleitear uma vaga no serviço público –, até a aceitação de trabalhos diversos no chão da escola como forma de demandar mais hora-aulas trabalhadas e conseqüentemente recebidas; são situações que evidenciam um trabalho docente não só precarizado e uberizado, mas despersonalizado e com ausência de sentido (SILVA, 2019, p. 241).

Essa maneira de proceder na contratação do professor substituto, não sabendo nem qual turma vai lecionar ou mesmo se vai trabalhar naquele dia, prediz uma desprofissionalização desse professor. Como aponta Antunes (2018, p. 7)

E, quando se consegue garantir algum emprego, a resultante é imediata: redução salarial, burla maior dos direitos sociais que aviltam o que resta da dignidade do trabalho, sem falar do enfraquecimento dos sindicatos e da redução das ações coletivas, que nos aproxima do que denominei como sociedade da terceirização total.

Nesse sentido a desprofissionalização do trabalho docente, também, é facilmente percebida por esses elementos de desmonte dos direitos do trabalhador e na outra via perpetua o *status quo* de uma sociedade com formação limitada, através da Reforma do Ensino Médio e a BNCC, sendo superficial e de maneira flexível, os preparando para a uberização e desprofissionalização do professor.

Entrelaçando a desprofissionalização do professor como elemento marcante da reforma do ensino médio (Lei 13. 415/2017) e a BNCC/EM, destacamos que os currículos flexíveis instituídos por intermédio de um componente chamado como “itinerários formativos”, leva o professor a se deslocar da sua disciplina de formação e vínculo para outras áreas e até mesmo desviar-se completamente da sua formação original<sup>29</sup>. Como, também, a citação da Lei 13.415/2017 da ausência de formação para lecionar no “novo ensino médio”, que passa a ser permitida por meio da contratação de pessoas com notório saber, algo que implica diretamente na formação dos novos professores, já que a lei dispensa uma formação adequada do professor.

Na perspectiva de um currículo flexível para o ensino médio brasileiro, a BNCC /EM manteve a obrigatoriedade das disciplinas língua portuguesa e matemática, deixando as outras

---

29 A formação original a qual me refiro é a licenciatura para qual disciplina foi formado no nível superior que o habilitou lecionar na disciplina, por exemplo, Biologia.



disciplinas, como a Biologia a ser ministrada, conforme a escola tenha disponibilidade de professor, assumindo um caráter de possibilidades, o que pode resultar em lacuna dos conhecimentos dessa área para os jovens em formação. Martini e Silva (2020, p.3) apontam que

O trabalho por áreas do conhecimento, a partir de um currículo flexível, significa, na prática a ampliação das possibilidades do exercício da docência fora da área de formação inicial do professor, além da diminuição do quadro de professores, já que um docente pode assumir uma área que compreende vários componentes curriculares.

Desse modo as outras disciplinas ficam reduzidas, obrigando o professor a deslocar-se para outras disciplinas (componentes). Como a assertiva da lei considera as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e o Língua Inglesa como prioridades, deixando as outras disciplinas diluídas em áreas do conhecimento. No caso da Biologia fica na área das ciências da natureza. Conforme o texto da BNCC,

Em função das determinações da Lei n. 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir os sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequadas à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2018, p. 32).

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (BRASIL, 2018, p. 52).

Essa adaptação citada no texto normativo é o processo que intensifica as atividades dos professores a partir das mudanças curriculares sem as devidas alterações estruturais tão negligenciadas no ensino médio. Oliveira (2004) relaciona essas mudanças na jornada de trabalho é representada pelas múltiplas funções atribuídas ao professor nesse processo de reformas educacionais, assim o trabalho docente é precarizado nas escolas com formulação de disciplinas como projeto de vida, trilhas de aprofundamento e eletivas, sendo essas disciplinas sem relação direta ou nenhuma com formação do professor.

No RCA/Ap que trata do perfil do professor do componente - Biologia - traz uma fala que chama os professores de ultrapassados, inferindo que é preciso mudar,

Na realidade, basicamente, o ensino de biologia se dá por meio de ensinamentos repetidos, tradicionais, impostos por docentes que não tiveram

uma boa preparação ou boa avaliação da sua prática pedagógica (RCA, 2021, p. 122).

Assim, as mudanças e problemáticas do ensino de biologia recaem sobre o professor, desconsiderando a totalidade estrutural econômica, social e política. Como o excerto nos diz “É fato que quando a prática pedagógica inclui o uso de metodologias renovadas o ensino de Biologia se torna mais ativo, dinâmico e participativo, tanto para o aluno como para o professor”, mais uma vez, culpabilizando o professor de Biologia (RCA, 2021, p. 122).

Os processos de intensificação e desprofissionalização do docente são facilmente percebidos na construção dos itinerários formativos, JACOMIMI (2022) em sua pesquisa aponta como os professores de São Paulo, se viam perdidos as mudanças ocorridas em decorrência da BNCC/EM, conforme Jacomimi (2022, p. 276)

Na escola, temos os itinerários das quatro áreas puras, pois a maioria votou para que não tivesse aqueles itinerários de áreas integradas. Eu também votei nas áreas puras, porque, na minha concepção, as áreas integradas não aprofundam em nada. Não que as áreas puras estejam aprofundando muito, mas pelo menos a gente pode tentar. A Seduc-SP mostrava esse processo como uma coisa muito simples, mas não foi simples. Havia alguns/umas professores/as com dificuldade de compreender. Havia alguns/umas com muita consciência do todo e outros/as nem tanto. Olhavam só para a sua própria disciplina, e aí não conseguiam pensar na formação que estava se desenhando para o/a aluno/a. Deu muito trabalho para a gente chegar nesse denominador comum. Para nós essa questão foi muito delicada, porque era um momento que ia determinar tudo que vinha pela frente.

Quando a professora fala “área pura” ela está justificando a continuidade dentro da sua área, não sua disciplina. Esse processo minimiza, mas ainda ocorre uma intensificação e desprofissionalização. Quando se desloca da área de formação para cumprir uma eletiva de empreendedorismo ou mesmo de astronomia. No entanto para os reformadores não há problemas nisso, assim a formação de professores terá como elemento fundamental a BNCC e seus princípios, e as competências que cada professor deve adquirir. Conforme, parecer do CNE/CP 22/2019,

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar

uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. (BRASIL, 2019, p. 1)

A BNCC na mesma esteira da desprofissionalização do professor vincula a formação de professores aos seus princípios. Desse modo a formação básica determinará a formação de professores, reduzindo os conhecimentos teóricos e principalmente o ser humano que aprende e ensina, tendo como premissa a prática. Corroborando a flexibilização dos currículos na BNCC não se dá de maneira desinteressada, acompanha a crise do conhecimento próprio do momento do capitalismo que subjaz o conhecimento por competências e a formação do professor não escapa a essa premissa do capital (Duarte, 2011).

Retomando a reforma trabalhista aprovada no governo Temer em 13 de julho de 2017, Lei nº 13467/2017. Que normativas alterações na CLT de 1943. A reforma toca nos pontos: Contrato de trabalho, banco de horas, gravidez, Férias, demissão e remuneração. Não é objetivo tratar da Lei em si, mas relacionar como os professores ficam desprotegidos juridicamente a partir dessa reforma. O salário mínimo não é obrigatório, pode se pagar por produção, no caso horas trabalhadas. As negociações não são coletivas, até podem ser, no entanto prevalece o individual. Keunzer (2021, p. 244) menciona,

Já a Lei nº 13.467/2017, que reforma a CLT, permite a flexibilização dos contratos de trabalho, admitindo: (1) contrato de autônomo, que não gera direitos trabalhistas; (2) contrato de trabalho intermitente, prestação descontínua de serviços. O empregador chama quando precisa, o trabalhador pode exercer outros trabalhos enquanto não é chamado. Como o trabalhador recebe os benefícios a cada período de prestação de serviços, formalizam-se os “bicos”.

Todos esses elementos que partem da nova sociabilidade do capital, a reforma trabalhista representa para o trabalhador docente ainda mais percalços a sua atividade, já, tão atacada. Precarizados historicamente com péssimas condições de trabalho, sem materiais básicos para realizar suas atividades, condições salariais e previdenciárias precárias. De acordo com Alisse (2019, p. 135) relaciona os condicionantes globais com a reforma trabalhista de 2017:

A lógica gerencialista traz como consequência ao mercado de trabalho a responsabilização de trabalhadores pelos resultados concomitantemente ao relativo aumento de autonomia, intensificação das jornadas, desregulamentação nos regimes de contratação, instabilidade de emprego, desvalorização de alguns setores do serviço público, aumento das desqualificações para o trabalho e possíveis desgastes e sofrimentos emocionais da classe trabalhadora.

Tais elementos da reforma trabalhista são sentidos na profissão docente como as mudanças nas contratações e trabalhos intermitentes, nesse sentido o professor pode exercer atividades em várias escolas, aumentando sua jornada de trabalho durante a semana, precarizando ainda mais esse professor. Mesmo com uma carga de trabalho aumentada, a sua remuneração ainda assim será instável, flexível e possivelmente mais baixa, se assim fosse um trabalhador formal com seus direitos trabalhista assistidos.

Outro elemento de precarização do trabalho se dá nas rescisões contratuais quando existir, a reforma limitou e tornou desnecessário os sindicatos para resoluções de problemáticas que antes eram vistas como coletivas para a classe dos trabalhadores como: no Art. 477-A da lei 13. 467 de 2017: “As dispensas imotivadas individuais, plúrimas ou coletivas equiparam-se para todos os fins, não havendo necessidade de autorização prévia de entidade sindical ou de celebração de convenção coletiva ou acordo coletivo de trabalho para sua efetivação.” O que a reforma nos impõe é a equiparação das decisões individuais e coletivas no mesmo patamar, pessoa física e pessoa jurídica sendo explícita a ausência dos sindicatos nessas negociações. No artigo seguinte da Lei - trata das demissões voluntárias, podendo ocorrer negociações também sem os representantes sindicais, somente acordo entre empresa e empregados, sem qualquer proteção jurídica.

Assim, a proteção jurídica dos trabalhadores é retirada na sua maioria. Com efeito imediato da reforma trabalhista em 2017 o maior grupo educacional de ensino superior no Brasil - A Estácio - demitiu 1400 professores em dezembro de 2017, o sindicato dos professores de São Paulo divulgou a notícia. Como resposta a - Estácio - admitiu que realizou as demissões e as novas contratações seriam no novo regime trabalhista, principalmente do contrato intermitente, pagando apenas pelas horas trabalhadas do professor sem qualquer outro custo para a corporação (G1, 2017).

A professora Evangelista aponta alguns elementos que expõe como o trabalhador (a) docente, passou com essas reformas, em especial a reforma trabalhista. Alguns processos são marcantes como: a responsabilização do professor e a eadeização. Trataremos dos dois fatores de maneira conectada com as reformas que impulsionam os professores para essa condição de trabalho.

A materialidade dessa reforma se mostra nas escolas com a responsabilização dos professores “ Embora o slogan responsabilização docente aposte no 'empoderamento' docente, o que esconde, justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada”, em sua análise o

professor sofre uma responsabilização ontológica, assim a sua culpa repercute no futuro do aluno, dessa maneira a falta de empregabilidade do aluno é em primeira mão, culpa do professor, e em decorrência de uma má qualidade do ensino do professor. Entretanto, os professores não podem ser culpabilizados pelas ações da burguesia que limita o acesso ao ensino de qualidade para a classe trabalhadora (EVANGELISTA, 2017, p.10).

Outro elemento relevante sobre a responsabilização dos professores trata das avaliações em larga escala, presentes na educação brasileira desde a década de 1990, os autores em um diálogo crítico sobre as reformas que afetam o Ensino médio (CURADO; SILVA, 2020, p.117) menciona que:

A responsabilização individual do professor pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, já virou lugar comum. No contexto da BNCC, ampliam-se os meios de monitoramento da prática docente, a exemplo dos exames de avaliação que podem ser fatais para a carreira dos professores”.

Vinculando os resultados ao financiamento para a escola. Na BNCC (2017, p. 8):

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, **à avaliação**, à elaboração de conteúdos educacionais e **aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação**. (BNCC, 2017, p. 8, grifos nossos)

Uma das justificativas para a grande Reforma do Ensino Médio foi pautada nos números divulgados pelo IDEB, como se o ensino médio estivesse totalmente regredindo ou mesmo despenca-se nos índices estabelecidos por essa avaliação estandardizada. No entanto, no ensino médio não atingiu a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), mas não regrediu. Mas aqui o que pretendo formular é a relevância do IDEB para representação da educação no Brasil, ou melhor, a qualidade da educação. Como um sistema de avaliação que corrobora com princípios privatistas e elementos de destruição da escola pública pode ser considerado o representante dos interesses dos trabalhadores e ainda culpabilizar o professor.

No entanto, também, percebemos que existe um consenso sobre a responsabilização do professor, Freitas (2012, p. 383) aponta que a responsabilização pressupõe três elementos: “os testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções”, exatamente como percebemos no cotidiano escolar, assim a responsabilização é para os neoliberais:

[...] igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

O professor Freitas (2012) nos alerta como a responsabilização e a meritocracia é uma ambientação suave da privatização. Aos poucos vão inculcando os elementos privatistas, como merecimento, esforço pessoal, aprendizagens prioritárias e a cereja do bolo: desenvolvimento das competências e habilidades dentro de uma escola pública com princípios formativos privados, assim como sua gestão.

Fazendo um enlace dos apontamentos do professor Freitas (2012) e a professora Evangelista (2017) que menciona a eadeização, na nossa análise, a materialização da privatização da educação superior no Brasil. A expansão das vagas no nível superior ocorreu nas IES privadas, principalmente no governo Lula (2003-2010) e Dilma (2011- 2016), esses números crescentes são apontados na pesquisa realizada por evangelista, na organização dos dados sobre o ensino superior do INEP (2013), aponta:

[...] o que se refere à EaD na área da Educação – **licenciaturas** e poucos bacharelados – as IES públicas apresentavam um baixo percentual de cursos nesta modalidade; dos 4.171 cursos, 91,7% (3.823) eram presenciais contra 8,3% (348) em EaD. A mágica acontecia no setor privado, no qual o número de cursos em EaD era pequeno, apenas 6,3% (240) de 3.821. Ou seja, 93,3% (3.581) dos cursos eram presenciais. O assombramento nos pega quando vemos que na esfera privada 45% (355.271) das 792.190 matrículas eram a distância. Na rede pública esse total correspondia a 16% (94.299) das 590.067. Conclusão inescapável: o professor brasileiro vem sendo expropriado de seu direito à formação consistente, paga-a e submete-se à modalidade EaD (EVANGELISTA, 2016, p. 12).

Esse processo de aumento da oferta nas redes privadas de ensino superior na modalidade EAD, subjuga a formação do docente brasileiro sem os pilares da educação como ensino, extensão e pesquisa. Limita-se a formação por meio de aparatos tecnológicos. Esses percentuais crescem em

Em 2018, suas 747.511 matrículas correspondiam a 45,9% das 1.628.676 matrículas em licenciaturas. Deste percentual, 473.607 (63%) cabiam a IES particulares, com fins lucrativos; 369.028 (49%) sob a modalidade EaD. Considerando o conjunto de escolas privadas, o total é aterrador: 616.393 (82,5%) das matrículas nestes cursos foram por elas absorvidas. Esse exemplo evidencia a subida vertiginosa da modalidade EaD nas IES particulares que formam professores. Ainda em 2018, o número de

professorandos concluintes na modalidade EaD, em IES privadas, atingiu o percentual de 42% (105.080). Esse número é maior do que o de formados em escolas públicas, presenciais (64.876) e EaD (12.303). Das novas matrículas em licenciatura, em 2018, 393.816 (64%) são em EaD, 358.950 (91%) em IES privadas: o preparo do magistério no Brasil está na esfera privada e substantivamente nas mãos do grande capital! (CONTRAPODER, 2020).

A grande questão é observar que se o número de matrículas cresce e os cursos, a força de trabalho também é exigida. Como relatamos acima, os números de demissões foram em massa mesmo com tanto crescimento na modalidade EAD. Outra questão que a reforma trabalhista trouxe foi o teletrabalho. Volto a mencionar que sem compreender esses processos de precarização dos atuais professores (as) e dos futuros professores (as), que está envolvido nesse modelo de formação, de certo modo, a sua adaptação e flexibilização será por consenso.

Sobre um ponto da Reforma Trabalhista que ainda não comentamos perpassa pelo teletrabalho, Alisse (2019, p. 120) em sua pesquisa,

Do art.75-A ao art.75-E, a lei apresenta a regulamentação do teletrabalho, que nada mais é que a prestação de serviços fora do local de trabalho, se utilizando de instrumentos tecnológicos e informacionais que não se caracterizam como trabalho externo – por exemplo, dar aulas à distância ou até fora da instituição de ensino.

Regulamentar essa modalidade traz uma possível intensificação do trabalho docente, sem precisar de sair casa. O professor não separa mais trabalho das suas atividades de lazer, podendo ficar horas a mais no trabalho de maneira não remunerada, a lei também retira a responsabilização dos problemas de saúde e segurança nessa modalidade. Não vou tocar na pandemia onde se viu esse trabalho extenuar os professores, no entanto vivemos esse processo da não separação da vida privada do momento de trabalho remunerado. Antunes (2020), trata do trabalho digital, sua assertiva sobre:

O resultado está em toda parte: precarização ampliada e multiforme, onde os trabalhadores e trabalhadoras são as vítimas principais. Em épocas de expansão, ampliam-se os empregos, como no setor de serviços, dotados de alta rotatividade, pouca qualificação e baixa remuneração, de que são exemplos os trabalhos nas plataformas digitais e nos aplicativos, no telemarketing e call center, hipermercados, hotéis e restaurantes, comércio etc. (ANTUNES, 2020, p.06).

Como último elemento nessa discussão sobre a precarização do trabalho docente mencionamos a proposta e aprovação da Emenda Constitucional n. 95 em 15 de dezembro de 2016. Não podemos deixar de citar que tal medida se dá quase que imediatamente após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Assim, assumindo o presidente Michel Temer (2016-2018) promovendo várias reformas degradantes da classe trabalhadora. Nosso ponto de discussão se dá na política educacional e as ausências que tal ajuste fiscal fará, no que se refere ao nosso objeto de estudo: a BNCC no ensino médio que é entrelaçada com a Reforma do Ensino Médio, desse modo o não investimento direto na educação básica poderá precarizar, ainda mais, os atores desse processo. O professor Paulino Orso, relata que:

Apesar de Temer ter afirmado no lançamento da Reforma do Ensino Médio, que não haveria falta de recursos para a educação, isso não passou de mais uma falácia. De acordo com a Conof (Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira) da própria Câmara dos Deputados, com a aprovação da PEC 241/2016 (PL 55) - **EC 95** deve ocorrer uma redução de nada menos que R\$ 24 bilhões nos investimentos anuais em educação. Essa perda, porém, é apenas uma estimativa inicial que corresponde à diferença entre o mínimo de 18% que a Constituição Federal estabelece como obrigatório para União investir e os gastos previstos para 2017 acrescidos da inflação do ano anterior. Todavia, com os cortes que já se sucederam a partir de então, a redução dos investimentos deve aumentar em muito (ORSO, 2020, p.35).

Como também,

Além disso, só no final de março de 2017, com o chamado “ajuste fiscal”, de uma só vez, o governo Temer cortou outros R\$ 9,4 bilhões, reduziu o número de vagas no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e eliminou o “Ciência Sem Fronteira” (modalidade graduação) (ORSO, 2020, p. 35).

É notório que para a efetivação de uma lei dessa dimensão, o financiamento é imprescindível, aqui a Reforma do Ensino Médio e a BNCC que estão imbricadas, não sendo possível pensar tantas alterações sem o suporte financeiro para a contratação de professores, reestruturar a escola e outros custos. Portanto em meio a ajustes fiscais, propõe-se uma reforma do ensino médio que abarca cerca de 50 milhões de jovens, com a apresentação de uma Emenda constitucional vigente de 2016 a 2036, sem investimentos por 20 anos.

Nesse sentido, o Brasil tem como solução para as “crises”, os ajustes fiscais cruéis para a classe trabalhadora. Em 1995 no governo FHC passamos por algo parecido, grande arrocho nas áreas sociais, no entanto o crescimento ficou estagnado, conforme menciona Amaral (2017, p.4) “No governo de FHC, de 1995 a 2002, a economia brasileira viveu um período de quase estagnação, em que o produto interno bruto (PIB) e a arrecadação de impostos pela União cresceram pouco — descontando-se a inflação do período - 26,9 e 39,3% - respectivamente”. Na contramão dessas medidas “Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, de 2003 a 2015, esses indicadores cresceram em percentuais bem mais



elevados: 73,4% para o PIB e 89,9% para a arrecadação de impostos pela União”. Inferimos que o ajuste fiscal não é solução para resolver as demandas complexas de um país. Principalmente quando o investimento em educação é limitado abaixo da inflação do ano anterior, assim como a EC 95 prevê.

O professor Freitas (2021, p. 10) realizou uma análise, para além, do campo educacional da EC 95 como de fato o vilipêndio da classe trabalhadora,

Foi a EC no 95/2016 que criou a justificativa ideológica do caráter categórico, imperativo, das contrarreformas em curso. Concebida nos grandes marcos da agenda do golpe de 2016, “Uma Ponte para o Futuro”<sup>30</sup>, a referida EC no 95 com o apoio do andar de cima e da grande imprensa. A operação ideológica empreendida pela EC foi ardilosa e logrou êxito na caracterização de que os gastos públicos cresceram de modo desmedido e que por isso precisariam ser estancados por vinte anos. Não apenas isso, afirmava-se, ainda, que as despesas obrigatórias saíram do limite razoável, alcançando perto de 95% do orçamento Federal, impedindo gastos discricionários e investimentos. E que, por conseguinte, precisariam ser não apenas estancadas a médio prazo, por meio do teto de gastos, mas rapidamente reduzidas, sob risco de colapso das contas federais.

O autor rebate relatando que não ficou esclarecido quais gastos não sofreram mudanças, sendo somente os sociais deveram ser controlados,

O ardil contido na EC no 95/2016 é a omissão de que a referida Emenda divide os gastos públicos em duas partes: 1) despesas financeiras, não possui teto de gastos e está sob administração dos próprios beneficiários dos negócios com títulos da dívida; 2) as chamadas despesas primárias, está sob o tacho da EC-95. O argumento fiscalista sustenta que as despesas primárias obrigatórias podem chegar a 98% do total dos gastos primários em 2021, impedindo investimentos e, agora, a continuidade do pagamento do auxílio emergencial.

O auxílio emergencial em decorrência da pandemia também entrou nos cortes, talvez por esse motivo a EC ser conhecida como “PEC da morte”. Não vou entrar no mérito, mas a EC 95 força o ajuste fiscal na previdência através da reforma previdenciária – PEC 109/ 2019. Em suma o Governo Bolsonaro dá continuidade e amplia uma política excludente com diminuição severas nas políticas sociais, em especial, formação de professores, valorização dos docentes e as condições mínimas para o trabalho docente e a formação dos milhões de estudantes de escola pública (FREITAS, 2017, p.11).

---

30 Documento criado pela Fundação Ulysses Guimarães, foi difundido em 29 de outubro de 2015, no centro da crise política brasileira. A fundação compõe os aparelhos privados de hegemonia do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Não é necessário compreender muito de orçamento para perceber que o corte no investimento gera no futuro mais cortes, em decorrência do não crescimento, inviabilizando um *superávit*, em decorrência da não arrecadação de impostos. Poderíamos enumerar várias questões sobre como a conta não fecha com esse tipo de medida de austeridade fiscal, no entanto o nosso propósito é vincular a EC 95 como um dos elementos no quebra-cabeça da precarização dos professores, sem investimentos não é possível implementar uma Reforma do Ensino Médio, sendo que já compromete as atividades vigentes (FERNANDES, 2022).

Nessa mesma perspectiva, a educação superior pública sofre grande contingenciamento das suas despesas primárias, o ANDES (2019), aponta que nas universidades federais e institutos federais sofreram os cortes de 30 % impacto direto nas atividades primárias. Retirando a condição mínima de promover educação, no caso da superior pública com o tripé: pesquisa, ensino e extensão. Pressionando o plantio de uma semente da privatização nas universidades, sem investimentos públicos, vendo no projeto neoliberal: Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - o Future-se - como solução para as ausências do estado, o estado neoliberal promove ou mesmo empurra as entidades públicas para a privatização, reduzindo a educação em mera mercadoria, somente mais uma peça na acumulação desenfreada do capitalismo.

Como já mencionei na eadeização do nível superior no Brasil está na esfera privada e ocupa a maioria das matrículas da educação superior no Brasil. Quando os movimentos sociais, estudantes e professores reclamam os direitos básicos para a universidade pública fica a impressão que essa usufrui de todas regalias divulgadas ideologicamente. No entanto, Orso (2020, p. 36), trata dessa percepção do que realmente a universidade pública é de custo para o Estado frente a toda produção de conhecimento e pesquisa produzido, e na contramão as privadas,

Veja que, enquanto o custeio básico para todas as universidades federais do país, em 2014, não passou de R\$ 2,4 bilhões, o orçamento para o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), em 2015, chegou a R\$ 15 bilhões. Ou seja, os dados não deixam dúvida de que, se o ensino público já não gozava de grandes privilégios durante o governo anterior, cujo programa “Pátria Educadora” foi sabotado, a partir do governo Temer deixou de ter qualquer relevância. Assim, com essa “política de amigos”, o governo tratou de evitar nova quebraadeira do setor privado como ocorreu no governo de FHC.

Fazendo uma leitura da EC 95, uma medida pensada para retirar somente os direitos adquiridos pela classe trabalhadora, não na perspectiva de melhorar a educação, mas no intuito de precarizar as instituições públicas e desse modo justificar a privatização da

educação pública por completo, sendo que o nível superior, conforme, mencionamos já possui 80 por cento do setor de iniciativa privada. Nesse sentido a educação básica é um campo de disputa pelas empresas privadas que acessam e proveem seus serviços de maneira sistêmica por dentro das instituições de ensino através das reformas como: a reforma do ensino médio (lei 13415/2017) e a BNCC.

#### 4.2 O TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE E A FORMAÇÃO PROPOSTA PELA BNCC E BNCFORMAÇÃO

Discutir o trabalho docente na contemporaneidade perpassa pelo momento pandêmico, que marcou a história mundial, em 2020, com milhares de mortos e contaminados da Covid-19, nesse sentido é vital para compreendermos a realidade concreta no seu processo histórico, a pandemia é contemporânea, no entanto as atrocidades do modo de produção é secular. Nesse mesmo cenário, no Brasil, a pandemia revelou, os ultraconservadores com suas bandeiras voltadas ao obscurantismo da ciência e ao negacionismo. Aprofundando as características do neoliberalismo em escalas descomunais (AFONSO, 2021).

Não sendo possível refletir sobre o momento pandêmico sem retomarmos aos anos de 1990, à luz do processo de reestruturação produtiva fundamentada nas teorias da “sociedade do conhecimento” que possibilitou o gerencialismo e a lógica da “Nova Gestão Pública”, através do projeto neoliberal, no Brasil, com grandes reformas educacionais e as privatizações. Dalila e Júnior (2020, p. 3) tratam sobre como os governos Lula e Dilma tentando amenizar as decisões do governo (FHC) anterior, ainda assim não foi possível,

Apesar das políticas implementadas nos 13 anos dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), que promoveram significativa inclusão de segmentos historicamente vulneráveis da sociedade brasileira no sistema educacional, o pleno direito à educação para a maioria da população ainda é uma dívida a ser paga. O Brasil continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, a América Latina. Ele ocupa a sétima posição entre os mais desiguais do mundo, conforme aponta o Relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. O Relatório também alerta para o fato de que o Brasil caiu uma posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que mede o progresso de uma nação a partir das dimensões renda, saúde e educação –, passando da 78ª para a 79ª posição, em comparação a 2017, no ranking com 189 países. Se considerarmos somente a América do Sul, o Brasil ocupa a quarta posição, ficando atrás de Chile, Argentina e Uruguai. A escolaridade da população brasileira é baixa, sendo que mais da metade da população com 25 anos ou mais concluiu somente o ensino fundamental; e, entre os jovens com idade de 18 a 24 anos, apenas 21,3% se encontram matriculados na educação superior.

Toda essa realidade da educação brasileira em meio à pandemia não estava em condições de reagir as circunstâncias do isolamento social e medidas de nova maneira de ensinar em situação adversa, principalmente, para os alunos da rede pública de ensino. Nesse processo de trabalho remoto ou *home office* que os professores viveram durante o momento pandêmico, “Embora exista distanciamento social em função da Covid-19, a grande parte (84%) dos(as) professores(as) continua a desenvolver atividades de trabalho de forma remota”. (GESTRADO/ CNTE, 2020, p. 707) tal assertiva revela que os professores foram empurrados para as plataformas digitais. Sem considerar que a não distribuição de renda impacta diretamente as condições de acesso dos alunos as tecnologias e o poder de compra da internet para participar do ensino remoto, de acordo com Oliveira e Júnior (2020, p. 13):

Outro aspecto importante é que os estudantes possuem bem menos acesso a recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto do que os professores. A parcela de professores que não os possuem é de 17,4%, ao passo que atinge 66,2% entre os estudantes. Em outras palavras, cerca de dois em cada três estudantes não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas a distância.

Nesse sentido, Oliveira e Júnior (2020, p. 05) destacam que:

O foco do debate acadêmico na área educacional também sofreu mudanças com as restrições impostas pela pandemia. Se antes os estudos sobre as condições de trabalho docente atribuíam um papel central à estrutura das escolas, agora, abre-se espaço para avaliar as condições de moradia e o acesso e utilização de recursos tecnológicos por professores e estudantes. Se antes a existência de laboratórios de informática nas escolas era uma demanda, hoje passa a ser item essencial a disponibilidade de computador com rede de internet adequada nas residências.

Sobre as tecnologias na educação mundial é uma frente defendida pelos reformadores em decorrência da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, requerendo novos trabalhadores que emergem do mundo digitalizado: o novo proletariado digital. Os trabalhadores carregam velhos dilemas, com intensidade superior à sua gênese promovido pelo capital (ANTUNES, 2018). Nesse sentido, Orso (2020, p.91) assevera que

Aliás, não se sabe exatamente qual deles (**vírus ou o Capital**) é mais perigoso e ameaçador. De qualquer modo, tanto um quanto o outro, constituem-se em parasitas que só sobrevivem à custa de seus hospedeiros. Enquanto o coronavírus depende de uma célula hospedeira para se reproduzir e se perpetuar, o capital depende do trabalhador, só sobrevive à custa de seu sangue, da exploração, da extração e expropriação da mais valia.

Os trabalhadores digitais em especial, os on-line, perdem completamente a compreensão e percepção do tempo de trabalho e vida fora do trabalho evidenciando, a escravidão digital. Os professores no contexto do trabalho digital em decorrência da pandemia são responsabilizados pela compra do material de trabalho e a competência de sua utilização. No entanto as condições de trabalho são precárias, *o home office* para aqueles que não perderam seus empregos, é obrigatório, sem nenhuma assistência estatal. São sentenciados a fazer o trabalho docente para minimizar o prejuízo aos alunos. Porém, na realidade concreta, não existe um alcance na maioria dos alunos, poucos acessam essas plataformas sugeridas pelo Estado por falta de internet.

As contradições são inúmeras nesse processo que subjuga o professor como responsável da falta de assistência ao aluno e enquanto isso intensifica o trabalho docente em escala ampliada com várias atividades, o polivalente e diversas competências para afinar-se ao novo modo de educar via tecnologias e o “novo normal” slogans para gerar um consenso durante a pandemia frente aos problemas estruturais na educação. Orso (2020, p. 112), aponta que,

[...] as TICs (Tecnologias da Informação) não serão utilizadas apenas para educação de tipo EaD, o que, por si só, já seria um grande problema. As medidas burocráticas, de controle social, de geolocalização, de *home office* (trabalho em casa), viabilizadas, toleradas, aceitas e defendidas como necessárias em tempos de pandemia e de isolamento social, que se somam a toda a parafernália de câmaras, chips, inteligência artificial e demais equipamentos tecnológicos de rastreamento e monitoração já existentes, no *day after* não só não serão extintas, como serão utilizadas para aprofundar ainda mais o controle social, a repressão, a extração da mais-valia e a divisão em classes, em desfavor dos trabalhadores.

Para gerar consensos na classe trabalhadora, os intelectuais do mercado, apontam que as tecnologias no ensino são irreversíveis; o professor mediador essencial da cultura, nesse ponto o professor deixa seu papel na sociedade de mediação. Por isso, o currículo obedece unicamente ao modo de acumulação; a negação do sujeito e a afirmação do indivíduo, desenvolvendo a cultura do individualismo e as conquistas pessoais dentro de uma perspectiva mercantilizada. Esse novo modo da “educação” aprofundados e acelerados pela pandemia da Covid-19 intensifica a produção de sujeitos isolados e flexíveis para às incertezas e atrocidades do modo de produção Capitalista (AFONSO, 2021).

A pandemia revelou os problemas estruturais que acometem as escolas brasileiras públicas, porém como solução aos problemas educacionais, os reformadores (BNCC) a exemplo, disponibilizam a produção de materiais didático pedagógicos como direcionador e

possuidor das habilidades e competências que o professor deve promover em suas aulas, ficando secundarizado a sua autonomia docente e a garantia de resultados *a posteriori* através das avaliações dos professores e alunos, como exemplo: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), materializando um dos princípios da ideologia neoliberal, a responsabilização, trazendo para o professor, a culpa dos resultados. Deixando de lado a avaliação da política de governo, o Estado se isenta da responsabilidade. Assim controla e avalia o professor, precarizando a atividade docente e promove a reprodução dos pressupostos neoliberais: competências e habilidades na formação da classe trabalhadora (LAVAL, 2019). Essa perspectiva é apontada por Rosa e Santos (2015, p. 663):

[...] as exigências oriundas da empregabilidade são os vetores de uma concepção de educação que podemos denominar de “pedagogia das competências”, concepção que fundamenta os processos educativos tanto nas escolas de educação básica, quanto nas diversificadas instituições de formação que foram surgindo e, também, no interior das empresas. Podemos afirmar, nesse sentido, que a “pedagogia das competências” é a concepção de educação que aparece, às vezes explicitamente, outras vezes nas entrelinhas, nas orientações do BM (2010).

Tratando das pedagogias das competências, ela implica um direcionamento para desenvolver com os alunos os conhecimentos úteis, desse modo o conhecimento científico acumulado pelos homens é supérfluo. A classe trabalhadora não terá acesso ao ensino das Artes, Filosofia, Educação física, Biologia, entre outras. As disciplinas são retiradas e alocadas em áreas do conhecimento – implica aqui desprofissionalização dos professores como já tratamos na seção anterior. As competências socioemocionais são valorizadas na lógica do capital. Assim, a introspecção dos princípios do mercado na formação dos professores (BNCCFormação) e nos alunos como: competitividade, adaptação, eficiência, resiliência, individualismo e projetos de vida. Perde-se a formação humana, na construção de um novo *Ethos*, como demanda do Capital de dominar mentes e corpos da classe trabalhadora (ALVES, 2011; ANTUNES, 2018).

E que *Ethos* é esse? para moldar e capturar a subjetividade da classe trabalhadora. Ele é pautado no empreendedorismo. Vou trazer um ponto da BNCC/EM, uma nova disciplina – projetos de vida - onde o aluno vai decidir sua formação, levando em conta o mercado. Os termos não são novos, porém o mecanismo institucionalizado garantirá a materialidade dessa possível formação empreendedora. Sendo importante se perceber uma empresa, com autorregulação através das metas e competências com forte responsabilização das suas ações

como único responsável pelo sucesso ou fracasso. Assim, desconsiderando a realidade concreta: desemprego estrutural, superexploração do trabalho, a individualização da classe trabalhadora e os adoecimentos em decorrência de tais medidas agonizantes para o trabalhador (ANTUNES, 2018; ALVES, 2011; LAVAL, 2019).

A BNCC como reforma estruturante e normativa sobre o currículo, regula também, o professor no seu fazer com princípios hegemônicos, harmonizando com o modelo político ideológico do capitalismo, o neoliberalismo. Retira do professor a sua autonomia, quando impõe currículos nacionais padronizados e vincula os resultados do trabalho docente as avaliações standardizadas por organismos internacionais.

Esse novo modo ideologicamente implementado no Brasil se deu a partir da década de 1990, como principal representante da Pedagogia das competências, Phillipe Perrenoud (1999) seu principal expoente. Tal maneira de pensar as atividades desenvolvidas na escola interfere na formação dos alunos e também professores, além de ultrapassar o campo restrito da escola. Ela é a materialidade das críticas e as ideias de Laval (2018), de que a escola funciona como um protótipo dos empregados do mercado de trabalho. Assim, as competências e habilidades são utilizadas como substituto do conhecimento concreto, mascarando a compreensão da realidade a ponto de não perceber sua expropriação de direitos básicos, como a educação, portanto um Direito universal.

Relacionando a BNCC e o RCA, as competências e habilidades superam o conhecimento, o mecanismo de promover a aprendizagem relaciona-se diretamente com a prática, o processo educativo intui nessa perspectiva que a prática sempre será o mais importante. Nesse ponto, o professor teórico, não serve precisa ser prático, flexível e moderno. A pedagogia das competências é a solução para problemas antigos na transmissão de conhecimentos, precisa ser prático e utilitarista (PERRENOUD; 1999; 2000).

A professora, Marise Ramos, associa que apropriação das competências pela escola se dá na promoção do encontro da formação e o emprego. A maneira como essa pedagogia se desenvolve passa verificação prática das necessidades imediatas dos alunos e professores, assim na medida que houver a necessidade busca-se o conhecimento para aquele problema. Ramos (2001, p.223) sintetiza esse processo

Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Todo esse modelo pedagógico perpassa diretamente pela influência do neoliberalismo com seus ramos para toda a sociedade, alterando as formas de compreender a educação. Nesse sentido, considerando o conhecimento como atividade humana condensada e sua necessidade de socialização, “a vida em sociedade pressupõe a educação, a preparação dos indivíduos para viverem nela mesma” (ORSO, 2020, p. 90). No entanto, os interesses econômicos se sobressaem aos interesses dos sujeitos da classe subalterna. A presença de vários setores que não pertencem ao campo educacional traz à luz as intencionalidades das principais reformas curriculares como a BNCC/EM, longe de um ensino emancipatório, permeado de interesses mercadológicos na preparação exclusivamente para o mundo trabalho com base na *pedagogia das competências*, mutilando esse sujeito.

A pedagogia das competências exige uma base de formação associada ao saber-fazer, trazendo-a para o texto da BNCC e do RCA, é notório esse processo quando os itinerários formativos são implementados com justificativas como desenvolver algumas competências e habilidades específicas de área do conhecimento de maneira prática. O conteúdo não pode ser separado da função primária, segundo a BNCC/EM, promover a competência, o saber-fazer (RAMOS, 2001).

Em resposta aos avanços técnico-científicos instaurou-se uma nova perspectiva de formação, retirando completamente a compreensão de formação humana para todos que vivem em uma sociedade. O projeto societal contemporâneo não admite uma escola intencionada a educação sem fins utilitaristas. A conformação dessa sociedade se dá pela escola, corrompendo o papel da escola. Laval (2018, p. 79) aponta que

Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir “a lógica da competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela.

Assim, a partir do momento que o mercado exige as competências, as escolas irão suprimir o conhecimento pelos valores comportamentais e emocionais que são inseridos na formação com imprescindíveis na constituição desse novo homem. Tanto que a BNCC/EM aponta no máximo até 1.800h da formação geral e os itinerários formativos no mínimo 1.200h.

No entanto, o que se observa é a substituição dos conhecimentos, e até mesmo nem formação geral como profissional, fica no campo da superficialidade dos processos. Lukacs (2010, p.158) aponta que o conhecimento é requerido anterior a prática das ações,



[...] se uma pedra deve ser polida ou apenas utilizada para determinado fim do jeito como está, isso exige certo conhecimento de sua verdadeira constituição-em-si; o trabalho mais primordial seria impossível sem conhecimento.

Desse modo, Lukacs (2010) trata da formação humana em suas múltiplas determinações, não como a BNCC aponta com competências específicas, de acordo com a demandas do capital, deixando a formação humana fragmentada e para poucos através das pedagogias das competências.

Nesse sentido, internalizar novos modos de apreensão da realidade, as competências tornam-se um núcleo duro da formação na escola, como muito bem é apresentado nas duas grandes reformas do ensino médio. Nesse momento vamos nos remeter aos professores, essa ressocialização e aculturação dos trabalhadores da educação é imprescindível para integrá-los aos novos modelos de produção e gestão do capital, na sua fase de flexibilidade total. (MANFREDI, 2007). Como aponta Rosa e Santos (2015, p. 675), sua análise sobre orientações do BM acerca dos professores brasileiros,

Sintetizando, as orientações do BM sinalizam que a busca pela eficiência educacional, que elevará o patamar de produtividade e competitividade econômica do País, deve se dar **começando pela substituição de um ensino baseado nos conteúdos escolares, demasiado teórico, por um ensino mais prático baseado na construção de competências;** que o fim último de todo processo educativo vivenciado na educação básica é tornar os indivíduos aptos à empregabilidade, num sistema produtivo flexível e incerto; que a adequação e readequação a este sistema produtivo flexível e incerto depende da capacidade de autodesenvolvimento e empregabilidade de cada pessoa; e, finalmente, que tudo isso pode e deve ser alcançado com um mínimo de investimentos (grifos nossos).

Portanto, compreender de onde partem essas proposições de concepções novas na construção do conhecimento se dá nos mesmos moldes dos princípios apontados nas reformas aprestadas nesta dissertação, que viabilizam mecanismos legais de precarização do professor e professora. Sovertendo o real papel do professor para o mero instrutor ou mesmo tutor. Desse modo, justifica-se que o conhecimento é baseado nas competências e habilidades visto que a educação é uma prática direcionada, exclusivamente prática, com forte apego ao empirismo, sem apropriação dos conhecimentos acumulados artísticos, filosóficos e estético (SAVIANI, 2018; ROSA e SANTOS, 2015).

Curado Silva (2017, p. 01) reflete sobre essa competência imposta aos professores, ela aponta que a formação de professores foi transmutada epistemologicamente,

A competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitem **resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar**, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. A formação para o trabalho e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer. Estas, supostamente, permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

No limite da nossa discussão não é possível pensar a educação nas escolas sem o enlace com a formação de professores e suas lutas no contexto político e social. Nesse sentido a professora Kátia Curado revela,

A produção de uma política que preze por maximizar a prática sobre a teoria com justificativa de que a resolução de problemas é a principal objetivo da formação de professores, torne-se mutilador dos homens, dado que a teoria é a produção dos próprios homens historicamente. Como formar um professor sem conhecer o próprio homem? A atuais políticas propõe formações limitadas e direcionadas a puramente competente nas perspectivas (CURADO SILVA, 2017).

Nesse sentido não é possível falar de trabalho docente sem a formação docente, essas duas categorias estão imbricadas, é perceptível que os reformadores já estão promovendo mecanismos de controle na formação dos professores com da Base Nacional Comum para a Formação de Profissionais da Educação Básica - BNCFP (CNE/CP 2/2019; CNE/CP14/2020) e novas Diretrizes Curriculares no ensino superior, como também o projeto do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, pautados na inovação, prática em detrimento dos fundamentos teóricos não permitindo, assim, a classe trabalhadora docente ver além da aparência das políticas educacionais vigentes e em curso no Brasil.

Nossa pretensão nesse breve esboço relacional da BNC-Formação com o trabalho docente se dá na perspectiva de que trabalho docente está imbricado com formação docente, até mesmo pelos nossos princípios pautados no MHD.

Freitas (2018) aponta como última medida do governo Temer, no dia 13 de dezembro de 2018, o MEC apresentou ao CNE uma versão preliminar da Base Nacional Comum para a Formação de Profissionais da Educação Básica (BNC-Formação). Sendo em 20 de dezembro de 2019, é aprovada as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, assim como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No entanto uma política que

chegou depois, mas já existiam todos os princípios ditados pela BNCC do ensino fundamental e ensino médio, contrariando a lógica educacional, professor - aluno, ao invés de aluno – professor. Assim a base para a formação docente pauta-se nas pedagogias das competências e na educação básica.

O documento apresentado ao CNE corrobora com a concepção de formação baseada em análises da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atribui o fracasso escolar a formação docente como elemento crucial, desconsiderando a totalidade, como: precarização do trabalho docente, por si só, já seria o suficiente. Portanto os problemas são estruturais de uma sociedade dividida em classes (MAUÉS, 2011, p.5).

O texto da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 / BNC-Formação nos revela os princípios dessa política de formação dos professores no Brasil, com eixos na prática, engajamento e conhecimento. Embora os fatores externos pesem, mas as escolas podem reverter com engajamento dos professores, capturando os conhecimentos essenciais e a “cereja do bolo” – a prática – subvertendo o processo teórico a vulgarização da superficialidade.

Antunes (2018), afirma que a reestruturação produtiva trouxe alterações significativas para o capital e os trabalhadores, retirando mais-valor dos trabalhos antes não considerados produtivos para o capital. E suas nuances são imensas e em escala global. Portanto, a luta é contra uma formação que expropria, unilateraliza os indivíduos, precariza os sujeitos em detrimento de uma formação humanizadora e em cumprimento dos ditames da acumulação do Capital (FREITAS, 2018).

Desse modo, a BNCC e a BNC-Formação não somente carregam os mesmos princípios formativos entre si, estão articuladas em perfeita sintonia como sempre pensávamos uma política educacional coerente, mas seus interesses não pertencem aos anseios da classe trabalhadora, não nos permite acessar os conhecimentos básicos no ensino médio, sobre saindo os interesses da classe que está no poder. Lopes (2019, p. 71) “Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes”, assim o professor(a) da educação pública para além dos condicionantes econômicos e sociais, é oprimido pelas reformas na sua formação e atuação diretamente, quando os currículos sofrem alterações advindas do aparelho estatal com fortes princípios da esfera privada.

## 5 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DE BIOLOGIA SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA BNCC NO TRABALHO DOCENTE

Na busca de compreendermos as percepções dos docentes de Biologia acerca das implicações da BNCC no ensino investiguei docentes que atuam na rede pública de ensino de Macapá, confrontando-os sobre questões que envolvem a implementação da BNCC/EM e do RCA/EM e as implicações dessas normativas para o trabalho que desenvolvem. Portanto, perpassa por compreender as relações entre formação do professor e o trabalho docente.

Na análise de Andrade, Costa e Cabral (2021, p.4), observa-se que

No Brasil, as políticas educacionais – aqui em destaque as que tratam sobre a formação de professor/as – vêm sendo assentadas na lógica da racionalidade tecnicoburocrática neoliberal. Implicadas pelo Estado burguês, disseminam a regulação sobre o trabalho gerenciado dos/as professores/as, os conhecimentos, competências e habilidades que devem adquirir para atuação com crianças, jovens, adultos e idosos nos espaços educativos, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para Formação (BNF). Esses instrumentos tornaram-se controle sobre o trabalho e formação docente, pactuados com o processo de privatização da educação pública, produzindo rebaixamento intelectual científico da classe trabalhadora, e, desertificação da docência, como profissão histórica e relevante para a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pelas humanidades das diversas áreas dos saberes.

As autoras do excerto relacionam como a formação docente é intimamente imbricada com o trabalho docente dentro de uma sociedade dividida em classes, cujos interesses são antagônicos. Desse modo julgamos relevante apontar alguns pontos das condições do trabalho dos docentes no Estado do Amapá, tendo em vista a maneira como foi pensada a implementação da BNCC, diante da diversidade sociocultural existente. Andrade, Costa e Cabral (2021, p. 10) apontam ainda que

A construção de processos formativos no campo das licenciaturas nas múltiplas Amazônia exige de nós assumir uma concepção de formação, de trabalho, de educação, de escola pública, de ser humano, de classe trabalhadora situada historicamente num contexto da luta de classes no atual modo de produção capitalista. É pautar a centralidade do trabalho nos diversos territórios e o conjunto de modos de vidas diferentes no campo, na cidade, nas águas, nas florestas, nas comunidades quilombolas, indígenas, extrativistas e dos assentados. Esses coletivos (re)existem na luta por uma sociedade justa, fraterna, igual e autodeterminada e que, acima de tudo, demarca a defesa pela vida, pelo direito à terra, água, floresta, território, trabalho, educação, escola pública para todos e todas, como bem da humanidade e financiada com recurso público.

Nessa citação, percebe-se a inviabilidade de promover políticas educacionais padronizadas com princípios privatistas, como a BNCC e BNCF que não conversam com a diversidade. Mesmo nossa pesquisa sendo no município de Macapá, não podemos deixar de mencionar a realidade das outras cidades e escolas no estado do Amapá, pois temos escolas quilombolas, indígenas, em reservas extrativistas, ribeirinhas e assentamentos rurais. Assim, realizar uma reforma sem pensar a diversidade e modos de ensinar nessas escolas mais distantes, é promover a exclusão desses alunos e comunidades do saber.

Segundo o INEP (BRASIL, 2021), o número de matrículas no Ensino médio em todo Brasil é 7.770.557 urbanos, desses matriculados 842.008 estão na região Norte do país. No Amapá o número total de matrículas é 34.129, envolvendo todas as modalidades. Mas o ponto que pretendo mostrar é que das matrículas em todo Brasil da região rural corresponde a 417.643, sendo que 111.936 estão na região norte do país. No Amapá são 5.255 alunos atendidos pela esfera pública na zona rural.

Todavia, o número de escolas da região norte são 2.525 urbanas e 785 rurais. Nesse sentido 30% das escolas de ensino médio na região norte estão na zona rural. Assim a autora cita a diversidade que é materializada pelos dados e tais reformas não conversam com a diversidade.

Assim, atrelado a essas diversidades, segundo dados do INEP (BRASIL, 2021), somente 4% das escolas no Amapá possuem laboratórios de ciências, sendo a média nacional é de 10 %. No quesito sala de professores 38 % das escolas amapaenses possuem, enquanto a média nacional é 60%. Outro dado relevante é o número de alunos por sala; segundo o Inep (2021), a média nacional é 30,8 estudantes por sala, já na região norte são 33,4 e no município de Macapá esse número chega a 34,6. No entanto, fazendo uma análise simples do contexto de alunos por sala levando em consideração todo o município de Macapá ainda temos regiões rurais com 6 alunos por turma no ensino médio, assim a realidade não é expressa nos dados, dada a peculiaridade da região amazônica.

Giroto (2019, p.1) aponta que “a BNCC não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não discutem as condições materiais das redes de ensino no país”. Na mesma perspectiva do autor, quis relacionar alguns fatores estruturais para evidenciar a precariedade da escola pública no Estado Amapá no ensino de Biologia, não sendo possível pensar uma política curricular sem resolução de problemas históricos relacionados ao ensino de Biologia que, segundo a BNCC, precisa ser inovador e prático, no entanto não temos o mínimo pra garantir as mínimas determinações do trabalho docente.

Outro ponto relevante na discussão trata de quem tem formado o professor de Biologia no estado do Amapá, conforme o último censo do ensino superior de 2020. No que se refere ao número de instituições de educação superior por categoria administrativa, o total geral em todo Brasil incluindo público e privado são 2.457 instituições, sendo 2.153 desse total são instituições privadas. Aqui já se percebe um desequilíbrio entre público e privado no que se refere ao ensino superior. Já temos um campo dominado pelas instituições privadas. Outro fator alarmante que também tratamos na seção anterior; o avanço do ensino EAD cresceu 485% de 2011 a 2020, comparado aos cursos presenciais que avançaram 22% somente.

Apresentando esses dados através da categoria: números de ingressantes de graduação em 2020, o total entre público e privado são 3.765.475 milhões de matrículas. Desse número, 3.238.469 são matrículas nas instituições privadas. E por último, no censo foi detectado que a modalidade EAD superou o número de matrículas em relação ao presencial no ano de 2020. O texto não nos permite discutir todos os dados, no entanto algumas inferências são necessárias no que se refere a formação de professores no Brasil. Desse modo, o Amapá não escapa aos índices nacionais no quesito expansão das instituições privadas de ensino superior.

Nesse sentido, para atingir o objetivo central deste estudo, utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados na rede estadual de ensino no município de Macapá. Assim, entrevistamos 7 professores efetivos em escolas da rede pública de ensino de Macapá, cada um deles de uma escola diferente, sendo 4 de escolas de ensino médio em tempo parcial, 2 de escolas de ensino médio com funcionamento em tempo integral e 1 de uma escola de gestão militarizada, em tempo parcial. Como forma de não identificar os professores pelos seus nomes, assim como também as escolas onde esses professores estão lotados, utilizamos um código para mencioná-los: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. No Quadro 5 relacionamos os professores e suas escolas pelo tipo de gestão.

**Quadro 4** — Caracterização dos entrevistados

<b>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>VÍNCULO</b>	<b>FUNCIONAMENTO DA ESCOLA</b>	<b>POSSUI OUTRO VÍNCULO?</b>
P1	<b>Estatutário</b>	<b>Integral</b>	<b>Não</b>
P2	Estatutário	Integral	Não
P3	Estatutário	Parcial	Sim
P4	Estatutário	Parcial –militarizada	Não
P5	Estatutário	Parcial	Sim
P6	Estatutário	Parcial	Não
P7	Estatutário	Parcial	Não

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações prestadas pelos entrevistados.

Os critérios de escolha dos professores e professoras considerou alguns pré-requisitos: 1. ser graduado(a) em Biologia com área de atuação no Ensino Médio da rede de ensino pública estadual no município de Macapá; 2. Atuar em turmas de 1º ano do ensino médio. As entrevistas ocorreram no período de novembro e dezembro de 2022, tendo em vista os cuidados com a prevenção à COVID-19, a maioria dos professores decidiram realizar as entrevistas via *Google meet* e somente uma entrevistada foi presencial. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas exatamente como na fala dos entrevistados para que pudessem ser selecionadas de acordo com as categorias de análise utilizadas nesta seção, bem como à discussão teórica que fundamentou o estudo.

No que se refere à formação inicial dos entrevistados, sete dos professores entrevistados foram formados em universidade pública e apenas uma professora formou-se na esfera privada de ensino superior.

Quanto à formação continuada, uma (1) das professoras possui doutorado, seis (6) fizeram especialização na área da educação e somente uma (1) não apresenta formação continuada formal. O tempo de atuação como professor varia entre 8 a 32 anos de experiência em sala de aula. Todos os entrevistados atuam somente no ensino médio. Quando perguntado sobre outros vínculos empregatícios a maioria não executa outra função ou acúmulo de vínculo, porém, três professores realizam atividades particulares. Entre estas, uma atua também como odontóloga, outro tem uma escola de reforço escolar e outro empresa de aluguel de becas. Nesse aspecto das atividades extra escolar, a maioria relatou se sentir muito cansado para executar outras atividades, além de professor. A esse respeito, P5 declarou sentir-se “esgotada”.

Na análise qualitativa buscamos interpretar as falas dos professores e professoras e realizar as inferências de modo crítico correlacionando com a realidade concreta, a partir de outros autores, como: Evangelista, Saviani, Kuenzer, Girotto, Frigotto, Maués, Saviani, Nosella, Ramos, Malanchen, entre outros. As categorias de análise foram definidas após a leitura criteriosa das entrevistas, onde identificamos cada entrevistado pelo respectivo código. Em seguida, separamos as repostas de cada temática por entrevistados para auxiliar na análise dos dados.

Na exposição da pesquisa, a princípio propusemos três categorias para iniciarmos as entrevistas, que foram: Compreensão dos princípios da BNCC; Concepções sobre o trabalho docente e Pedagogia das competências. No entanto, durante os diálogos percebemos outros pontos que emanaram dos professores e professoras: o esvaziamento curricular a partir da

BNCC e o salvacionismo do professor frente a BNCC. Também é importante registrar que todos os entrevistados já estão atuando com os conhecimentos vinculados à BNCC-EM, onde utilizam algum material didático já nessa perspectiva, ou se precisam adaptar o conhecimento.

### 5.1 O ESVAZIAMENTO CURRICULAR A PARTIR DA BNCC

O esvaziamento dos conteúdos no currículo escolar, de acordo com esta pesquisa, é um problema a ser enfrentado na nova política, tendo em vista que afeta a formação dos futuros trabalhadores da sociedade, pois passam a estudar conhecimentos muito superficiais e principalmente baseados em prática sem o arcabouço teórico e filosófico, em submissão aos interesses economicistas.

Na presente subseção, a pesquisa caminha para capturar as concepções de cada professor e professora no que se refere à sua percepção acerca de um possível esvaziamento do currículo da disciplina de Biologia, tendo em vista que “Trata-se, portanto, de uma política educacional que representa o projeto societário e formativo para as juventudes, comprometido com os interesses do mercado, pois é oriundo do campo econômico, com quem mantém estreito diálogo operacional” (ALVES e OLIVEIRA, 2022, p. 91).

Ao analisar os temas tratados como objetivos de ensino para a área de Biologia, tendo como referências a BNCC e o RCA observamos que há uma redução na quantidade de conteúdos apontados para esse nível de ensino, em relação aos currículos vivenciados anteriormente pelos docentes, de acordo com as falas registradas. Sobre essa questão, P1 faz a seguinte menção:

A grade curricular ela mudou bastante. O conteúdo de Biologia pelo menos nos livros que eu vi. Na formulação dos livros que nós utilizamos, eu peguei cinco (5) coleções para trazer para casa para eu montar meu conteúdo. Então, está tudo misturado, não existe uma sequência nos conteúdos que existiam antes. Pro segundo ano eu tive que, nós tivemos que construir o currículo de Biologia porque não tinha um livro só que pudesse trabalhar. Então, a sequência lógica estava muito dispersa e tinha conteúdos que a gente não via necessidade de trabalhar. Então, tinha conteúdo lá, que tem um livro lá, que abrange todo as Eras Geológicas e não tem um conhecimento que o aluno possa usar no cotidiano. Então, agente, eu tive que, eu fiquei achando muito difícil de montar. Então, eu tive muita dificuldade de montar o conteúdo do segundo ano porque se eu fosse seguir os livros eu não ia passar nada para os meus alunos, porque não tinha um (1) livro do segundo ano que tenha um conteúdo que antes eu trabalhava o segundo ano com eles. Então, eu tive que pegar pela lógica e construir com os colegas qual seria essa nova sequência (P1, entrevista concedida em dez/2022)  
Seria ter o mínimo pra que esses alunos possam ter alguma compreensão de não só em questão de conhecimento, de matemática, física, biologia e etc.



Mas a questão de viver em sociedade, né? Compartilhar essa vivência e de também melhorar o próprio futuro, né? Então, o que seria básico pra eles começarem isso. Eu entendo que seria. Tudo é básico (P6, entrevista concedida em Dez/2022)

Eu acredito que retirar a carga horária como foi feito, a gente já tinha pouco tempo pra trabalhar né? Agora, o conteúdo ele vem muito enxuto, veio muito, olha o que tu tinhas um livro de biologia com cento e trinta página, cento e oitenta páginas só do por exemplo, só do livro um, né? Era o que a gente tinha, cento e trinta, tanto era duzentas páginas. Por exemplo, citologia, embriologia, né? Só aquela partezinha. A gente tinha um livro de mais ou menos cento e oitenta a duzentas páginas. Hoje a gente tem um livro de mais ou menos umas cinquenta páginas então é tudo muito enxuto né? Tudo foi muito assim eu não vejo ali muito conteúdo para o aluno ter uma perspectiva maior daquilo, né? Eu achei assim que foi muito reduzido, que reduziu muito, então eu acho que o aluno ele tem que fazer mais pesquisas né? Isso leva ao aluno a não ficar só na questão... ele vai ter que pesquisar se ele quiser se aprofundar em algum conceito ele vai ter que buscar a internet ou outros livros ou outros meios né? (P4, entrevistada concedida em dez/2022).

Como podemos observar nas respostas dos docentes, há uma constatação de encolhimento dos conhecimentos da área de Biologia a serem aplicados e até mesmo, conforme P1 e P4, uma reorganização da sequência de temas que eles não reconhecem como ordenados de forma lógica, comprometendo o planejamento das aulas e a própria compreensão dos estudantes sobre os assuntos. A esse respeito, P4 destaca que somente com uma busca pessoal em forma de pesquisa o estudante passará a conhecer os temas com maior profundidade a partir dos novos materiais. Nesse sentido, P2 relata, que

Fizemos o planejamento segundo o modelo, mas é aquele modelo pra gaveta...entendeu? Na prática, eu acabo e outras colegas conversando que trabalham o primeiro ano também, por exemplo, uma coisa é o que tá no planejamento, tem de ser naquele padrão, a exigência, outra coisa é a vivência em sala de sala de aula que é impossível trabalhar daquele jeito. A proposta da BNCC não é lógica não segue uma construção lógica do conhecimento, do mais simples para o mais complexo, a impressão que tenho ... não sei como tá o ensino fundamental, mas o que percebo que acabo tendo que voltar naquela base...se eu entrar direto na proposta... eles ficam completamente...sem pré-requisito, sabe?!

A formação básica dos alunos, nessa perspectiva, fica reduzida e pode, em alguns casos, dificultar a compreensão dos conhecimentos que seriam importantes para a vida em sociedade, especialmente os estudantes de classes populares que têm acesso à internet e livros limitado e dificilmente irão buscar por interesse próprio uma complementação de estudos, ao passo que escolas de elite poderão oferecer estudos complementares, fortalecendo a existência de acesso ao conhecimento diferente para os estudantes da classe da elite em detrimento às

escolas voltadas às classes trabalhadoras. pois conhecimentos importantes foram retirados do currículo do ensino médio.

Reforçando esta ideia temos ainda a inclusão de um componente curricular denominado “itinerários formativos”, que passam a ser organizados pelas escolas a partir de interesses dos estudantes, mas também da capacidade das escolas em diversificar os estudos. Jacomini, (2022, p. 1) aponta que:

A reforma reforça e legitima a dualidade escolar a direcionar estudantes das classes populares para ‘itinerários formativos’ que dificultam a continuidade dos estudos em nível universitário e não fornecem a esses/as estudantes a mesma formação técnico-profissional dos Institutos Federais e das escolas técnicas públicas, por exemplo, que atendem a uma pequena parcela da população. Ou seja, a reforma do Ensino médio implica um rebaixamento do acesso ao conhecimento a jovens brasileiros/as; mas não para todos, já que as elites e as classes médias não permitirão a simplificação curricular nas escolas que atendem seus filhos.

Como a BNCC do ensino médio sendo implementada em toda rede em 2022, os entrevistados desta pesquisa nos revelam uma inferência dos resultados preliminares da implementação das mudanças curriculares. Para Santos (2020, p. 91) “a centralidade no desenvolvimento das competências e diretrizes [referindo-se à BNCC e ao RCA], constitui-se como a parte comum do currículo e os currículos são diversos. Ou seja, não importa a forma, o que realmente importa é a centralidade que o currículo deve dar ao desenvolvimento das competências”. Reforçando a tendência a uma formação com objetivo de minimizar os conteúdos construídos historicamente.

É notório as ausências nos conteúdos básicos em ciências, com princípios pautados nas pedagogias das competências, “a BNCC parte de uma perspectiva mecânica e acrítica dos conteúdos” (SANTOS, 2020, p. 91). Desse modo, Laval (2018, p. 87) aponta que

A confusão entre a linguagem da economia e da educação facilitou a implementação de uma ideologia poderosa [...], que querem uma escola a serviço da economia, influenciou a evolução das estruturas, mas sobretudo começou a mudar a representação da função da escola. [...] Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para perda de autonomia da escola e da universidade.

Na perspectiva dos autores podemos inferir que a redução dos conteúdos restringe a formação da juventude, enfraquece a possibilidade de os jovens desenvolverem pensamento crítico e fragilizam sua formação para a vida. A escola não pode negligenciar os conteúdos

somente. Outro entrevistado, P3, nos traz sua percepção sobre esses cortes nas disciplinas ao longo do ensino médio conforme a BNCC

Assim... Tem um lado bom e tem um lado ruim. O lado ruim é que você é igual quando eu fiz então ensino médio eu peguei aquela transição, então, tipo! Assim... que era C. B, C. H e C. E. Ah então, tipo, mas eu não cheguei a pegar, eu já peguei o ensino médio normal. Mas o cara da exatas nunca viu Biologia. E o cara das ciências biológicas nunca tinha visto humanas. Então não dá pra ele um conhecimento prévio da realidade. Pra gente conhecer o futuro a gente precisa conhecer o passado. Né? Entender determinadas coisas que acontecem. Então você cria pessoas em determinados momentos despreparados sobre possíveis acontecimentos futuros né? Então esse é um lado negativo. O lado positivo é que se der certo você pode investir mais na área que você deseja seguir. Você quer seguir Biologia? Então você vai trabalhar mais na área da ciência e natureza né? Na área das ciências. Não tirando mais o foco das áreas adversas tipo: humanas, sociologia, essas coisas sim. Né? Mas eu acho que o aluno ele precisa de todo esse conhecimento pra poder decidir o que ele quer ser. Quando a gente chega no 1º ano do ensino médio, ele não sabe. Se ele quer ser médico, se ele quer ser advogado, se ele quer ser engenheiro ou se ele não quer ser nada. Geralmente ele não quer ser nada. Aí então se ele não tiver conhecimento de todas as áreas ele não tem como decidir isso.

A entrevistada P3, diferente dos demais, relaciona dois pontos de vista: o primeiro se dá ressaltando a relevância dos conhecimentos aprofundados teoricamente para construção de uma formação básica, mínima, para enfrentar e compreender a realidade para além das aparências. Ela cita a historicidade como elemento fundamental na construção do homem. Na sua segunda proposta vinculada ao novo ensino médio, ela inferiu “se der certo!” ele pode aprofundar seus conhecimentos na área escolhida. A dúvida da professora reflete as condições dadas pela implementação dessa reforma no que se refere às lacunas que o currículo apresenta, pois os estudantes terão que buscar essa complementação, mas considera que o jovem que entra no ensino médio ainda não está preparado para decidir seu futuro, logo, o conhecimento amplo é fundamental para uma escolha segura, que, na nova perspectiva, ele não terá.

Com foco na discussão acerca do tecnicismo, modelo citado pela professora no início da citação, aplicado à educação, Saviani (2000, p. 55) aponta que:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

O autor em sua assertiva demonstra a relevância do saber objetivo e da intencionalidade para superação das aparências, e compreendendo a realidade através de uma leitura crítica, capaz de produzir novos conhecimentos e superar as imposições da classe dominante que determina quem vai para as universidades ou para o mercado de trabalho.

Retomando sobre os itinerários formativos sobre as possíveis opções de escolhas dos estudantes, segundo a BNCC. Conforme, os relatos das entrevistas não são exatamente isso que ocorre nas escolas. A Entrevistada P5 mencionou como os itinerários são ofertados na sua escola “lá na escola, acontece assim: a coordenação faz uma reunião dos estudantes do 1º ano, e coloca as eletivas disponíveis e a mais votada, que a maioria escolheu. Será! a eletiva do semestre. Não tem escolha. acho que é por isso que eles não têm interesse nelas. Na verdade, não é seu interesse”. A questão a ser discutida nesse ponto perpassa sobre como os itinerários formativos não permitem uma formação básica mínima, e analisar em que condições são ofertados e escolhidos. Pela fala da entrevistada 5, não ocorre escolhas na escola em que trabalha, pois há limitação na quantidade de oferta de componentes eletivos, para amenizar a escola faz uma lista de possíveis ofertas para que os estudantes façam uma única opção para todos seguirem.

Perguntado especificamente como os itinerários são planejados na escola, tivemos os seguintes resultados: A entrevistada P2 respondeu “não saber muito bem como aconteceu”, a entrevistada P5 relatou “eles deram uns modelos das escolas pioneiras, daí fomos montando, na verdade... eu não entendo muita coisa. Só sei que existe esses itinerários formativos que podem ser projetos de vida, e as eletivas...ahhh, as trilhas de aprofundamento para o próximo ano...como será que vão organizar isso?”.

Como mencionei no perfil dos entrevistados uma das entrevistas é da escola integral, considerada escola pioneira na construção dos itinerários formativos, a fala dessa professora sobre a construção dos itinerários, entrevistada P1:

não tivemos suporte pra dizer como fazer, o que acontece com a Secretaria de Educação, a Secretaria de Educação diz é pra fazer, mas não diz como fazer porque aparentemente ela não sabe como fazer. Então a gente vai fazendo do jeito que dá. **Aí depois a gente leva os parabéns sendo que o nosso a gente sabe que não está bom.** Aí eles acabam pegando o nosso de modelo pra levar para as outras escolas. Porque as outras escolas sabem menos que a gente.

As falas das professoras convergem para um mesmo ponto, de que não é possível pensar a educação de maneira aleatória e sem intencionalidades claras sobre o conhecimento. O professor Saviani (2008) aponta que a educação é intencional, nesse caso, a

intencionalidade é ocultada, mas nos é claro que retirar a formação básica da juventude é o principal objetivo dessa política.

A BNCC não somente reduz os conteúdos dentro das disciplinas, como também falseia o aprendizado com os itinerários formativos. A professora Zank (2020, p.108) assevera que “a perspectiva de escolhas vem imbuída da responsabilização, em primeira instância, sendo que a consideramos fantasiosa, especialmente dado as condições estruturais das escolas é possível que os caminhos sejam reduzidos a um só, sem escolhas”. No lugar da autonomia estudantil, se desenha uma heteronomia (SILVA, 2015).

Ainda sobre a falácia das escolhas, a fala da entrevistada P6 menciona o modo como eles escolhem está longe de ser considerado uma preparação pra o futuro,

Inicialmente a coordenação chama os alunos pra fazer a uma inscrição em qual eletiva eles querem participar, que eles têm essa afinidade, né? Só que o que acontece? A gente faz uma sinopse do que vai acontecer dentro daquela disciplina, dentro daquela eletiva, né? Melhor dizendo. Então dentro daquela eletiva a gente faz uma sinopse olha vamos trabalhar com o meio ambiente vamos utilizar esses materiais no final dela... o aluno é tem que sair com tal conhecimento né? E aí eles leem, já sabem mais ou menos do que se trata e vão lá se inscrever. Muito parecido, né? Com o que a gente faz na faculdade. Quando a gente vai fazer aqueles minicursos. É muito parecido. Mas só que assim, o que acabou acontecendo eles se inscrevem não pela sinopse, eles se inscrevem pelo professor. Né? Ah! Professor de matemática eu não vou e tem a cara muito fechada. Ah, o professor de física já é melhor. Então, eles não estão indo pela sinopse. Eles estão indo pela identificação com o professor. Com o professor que eles se identificam melhor, né? Eles se inscrevem. Eu percebi isso.

As escolhas não ocorrem como o texto legislativo ressalta “livre escolha” ou até mesmo “protagonismo do estudante”. O aluno do ensino médio ainda não possui elementos cognitivos pra escolher no primeiro ano do ensino médio quais serão os “minicursos” como a professora fez menção, ressaltamos que esse termo reflete a superficialidade dos itinerários formativos. A professora Jacomini (2022, p. 280) aponta um relato de uma docente de São Paulo<sup>31</sup>:

Eu acho que o maior problema na implementação é que nós não estamos oferecendo nada. Quando a gente conversa com os/as nossos/as meninos/as, eu falo assim: ‘a gente tem que fazer. A lei está mandando. A gente não vai conseguir oferecer para vocês tudo o que é que falam a respeito, mas a gente tem que se organizar’. Porque assim, o/a menino/a que faz o itinerário A cultura do solo: do campo à cidade, ele/a vai estar preparado para quê? O/A aluno/a que faz o itinerário Start, hora do desafio, ele/a vai estar preparado para quê? E aí você fala assim, depois da Formação Geral Básica, ele/a tem

---

31 O primeiro estado brasileiro a implementar a BNCC em toda a rede do ensino médio.

cinco aulas semanais, mais cinco de expansão, sobre essas coisas. **Nós estamos oferecendo vento** para os/as alunos/as. Como eu falei, eles/as estão sendo cobaias nessa implementação, e a Héliida falou muito bem quando ela disse que o 1º ano noturno não teve as aulas de expansão em 2021. Essa semana eu comecei o processo de conversar com eles/as a respeito da escolha para 2023. [...] Então, essa é a dificuldade que nós estamos enfrentando, porque nós somos servidoras públicas e temos que fazer, mas não estamos oferecendo nada para os/as discentes. Não vamos conseguir dizer que todo esse esforço que estamos fazendo vai contribuir para o/a jovem ter maior preparação para a vida, para este mundo. A gente fica como o vendedor de ilusões ou até como instrumento golpista, porque a gente está falando para o/a aluno/a que é o Novo Ensino Médio [...].

A BNCC quando impõe a padronização através dos currículos prioritários (para quem?), no percentual dos 60 por cento destinados a formação geral, já se distancia em grande medida de uma educação integral para a juventude. Assim o modo como esse currículo chegará aos alunos e professores é certamente ultrajante, através das pedagogias das competências. Como já mencionado na seção anterior, esse método inspirado no modelo economicista, desintegra a formação humana em fragmentos como muito bem explicitou a professora de São Paulo na citação. Retiramos da juventude pobre o acesso ao conhecimento sistematizado e científico.

Kuenzer (2004) aborda essa perspectiva de relacionar a prática como suprema à teoria, nesses modelos, retira da formação do trabalhador a dialética entre a prática e teoria, assim o pensamento urge em ser eficiente para resolver problemas, sem compreender todo o processo, desse modo a reflexão é inibida. Lênin (2011, 167) reitera que “o reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de modo ‘morto’, não ‘abstratamente’, não sem movimento, não sem contradição, mas no processo do movimento, do surgimento das contradições e da sua resolução”. Portanto, a pedagogia das competências é um instrumento capaz de relacionar as atividades psíquicas com a execução da tarefa, a acumulação flexível manipula os comportamentos humanos com o desenvolvimento de habilidades através das diversas competências (KUENZER, 2004). Silva (2017) tratando das competências, afirma que:

[...] outro elemento se configura em um claro retrocesso. Estou me referindo à retomada da proposta de organizar uma base curricular por meio da definição de uma listagem de “competências” que caberia à escola desenvolver nos estudantes. Trata-se de uma retomada de um modelo que se tentou impor ao país ao final da década de 1990 e que se mostrou absolutamente inapropriado. Isso pelo próprio significado do termo “competências”, carregado de um viés pragmático que reduz o conhecimento escolar à sua condição de aplicabilidade imediata, acarretando uma

fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda de centralidade do conhecimento.

Na contramão dos princípios de formação humana alinhada com a formação integral do sujeito. A OCDE (2015, p. 38) trata as competências como fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, em seu documento uma imagem nos chamou atenção, Figura 4:

**Figura 4** — Desenvolvimento de competências segundo (OCDE, 2015)



Fonte: Retirado do documento OCDE (2015)

Nessa perspectiva, a OCDE propõe uma formação voltada para um desenvolvimento humano linear, com foco na aprendizagem de competências, sugerindo que estas se desenvolvem ao longo da vida para todos da mesma forma, assim, desconsiderando as questões estruturais, políticas e sociais que existem na sociedade e que se representam nas escolas. Para Albino e Silva, 2019, p. 4 “A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”, portanto esse tipo de formação retira os direitos duramente conquistados por uma formação integral e impõe uma formação esfacelada, reduzindo o homem a uma mera mercadoria programada.

Silva 2022, p.15 corrobora essa ideia afirmando que “(...) o que fica evidente é que a formação de competências na escola deve necessariamente ocorrer pela substituição do ensino pelo treinamento, pela transformação de professoras/es em treinadoras/es (*coaches*)”. Nessa linha, a entrevistada P5 associa diretamente a reforma ao mercado de trabalho.

Olha! essa nova reforma, aí eu, eu vi assim: parece... aqueles conteúdos enxugados, assim muito sabe!? aquela parte de conteúdo foi muito reduzido, eu vejo pelos livros didáticos. Agora, né! que a gente pediu que se começou a ser implantado que caiu muito assim a parte de conteúdo mesmo e ficou parece que mais focado mais sabe? No mundo do trabalho, pra preparar o aluno pro mundo, aí eu passei de trabalho mesmo, mercado de trabalho.

Concordamos com a professora, que as mudanças impostas pela BNCC na formação da juventude, com base nas competências corrobora em grande medida com os ditames do capital unilateralmente e dessa forma, busca uma conformação para as instabilidades da nova sociabilidade do capital, extremamente flexível e adaptável. Assim, Pereira e Evangelista (2019, p. 70) mencionam “Não é por outra razão, que a educação se constitui em terreno fulcral para a articulação da consciência burguesa na mente das camadas subalternas”, promovendo o consenso da classe trabalhadora.

Antunes (2015, p. 226) afirma que “é preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, [...], são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução desse mesmo capital”. Nesse sentido, a escola é vista como mera reprodutora dessa sociabilidade excludente do capital, corroborando para uma sociabilidade do capital perversa. Bonfim (2012, p. 20), afirma que:

No Brasil, a qualidade dos gastos do governo continuaria prejudicada pela ineficiência da gestão do setor público e dos arranjos institucionais. Aumentar os percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) em torno dos gastos em educação seria, além de desnecessário, impróprio, tanto porque o PIB está crescendo como porque, na verdade, o problema estaria na gestão dos recursos. Além disso, o mercado de trabalho, afetado por uma legislação trabalhista relativamente inflexível, que privilegia a estabilidade no emprego, favoreceria a expansão do mercado informal e a limitada produtividade da mão de obra.

Esse texto citado por Bonfim revela como o BM induziu apontando aos governos como reduzir os gastos com educação e aumentar a fiscalização dos recursos e até mesmo reduzindo. Como também fazendo força para as desregulamentações que protegia os professores e professoras. Esse processo foi avassalador nas últimas décadas como citamos na seção anterior com as reformas ocorridas na educação e trabalhistas.

As falas dos professores e professoras apontam uma redução e desorganização dos currículos na implementação do ensino médio em suas escolas. Mostram-se muito preocupados com a formação desses estudantes e o seu futuro em uma sociedade tão desigual.

Assim apontaremos na próxima subseção como os professores se percebem nesse processo de implementação da BNCC segundo suas concepções.

## 5.2 O SALVACIONISMO DO PROFESSOR FRENTE À BNCC



Na nossa leitura, a formação humana proposta pela BNCC/EM, através da Pedagogia das competências, já afeta diretamente os professores e professoras, nos retira a cátedra do saber, reduz o professor e a professora a navegadores em busca de como implementar uma política curricular sem uma lógica coerente com nossa formação acadêmica. Ramos (2001, p. 01) aponta que

A ideia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação. No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Essa mudança imposta no modo de pensar a formação e a nova maneira de ensinar, induz o professor ou professora a se sentir obsoleto a ponto de buscar sua formação inovadora. Nesse caso nas mais diversas formas e espaços formativos. Quando perguntado aos entrevistados sobre a formação sobre a implementação da BNCC ou reforma do ensino médio, a maioria respondeu não ter recebido formação. A entrevistada P1 destacou: “Eu tive que aprender na internet, buscando conhecimento, fazer práticas! e como estou fazendo uma pós-graduação em uma das áreas que é a Genética Florence, eu peguei ajuda da minha professora, de uma das professoras, ela me orientou muito nas práticas.” Essa professora, também nos relatou que realizou sua formação para implementação curricular através da internet.

Tal situação nos preocupa, pois ao se sentirem cobrados por resultados e sem ter o correto acompanhamento, os professores vão em busca de qualquer formação, assim como P1, que buscou na internet cursos complementares, no caso em questão, uma formação à distância e paga por ela mesma. Em uma busca rápida em *sites* de Busca na internet com descritores como: BNCC, aplicar BNCC e o planos de aula BNCC, é possível encontrar inúmeras opções, muitos no formato escolhido pela docente, e por várias instituições voltadas exclusivamente para esse tipo de formação.

Da mesma forma, encontramos inúmeros cursos e manuais “prontos” para serem aplicados, gratuitamente, de forma que professores podem lançar mão de planejamentos elaborados sem nenhuma preocupação com o contexto onde será aplicado. Dessa forma, grupos privatistas se ocupam em promover formações *on-line* gratuitas, apresentando assim aos professores planos de aulas prontos com suas competências e habilidades organizadas e a

prática desse processo, porque para eles é na prática que aprendemos. Segundo os princípios da BNCC. Conforme Cássio e Goulart (2022, p. 288),

[...] cumpre observar que, no caso do Novo Ensino Médio, os atores privados sempre estiveram sentados dos dois lados do balcão: como formuladores/as e disseminadores/as da política educacional, na qualidade de ‘sociedade civil’ benemerente e interessada na melhoria da educação nacional; e como implementadores/as e executores/as da política nas redes públicas, na qualidade de ‘parceiros/as’ dos governos estaduais e fornecendo quadros burocráticos para a gestão direta das secretarias de educação.

Os autores mencionados acima relacionam os atores privados estão em todos os lados, em um artigo que destaca a participação da revista Nova Escola, a qual pertence ao grupo Leman, uma das principais organizações empresariais envolvidas na criação e disseminação das ideias da BNCC, Pereira e Evangelista (2019, p. 72) destacam ser importante:

[...] considerar pertinente [que] a proposição e implementação da BNCC fez parte do vasto processo de Nova Escola para concretizar a internalização da lógica do capital entre educadores. Contou para isso com uma linguagem que fazia sentido para os professores, pois incorporou muitas das demandas da categoria do magistério”.

Ainda de acordo com as autoras, a “Nova Escola” contou com o argumento de uma revista neutra e em luta pela educação, no entanto, as ideias difundidas pela revista corrobora com a produção de consensos diante de uma nova reforma cujas informações envolvem grupos privados, bem como instituições “sem fins lucrativos”, que atuam em nome da “educação”. Pereira e Evangelista destacam que o denominado “Movimento Pela Base” é outro grupo que atua com base nos interesses privados, onde tal movimento

[...] é composto pelo TPE, CNE, MEC, Câmara dos Deputados, Universidade Católica de São Paulo, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna. Está na mesa muito mais do que o singelo desejo de melhorar a qualidade da educação, supostamente resultante da atuação de milhões de professores. Ocultar a lógica burguesa que subjaz à BNCC, despolitizá-la, soou viável, mas as tentativas de encobrir as determinações gerais que demandaram e permitiram o surgimento da BNCC –com apoio indispensável de setores médios intelectualizados interessados em ‘atuar por dentro da política’ – foram infrutíferas (PEREIRA E EVANGELISTA, 2019, p. 80).

Desse modo, tais atores privados não são desinteressados nas suas ações, existe um enlace nessas políticas afetando a educação básica e também a formação de professores em uma perspectiva pragmática e pautadas nas competências e habilidades. Retomando as ações de atuação do capital na formação de professores na implementação do “Novo Ensino

Médio”, a entrevistada P3, menciona como se deu a formação para implementação da BNCC (ainda não aprovada) e do Novo Ensino Médio<sup>32</sup> na escola em que atua, a qual é de tempo integral, afirmando que

Sim, em 2017 quando foi implementado aqui no estado, eu participei, nosso grupo lá participou das formações né! Que veio o pessoal do ICE e do STEM Brasil e de um outro instituto. Aí a gente fez a formação. Eram três institutos que vieram, o principal era o ICE. E a gente fez a formação de uma semana, 40 horas, lá na escola de pesca e depois eles ficaram dando suporte pra gente durante três anos. E no nosso caso, nossa área, né? Ciências de natureza, a gente, o STEM Brasil ficou dando suporte nas práticas experimental. Dando formação continuada, né? Como é que a gente poderia trabalhar as práticas experimentais dentro do ensino médio com materiais básicos, né? forneceram livros pra gente também, o site do STEM Brasil que a gente podia consultar pra ver os tipos de metodologia pra gente trabalhar suporte a gente ter durante três anos. Aí depois encerrou.

A entrevistada relaciona, dessa forma, a presença de agentes privados na formação direta dos educadores da rede pública para implementação do Novo Ensino Médio com ênfase nas práticas. Nessa esteira, tais instituições se auto proclamam especialistas em educação, oferecem soluções rápidas, são pagos por empresas interessadas na reforma curricular para realizar as consultorias, bem como as formações de professores.

O Instituto de Corresponsabilidade da educação (ICE) participou de muitas consultorias em todo Brasil promovendo a formação de professores para a implementação do novo ensino médio e a BNCC, como venho reafirmando estão imbricadas. Esse instituto promoveu a formação no Brasil da educação infantil até o Ensino médio, conforme a figura 5 retirado do próprio *site* do instituto.

---

32 Decreto n. 4.446/2016, o qual cria o Programa Estadual de Educação em Tempo Integral, em consonância com a Portaria MEC n. 1.145/2016. Inicialmente, no ano de 2017, foram implementadas 8 (oito) escolas de Tempo Integral na rede estadual de ensino do Amapá, sendo 5 (cinco) em Macapá: Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos; Colégio Amapaense; Escola Estadual Tiradentes; Escola Estadual José Firmo do Nascimento e Escola Estadual Profª Raimunda Virgolino. E outras três em Santana: Escola Estadual Alberto Santos Dumont; Escola Estadual Augusto Antunes e Escola Estadual Profª Elizabeth Picanço Esteves (AMAPÁ, 2016).

**Figura 5** — Regiões de atuação do ICE

Fonte: a autora retirou do site [icebrasil.com.br/atuacao](http://icebrasil.com.br/atuacao)

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE atuou simultaneamente no Acre, Amapá, Amazonas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, parte do Maranhão e São Paulo. No Amapá não foi diferente, mas o que o ICE traz em suas formações pelo Brasil, se autodeclaram formadores e dedicam-se às escolas integrais e julgam proporcionar conhecimentos pedagógicos e curriculares para uma formação integral, através principalmente do projeto de vida pela experiência exitosa da escola da escolha<sup>33</sup>, de acordo com Queiroz e Azevedo (2022, p. 12):

A Escola da Escolha propõe o Projeto de Vida como centro do processo pedagógico por compreender que a educação alinhada com as exigências da contemporaneidade se imbrica no objetivo de possibilitar ao/à estudante concretizar suas potencialidades individuais, cuidar autonomamente dos próprios atributos, observar a excelência de si e autorrealizar o encontro entre ‘aquele que é’ e ‘aquele que quer ser’.

33 Segundo o site do ICE, a Escola da escolha foi criada em 2004, a primeira escola com esses princípios no Ginásio Pernambucano. Em 2006, formou a primeira turma nessa perspectiva. A partir de 2011 o projeto começa migrar pra outros estados brasileiros, como o rio de janeiro. Como principal parceiro do ICE- Escola da Escolha – o instituto Natura e o instituto Sonho Grande. <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#linha-tempo>.

O projeto de vida como disciplina eletiva dentro do novo ensino médio é obrigatório em todas as séries aqui no estado do Amapá, segundo o RCA (2020) pautados na lei de 13415/2017 -a reforma do ensino médio que dispõe no seu artigo Art. 35 A § 7º

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a *construção de seu projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Lei 13.415/2017)

Ainda sobre o projeto de vida a BNCC/EM apresenta uma relevância a esse tipo de formação na construção do interesse do aluno, o desenvolvimento dele através das competências e habilidades. Na formação que traga sentido ao aluno a BNCC/EM propõe:

Ao se orientar para a construção **do projeto de vida**, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a **formação integral dos estudantes**, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BNCC, p. 437, 2018).

Em relação ao que consta no texto da BNCC/EM, que se refere à formação integral, a entrevistada P1 menciona como a estrutura da escola encontra-se para fornecer uma formação integral.

A gente precisa de um tempo para reestruturar, a gente não pode chegar com a escola e hum... com a comunidade escolar e **implantar o Novo Ensino Médio e...** ter que ser penalizado com os erros para poder se ajustar. Nós estamos num, no estado que é muito quente, né! muito próximo da linha do equador, na linha do equador, aqui o sol incide muito forte, nós temos um [...] calor intenso, então os alunos, minhas alunas passam o dia, eu sou professora de Biologia, então eu compartilho, eu vivencio muito com elas a infecção urinária, a questão de, de micoses, fungos, corrimentos, elas ficam o dia todo com um padrão de vestimenta que não é o ideal para o nosso clima, calça jeans apertada.

Eles entram 7:20 , eles saem 17:00hs,né ! então é muito tempo, eles almoçam na escola, eles não tem um espaço para descanso, eles não tem um local em que eles possam tomar banho na escola, eles ficam o dia todo, quando eles tem aula de educação física a sala fica insuportável porque a gente tem que voltar para o ambiente em que os alunos estão com odor muito desagradável de suor, de roupa suja, é o que nós percebemos dos alunos é que eles não fazem nenhuma atividade no final de semana porque eles não tem ritmo para estudar no sábado letivo e então nós desenvolvemos um, um, a plataforma para os trabalhos sejam postados nos sábados letivos e eles fazerem esse trabalho para que não seja necessário o aluno não ir para a escola , mais mesmo assim eles se queixam que eles não tem tempo, que eles

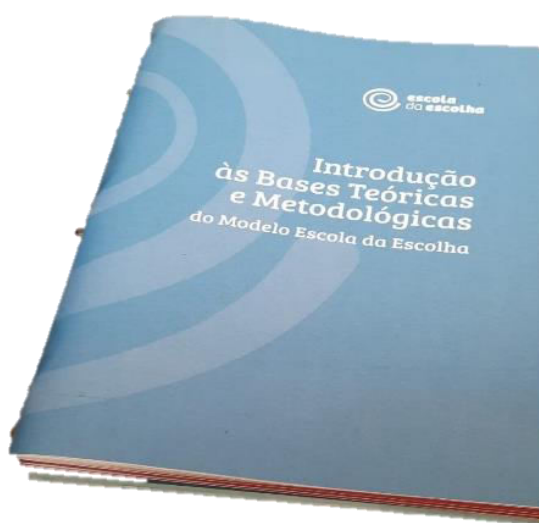
ficam muitos cansados, ou seja, eles têm uma parada para o almoço ,é... meio dia eles almoçam, eles têm um processo de interação, é 1: 20 eles que está em sala e quanto eu trabalho só á tarde eu vejo que os primeiros horários á tarde eles estão dormindo, mesmo os meus melhores alunos, mais dedicados , os que se identificam com na minha matéria estão muito cansados, é ..eu encontro alunos realmente cochilando em sala, a gente não consegue acordar o aluno porque eles estiveram a manhã toda estudando, ficaram cansados demais , não conseguiram tomar um banho , relaxar. Eles só tiveram tempo para o almoço e novamente eles têm que estudar até 17:00hs. Então é... eu vejo que é muito cansativo para eles, o que eu percebo que eles conversam comigo e, e eles compartilham, que eles não jantam, eles chegam em casa, como eles merendam né! Às 15:00 h, eles chegam em casa às 17:00, então praticamente a janta deles é essa merenda, chegam em casa cansados, não, não tem disposição para jantar, muitos dormem depois que chegam e acordam só no outro dia para ir para escola, então de, é assim, não existe um padrão de comportamento deles, ah! dizer assim falam a mesma, o mesmo discurso, né! Que é muito cansativo e para nós os dias que eu fico o dia todo na escola eu fico igual meus alunos, muito cansada porque eu almoço e fico esperando para dar a hora para eu voltar para a sala de aula, não tem logística, não tem vestuário, não tem banheiro pra, pra eles e eles ficam o dia todo ali sem fazer higiene, né? Eles podem e, e no banheiro normal, mais assim sem poder tomar um banho, não podem levar uma toalha, sabe então ele fica muito limitados nessa questão de higiene pessoal deles, é, não tem como eles guardarem as coisas deles e se eu for levar o meu material higiênico pessoal, tem que ficar comigo, não tenho um armário para guardar, **o professor não tem, nem o aluno tem, na escola que a gente tá.** Não tem uma estrutura, um preparo, sabe, para a escola, então a escola ela teve que se, está se ajustando. Então, olha! eu estou trabalhando com práticas desde o início do ano, na verdade eu comecei desde o ano passado, mesmo no período de pandemia a gente fazia prática, mais agora que está chegando o realmente o laboratório, porque as minhas práticas era meus kits, que eu montava e levava em sala, as minhas sacolinhas que eu montava o material e tinha que usar de meus recursos para construir todo o material prática, era muito oneroso. Até agora o laboratório não foi inaugurado.

O relato da professora nos revela como uma política feita às pressas, por meio de uma medida provisória (n. 746/2017) que desumaniza os estudantes nas condições básicas, não sendo possível pensar uma formação integral sem suprir as necessidades básicas para a manutenção do sujeito, no entanto observamos que a professora ainda assim busca realizar suas aulas práticas em condições precárias com seus “Kits e sacolinhas”, apontando para a responsabilização da classe trabalhadora. Mészáros (2005) indica que onde estiver o trabalho em um tipo de sociedade, lá estará a educação. Nesse sentido observar como é o trabalho do professor também nos indicará o processo de formação apresentados nas escolas.

Nas nossas entrevistas, duas professoras são de escolas integrais, somente elas receberam a formação direta do ICE dentre os entrevistados, no entanto todos os outros entrevistados relatam usar o modelo das escolas - pilotos na construção de suas disciplinas

eletivas e projetos de vida. Nesse sentido a formação do novo ensino médio se deu basicamente através desse instituto e para cada área do conhecimento foi mudando o instituto de apoio. No caso, das ciências da natureza o instituto stemBrasil. Nesse sentido as parcerias públicas privado são evidentes na formação dos professores. Elas relatam ter recebido manuais com metodologias aplicáveis no ensino médio e acompanhamento pelas plataformas digitais disponíveis. Conforme a figura 6

**Figura 6** — Cadernos formativos entregues pelo ICE aos professores do Amapá



Fonte: Fotos disponibilizadas pela entrevista P2

Nesse momento da discussão, nosso intuito não é mostrar os cardemos formativos e sim, mencionar que esse é um *modus operandi* do Capital, quando disponibiliza materiais prontos para o professor com justificativa de melhorar o seu trabalho ou até mesmo diminuí-lo. Nunes (2020, p. 111) trata em sua dissertação sobre a implementação das escolas do - novo saber - um dos seus entrevistados, sendo gestor de uma escola de tempo integral afirma:

[...] o ICE o quê que ele te faz, ele te traz um modelo pronto pra você implementar, então ele te traz um modelo pronto e você precisa trabalhar toda aquela dinâmica, aquela estrutura que está alí dentro dos cadernos do ICE, a questão das disciplinas, **da Base Nacional Curricular**, a questão das disciplinas da parte diversificada que eles chamam, nós temos aí o estudo orientado, prática experimental, eletiva, projeto de vida [...].

Dessa forma, este tem sido o formato aplicado às escolas de tempo integral e que adotam o Novo Ensino Médio nas escolas do Amapá, onde tal instituição apresenta os

modelos acabados de conteúdos e o manual de como executar esse conteúdo, um processo mecanizado e elaborado em um contexto muito diferente da realidade do estado, dessa forma, o professor é reduzido a um tarefeiro.

Outra consequência de uma formação através de materiais didáticos prontos, se dá na conformação docente, os induz a um modo de pensar reprodutivista, mecanizado e descontextualizado. A BNCC nos trouxe esses elementos prescritivos em torno das competências e habilidades, não somente para o aluno como também na formação e atuação dos professores. Nessa linha de pensamento, o BM apresenta como esse professor será controlado pela

produtividade docente, medida pelo tempo dedicado às atividades consideradas instrutivas, ganha centralidade na atual agenda do BM, exatamente quando uma das lutas prioritárias dos trabalhadores docentes é por mais tempo para pensar, refletir sobre a prática, o que já vem sendo dificultado **em razão das responsabilidades que o professor vem assumindo na escola básica pública**. Submetido às leis do mercado, o poder do trabalho docente tende a se enfraquecer, tornando-se limitado, sendo por vezes **sua prática social alienada, subordinada à racionalidade capitalista** (BONFIM, 2012, p. 7).

Outro elemento observado nas entrevistas se dá pelo engajamento dos professores em cumprir os ditames da nova política imposta, mesmo com muitas dificuldades, no final, os professores apresentam um esforço pessoal na construção das disciplinas novas, nos planejamentos e principalmente o investimento de recursos próprios para desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível. Observamos essa questão em um trecho da entrevistada P5, ao afirmar: “a gente acaba tendo que tirar do nosso bolso, né? Tendo que gastar dinheiro com papel, a gente acaba tendo de gastar dinheiro com outras coisas, fazer, tem gente que tá se preocupando com isso. Não, é sério, é verdade, a gente é o professor que tá levando nas costas”.

Assim, esse processo de reverter o professor a essas políticas educacionais é explícito na nossa leitura e “sobre ‘reconversão docente’ têm-se estruturado, principalmente, em torno da ideia de que, dadas algumas condições objetivas, os docentes deveriam aceitar mudanças em sua área de atuação original” (EVANGELISTA; TRICHER, 2008, p. 5). Nesse trabalho, as autoras citam que essa reconversão permeiam toda a América Latina, induzido as políticas educacionais que se relacionam com a formação do professor. De Rossi (2005) afirma que todo procedimento de racionalizar a atividade docente é reconversão do professor e estão pautados em interesses internacionais.



Em se tratando de como a reconversão se materializa nas escolas do Amapá, nesse processo de implementação de uma política, a entrevistada P1, mesmo diante das condições inadequadas citadas nos parágrafos acima, concorda que o Novo Ensino Médio é o melhor para o seu trabalho docente:

O Novo Ensino Médio ele é diferente, é, eu consigo fazer, melhorou muito meu estudo, a qualidade de meu material melhorou muito porque eu tenho tempo para planejar, eu não, eu não entro a semana toda na sala de aula tem momentos que eu estou **com eles só para fazer prática , né, então eu tenho tempo para elaborar uma prática e isso daí já conta como uma avaliação, uma prática que eles fazem, porque eles constroem um conhecimento**, e, e aumentou a minha carga horária com eles . **Eu consigo fechar o conteúdo que antes era invencível, hoje eu consigo olhar, nossa! Eu, eu alcancei uma meta.** Eu sei que houve um resultado, não foi só fechar conteúdo, houve um aprendizado, houve um retorno, a gente percebe nas conversas, não é, porque é retorno de nota, nós percebemos quando há um questionamento do aluno, interação do aluno, quando você tem a familiaridade com o aluno e, e ele vivencia, ele fala, olha! Isso aconteceu na frente da minha casa, a gente está falando de plantas, olha! eu já vi isso, porque isso aqui? Então a gente consegue esse respira para interagir com o aluno. É isso que é o processo ensino aprendizado, essa troca de conhecimento, não é só o resultado da nota que ele tirou, não é aquilo ali que rende. **Então é mais a vivência com ele do que a nota que ele tirou. Porque muitas vezes ele participa, ele constrói, mas ele não está psicologicamente, naquele, naquele dia ele não está bem para fazer aquela prova e aí eu vou avaliar por causa daquele dia? e todo o resto de processo que ele caminhou comigo? que ele trocou ideias comigo? que eu acompanhei? não é? Então, a gente tem essa facilidade de ter esse contato com os alunos, conhece-los melhor. É. Trocar informações com eles, eu acho que melhorou bastante.** É meu desempenho, minha motivação melhorou bastante, porque eu me sentia é, é... quase que um trabalho escravo porque você não tem tempo para si, não tem tempo para a família, pra nada! Né. E hoje eu consigo me organizar e deixar tudo, né, **o material tudo organizadinho para o ano que já tem um modelo montado e isso não acontecia antes**, todo ano eu tinha que montar diferente porque todo ano era de uma forma diferente.

Nesse mesmo viés a entrevistada P2 destaca que o professor se reinventa em condições limitadas de acordo com modo flexível e polivalente do trabalho,

[...] olha, como eu te falei! Se for implementada corretamente, ela é boa. Mais tudo isso não depende só do projeto, o professor também ele tem que ter base. Ainda pode dizer assim, ah! ela se acha! Olha, eu tento trabalhar da melhor forma possível com os meus alunos, o que eu puder levar de melhor pra eles, eu vou levar, por exemplo, quantos professores se dão o trabalho para ir atrás de um coração de boi, sujar a mão de sangue, luva e mostrar isso em sala de aula, ele não quer ter o trabalho de fazer isso, no entanto, pra ele ter uma boa formação, se interessar, é importante. Eu vou te falar, até falei pra minhas alunas semana passada, eu tenho cinco..., vou chamar de filhas dentro do curso de biologia na turma 2023, 22 e 21, aí, então, tipo assim... sinal que o meu trabalho está sendo bem visto, eu tenho inspirado eles, né?

eles têm aprendido a gostar da ciência e a da Biologia, por isso que eles foram cursar. Né? então, isso não é só o programa, vai também o professor. O professor tem que estar capacitado pra poder fazer um bom trabalho e desenvolver, eu acho que o projeto é bom! mais o que falta é capacitação, não só pra Biologia mais pra todos.

Quando perguntado a essa mesma professora sobre os recursos para a aulas inovadoras, que requer um professor novo, a resposta foi a seguinte:

Em laboratório, Não! A SEED ela forneceu um determinado, um material que ela forneceu para todas as escolas, tem **um microscópio**, tem uma lupa, tem uma televisão que transmite com o microscópio, mais...instalaram as centrais de ar, mais por exemplo, a gente não tem nenhuma cadeira no laboratório, chegou a gente tem um esqueleto, a gente alguns moldes pra trabalhar divisão celular, tem uma materiazinha bom, lá! Mais assim, a gente não tem um suporte para trabalhar porque por exemplo, **a gente não tem uma cadeira pra sentar**, então, não tem o suficiente pra todos os alunos, mais a gente usa na medida do possível.

A professoressa Evangelista (2021) em uma *live* sobre a reconversão do professor, um dos pontos apresentados foi quanto ao mesmo tempo que se coloca o professor como protagonista e engajado, lhe é retirado as condições mínimas de realizar o trabalho docente, com o discurso de metodologias eficazes e outros elementos que mascarem a realidade concreta de retirada de direitos trabalhistas e precariedade no desenvolvimento de suas atividades como professor. Reforçando que o professor deve adaptar-se às condições de novas aprendizagens garantidas na BNCC, adequar-se ao novo modo de ensinar, ou melhor, gerar aprendizagens essenciais: Conforme a BNCC/EM:

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 33).

Nesse sentido, é relevante ressaltar que nossa perspectiva de formação não coaduna com as pedagogias das competências como explicitado na primeira seção e comentários posteriores, alinhados à base teórica do estudo. Cabe ressaltar que, nas falas dos entrevistados esse processo de “aprender a aprender” ou desenvolver seu projeto de vida é bem aceito pelos professores. A visão meritocrática da formação dos estudantes para o mercado de trabalho tem permeado a concepção dos professores como adequadas. Em todas as falas se houvesse recursos para implementação, seria um sucesso - o novo ensino médio. A entrevistada P5 assinala: “Olha o novo ensino médio, como é que está sendo o papel? Parece ser é ótimo, né?”

O aluno não tem esse “leque”, essas várias oportunidades aí de ver, de focar no seu projeto de vida. Porém o que me incomoda é isso é a falta de investimento [...]”, assim como a entrevistada P2

Em relação ao desenvolvimento dos projetos, o que a gente precisava era de mais suporte pra que a gente pudesse compreender como desenvolver esses os projetos (eletivas), como teve nas escolas de tempo integral, quando o STEM Brasil veio dar o apoio pra a gente, quando os ICE veio dar o apoio, nesse caso a gente não teve, a gente foi montando do jeito que a gente achou! que poderia ser feito, lendo os materiais e tentando compreender. Então o que nos faltou foi suporte, nos falta suporte ainda, na verdade.

Desse modo, os princípios que permeiam esse tipo de formação apresentada pela BNCC e RCA do ensino médio não causa estranheza aos professores. As entrevistadas P6 e P3 citaram preocupação com as avaliações futuras como o ENEM<sup>34</sup>. Para a entrevistada P6:

Então, eu acho que na minha opinião o aluno do outro ensino médio, ele pra questão de ENEM ele está bem mais preparado do que o aluno e do que o aluno do novo ensino médio né? por conta dessa extração, dessa subtração da carga horária deles principalmente do segundo ano, tanto ficar com conteúdo extenso pra te ver apenas primeiro ano e terceiro ano né? E aí ah tu ir pra um Enem né? Eu não acho assim que seja suficiente. Né? Então, eu acredito que pra eles houve uma grande perda. Né? Eles perderam bastante na questão né? A não ser que utilizemos as eletivas né? Pra suprir essa necessidade né? A gente abra, a gente até conversou sobre isso porque tem as eletivas, tem o projeto de vida e tem? ... Tem... outro. Trilhas! Lá nas trilhas pra gente trabalhar lá né? Essa questão do conteúdo perdido. Do conteúdo ah que não foi visto né? No caso desses dois outros livros que a gente não conseguiu ver. né? Então acredito que pro aluno houve perda nesse sentido né? De competir no ENEM né? Questão de conteúdo mesmo né? Questão de a gente ver conteúdo de Enem, né? Então eu acredito que eles vão ter que correr mais atrás, eles vão ter que estudar mais, eles vão passar o segundo ano inteiro sem contato nenhum com Biologia e vão passar o terceiro ano, sem contato com Física, sem contato com Química, né? O terceiro ano que ele está ali à beira do ENEM. Então eu não achei positivo é essa situação para o aluno.

Um ponto relevante na propositura da professora se dá na medida que compreendemos que as avaliações standardizadas inferem no trabalho docente, a professora menciona a sua preocupação com os resultados futuros de seus alunos e usa um termo “competir”, desse modo os princípios privatistas estão bem marcados e introspectivos no trabalho do professor. Sobrinho (2003, p.34) afirma que

A avaliação tem um papel político nada desprezível e está estritamente vinculada e integrada às metas oficiais. Indiscutivelmente, produz efeitos.

---

34 Criado pela Portaria Ministerial n° 438, de 28 de maio de 1998. Responsável técnico o INEP.

Mas, a questão é distinguir se esses efeitos se referem aos valores do conhecimento, da sólida formação intelectual, do espírito público e dos interesses mais amplos da sociedade, ou se atendem aos interesses exclusivos e privados de organizações competitivas e, para tanto, os resultados têm que servir aos interesses do mercado.

Essas avaliações trazem aos professores o desenvolvimento de seu trabalho de forma instrumental, focado nos resultados, sem a dimensão da formação humana. No caso do ENEM, que se tornou uma avaliação desde 1998, seus resultados acabam gerando efeitos diretos no trabalho e subjetividade do professor por influenciar na formação superior dos jovens que utilizam as notas obtidas para pleitear vagas nos cursos superiores, em instituições públicas ou privadas, sendo atualmente o único sistema de entrada no ensino superior no Brasil (WERLE, 2011). Para Kuenzer (2009, p. 16), o ensino médio só será efetivamente um direito de todos

[...] quando, seu currículo, sem pretender ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural.

Retomando as percepções e concepções dos docentes frente a implementação da BNCC, a entrevistada P3 também assevera na perspectiva de preparação dos jovens do ensino médio para a provas ou avaliações ao final da modalidade,

Como eu te falei no início eu acho que é nosso país não está preparado para essa visão de educação ainda né? Nós temos muita defasagem principalmente pós a pandemia e eu acho assim é nossos alunos eles acabam sendo prejudicados em questão de comparação a escola pública e particular né? Porque no particular não adotaram esse novo ensino. e a pública tá é como se fosse um caminho que vão se separando né? Vão divergindo porque a particular ela tá totalmente engajada em fazer o aluno se preparar pro ENEM enquanto na pública a gente não vê, ... eu não vejo dentro da eletiva essa preparação né? O aluno parece que ele está mais sendo preparado ali, não menosprezando as outras formas de ensino, mas o aluno parece que ele está mais sendo preparado para o nível técnico, é pra ser pra ter outras formas de trabalho né? Do que ter uma graduação e a continuidade do dos estudos pra melhoria de vida dele, né? Eu vejo ali que tá tudo muito mais no básico, tentando é encaminhar esses alunos pro básico, né? Do ensino e fechar por ali mesmo sem uma continuidade do que o contrário né? Devia ser o papel da escola. É estimular esses alunos a continuidade das dos estudos né? Continuar estudando pra que eles consigam melhorar as suas questões e as suas a qualidade de vida deles, não só deles, mas da comunidade né? Começar a pensar em melhoria mesmo da questão da nossa sociedade, né? Eles parecem que eles não têm essa visão e parece que a gente vai deixando mesmo de fazê-los pensar nisso, né? Fazer fazê-los pensar no que é melhor pra melhoria da sociedade.

A fala da entrevistada aponta consequências de um ensino reducionista apresentado pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, para além da problemática do ensino não democratizar a entrada na universidade em decorrência das provas standardizadas. Essa reforma retira esse direito ainda precário, no entanto possível, segundo a perspectiva da professora. Moreira da Silva (2022, p.10) apresenta elementos da realidade concreta da retirada do direito adquirido pela sociedade ao afirmar:

Em relação às universidades públicas, o que temos hoje é uma grave ameaça a seu caráter público e à democratização do acesso recentemente conquistada. Além das investidas com projetos privatizantes e a asfixia orçamentária latente, não só professores, mas também estudantes sofrem os ataques da “guerra cultural” bolsonarista. Adicionalmente, a situação da pandemia da Covid-19 e o conseqüente abandono das escolas públicas impossibilitou que um grande número de estudantes realizasse o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), requisito para a entrada no ensino superior. Como resultado, o número de candidatos que se inscreveram em 2021 (3,1 milhões) é o menor número desde o ano de 2005, sendo os estudantes negros os mais impactados.

É importante apontar que os professores se percebem como relevantes nesse processo de preparação para ENEM, sem apresentar resistências ao processo e evidenciando a importância do ensino médio como preparatório para a avaliação standardizada ENEM. Na tese da professora Carneiro (2013, p. 200) ela, também, apresenta as mesmas inferências, quando analisa professores e o Enem:

Uma das maiores preocupações e críticas feitas ao Enem, pelos professores entrevistados, se refere aos constantes problemas de ordem administrativa, como os vazamentos das provas do exame aplicado em anos anteriores, as falhas no próprio sistema e as possíveis novas ocorrências nesse sentido. Quase nada é colocado, por exemplo, **contra o ideário mercadológico e o modelo de competências que circunda a reformulação do currículo do ensino médio e a centralidade do Enem nesse processo, o que é dado como inevitável para garantir a formação de pessoas mais “eficientes” e “eficazes” para a sociedade e o desenvolvimento e crescimento do país.**

Desse modo, não podemos perder de vista que esse processo de conformação e controle através das avaliações standardizadas perpassa pela reforma de Estado na década de 1990, como mencionamos na primeira seção. Não pretendemos discutir os fatores que promoveram e mantêm a conformação dos professores e professoras na sua maioria.

A partir das entrevistas percebe-se o envolvimento dos professores e professoras em executar a nova política, sem muitos questionamentos ou até mesmos críticos no que refere ao processo de mudança na política educacional, dentro da disciplina Biologia as ausências de

alguns conteúdos, mas a maioria não percebeu grandes mudanças no seu trabalho docente. De acordo com a entrevistada P4:

Olha o meu trabalho, eu não vejo grandes mudanças assim em relação ao meu trabalho, eu... planejo dentro do das temáticas coisas que eu faço, também, dentro da Biologia então não tem muito essa eu tento trazer mais a prática do que a parte teórica pra eles. né! até porque é como se fosse um reforço ali. Né? até a teoria eles tem na sala de aula e a gente reforçaria ali dentro da eletiva. Então os meus planejamentos eles são mais assim mais voltados pra prática. O que eles podem desenvolver dentro das temáticas trabalhadas, mas fazer trabalhos é botando em prática aquele conteúdo né? E assim do que eu planejo não tem nada muito diferente do que eu costumo fazer dentro de Biologia na disciplina normal de Biologia né? Fora da eletiva.

É notório que os professores ainda não percebem a política curricular em andamento, para além da escola e que esse modo pragmático de propor o processo educativo é validado sem de fato avaliar as ausências no processo formativo, como também não percebem as mudanças no seu trabalho docente e a intensificação causada por alterações nas novas disciplinas, novas turmas fora da sua área de formação, e a obrigatoriedade em executar uma política sem condições mínimas como muito bem tratam alguns professores nessa seção. Mesmo com esforços para criar outras disciplinas e procurar outras formações. Sem muita clareza do que representa sobre intensificação e precarização do seu trabalho docente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa dissertação nasce em um momento pandêmico, iniciamos o mestrado em março de 2020, a minha turma ainda teve uma aula presencial até que no dia 17 de março de 2020, o primeiro decreto de suspensão das atividades acadêmicas foi emitido pelo presidente Jair Bolsonaro com prazo de 15 dias para retorno, no entanto não foi exatamente o que ocorreu nos próximos meses. Os decretos foram tantos, mas nada comparado com os números de mortos, até 17 de janeiro de 2023 foram 695. 410<sup>35</sup> mil mortos pela doença coronavírus através do vírus SARS-CoV-2.

A pandemia atinge a produção acadêmica em vários momentos da pós-graduação, as aulas foram suspensas no primeiro momento, no entanto retornamos ainda com grave crise sanitária. Nesse sentido as pesquisas ficaram comprometidas principalmente para as pesquisas em campo, ainda com protocolos de proteção fortes e as pessoas ainda receosas do contato direto. Assim, as pesquisas precisaram ser mudadas ou submetidas a utilização dos meios online de comunicação. Mas o que pretendo anunciar que o momento pandêmico alterou toda a dinâmica do modo de fazer pesquisas e também refletiu no comportamento dos professores e professoras da educação básica.

Outro ponto a ser tocado como reflexo direto da pandemia foi o ensino remoto, as plataformas digitais foram usadas como “novo normal” mesmo sem as condições de acesso aos aparelhos eletrônicos e internet da maioria dos estudantes de escolas e universidades públicas, sendo os professores e professoras foram responsabilizados pelo aprendizado durante a pandemia. Relatos das pesquisas sobre esse momento nos revelam o esgotamento desses professores e professoras. Assim apontamentos dessa dissertação permeiam a educação, especificamente nas reformas educacionais curriculares, o trabalho docente na educação básica e perceber qual projeto de sociedade as políticas curriculares (BNCC/EM) indicam para nossa juventude.

Nosso processo de construção da dissertação se deu no campo do ensino médio dentro da nossa vivência como professora da educação básica, nesse sentido tais reformas não partem desses profissionais que sobrevivem as demandas e reflexos da sociedade. A abordagem qualitativa da pesquisa nos permitiu relacionar a empiria dos professores da educação básica e a educação como parte de um sistema complexo, que se estrutura com fatores ideológicos fortes e extremamente dissimulados, o capitalismo em sua última versão: o

---

35 Dados do <https://covid.saude.gov.br/>

neoliberalismo. Esse modo de produção impõe a sociedade suas demandas de maneira silenciosa e velada. É notório durante as entrevistas que os professores não compreendem como se dá esses processos de construção das políticas educacionais com influências de organismo internacionais e agentes privados. Pautamos nossa cosmovisão no materialismo histórico-dialético, fazendo os nexos necessários para acessar o objetivo: Analisar as percepções de professores e professoras de Biologia sobre a implementação da BNCC/EM e do RCA/EM nas escolas em que atuam, no contexto da rede pública de ensino do município de Macapá

Os professores estão em um ponto de destaque na aplicabilidade dessas reformas. Assim convencê-los ou impor as reformas ainda é o caminho percorrido pelos reformadores. Desse modo percebemos nas falas dos professores quando apontam os princípios privatizantes nos seus objetivos a serem atingidos, enquanto aplicadores das reformas nas escolas. Percebemos uma força tarefa dos professores em torna possível a implementação das eletivas e projetos de vida. Seja por pressão da SEED/AP ou para seu reconhecimento enquanto professor capaz de realizar as demandas. Também se nota que os professores acreditam que reformar não é um problema, essas mudanças ocorridas são apropriadas com o devido recurso financeiro para a formação desse novo homem engajado, resiliente e multitarefeiro. Desse modo quando a implementação chegou nas escolas sem formação adequada e as sobrecarregando as demandas do professor, elas vão sendo aplicadas como parte do trabalho a ser realizado sem muito questionamento dos objetivos ou mesmo se é positiva ou não para os jovens.

No entanto, para nossa perspectiva como pesquisadora e professora, a BNCC/EM é uma reforma de dimensão ampliada com objetivos bem traçados de diminuir os acessos a universidade e outras possibilidades dos filhos da classe trabalhadora, pois a educação básica ainda é predominantemente pública. Desta forma o estado neoliberal e seus agentes privados disputam na sociedade mais um campo de geração da mais - valia, assim como a formação dos futuros trabalhadores e trabalhadoras conformados com o *status quo* através desses princípios implementados pela BNCC, como: empreendedorismo, competitividade, proatividade, multitarefeiro, eficiente e resiliente.

De maneira muito tardia o ensino médio foi criado para atender a população mais amplamente, somente a partir da redemocratização do Brasil após a ditadura militar que perdurou até 1985. Com a nova constituição de 1988 que insere o ensino médio como obrigatório e o advento da LDBEN (1996) que assegura o período como educação básica. No



entanto, nos anos anteriores a década de 1990, o ensino médio era para poucos da população brasileira e com a presença histórica do dualismo na formação: aos filhos da classe trabalhadora – destinava-se o ensino técnico e para os filhos dos gerentes do Brasil: preparação para o nível superior ou livre escolha para exercer sua formação. Apontamos aqui que essa reforma curricular (BNCC/EM) retira o ensino técnico propriamente dito, pois fica na superficialidade dos itinerários formativos e retrocede enquanto ensino básico, a partir do momento que retira as disciplinas básicas da matriz curricular dos alunos de Macapá. Sendo assim, o dualismo persiste, e com a reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) e a BNCC com seu princípio pedagógico, a pedagogia das competências, um abismo dual é intensificado na formação básica dos jovens brasileiros.

Nesse sentido, a escola segundo os professores deixa de cumprir seu papel; auxiliar os alunos na formação mínima para viver em sociedade e reconhecer as realidades e criticar o meio social em que vivem. A BNCC prevê um novo homem, que tenha autoaprendizado, autovalorização, individualismo na busca de formação ao longo de toda vida, em decorrência das constantes mudanças nos mercados, tornando-se extremamente flexível, competente e competitivo. Observamos que são esses os elementos que garantem o sucesso do aluno nos projetos de vida instituídos pela BNCC/EM. É desse modo que estado neoliberal deixa de cumprir seu papel social nas políticas públicas, culpabilizando as pessoas de seu sucesso e fracasso. Retira-se a capacidade de compreensão da realidade concreta dos alunos e perde de vista as lutas sociais por direitos coletivos, tornando-os a serem resilientes as mudanças, pois os conhecimentos historicamente acumulados deixam de ser úteis na formação básica e substituídos por competências e habilidades (DARDOT E LAVAL, 2016).

Assim sendo, a classe trabalhadora na sua maioria, a escola é único meio de acessar o conhecimento científico, por isso inverter a lógica de apropriação do conhecimento, a exemplo, secundarizar os conteúdos filosóficos e artísticos a meros figurantes no processo de ensino reduz o processo de formação humana integral na suas múltiplas dimensões, assim substituindo o ensino por uma situação prática para desenvolver a competência – aqui o objeto do conhecimento e as habilidades – quais ações resolvem esse problema imediatamente.

Portanto, a escola deve ser flexível em seus currículos e formação para no futuro, tenhamos um trabalhador maleável capaz de suportar a mudanças ou crises do capital através das competências e habilidades. Desse modo o professor deve mudar, sair do campo teórico e

experimentalizar as práticas, essas mudanças vão permitir uma formação adequada. Então para reconverter o trabalhador é imprescindível reconverter o professor (EVANGELISTA, 2008).

Apontamos também na pesquisa que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a BNCC/EM avançam para determinar a formação de professores pautadas nos princípios da BNCC da educação básica, através da BNC-formação (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019), reduzir as disciplinas teóricas e aumento das horas de prática é um dos pontos dessa resolução. Assim os futuros professores serão práticos, engajados, competentes e aptos para promover as aprendizagens.

As conclusões a partir das falas dos professores e professoras sobre a BNCC e suas implicações no seu trabalho, apontam mudanças curriculares no seu cotidiano, citam com muita preocupação o esvaziamento curricular na formação dos alunos através dos livros que receberam e a nova grade curricular quando retira as disciplinas e as transmuta em componentes curriculares, deixando de lado os conhecimentos pelos itinerários formativos. Como, também, nas suas atividades diárias a precarização é intensificada, pois além de não possuir condições estruturais para lecionar para a disciplina de sua formação, necessitam implementar disciplinas novas pautadas nas atividades práticas. Os professores e professoras relatam comprar os materiais para realizar suas aulas práticas e todos os trâmites para realizar uma aula diferenciada em suas novas disciplinas para a qual não foram formados.

Outro ponto marcante nas falas dos professores e professoras expõem que não obtiveram informações suficientes do processo de mudanças que deveriam ocorrer em virtude da implementação da BNCC/EM, ainda, cercado de incerteza e controvérsia, como é o caso das disciplinas do atual currículo do Ensino Médio. Desse modo cada professor buscou à sua maneira de compreender a BNCC e executar as atividades a eles imposta pela reforma, sem resistências ao grande projeto de sociedade mascarado nessa Reforma do Ensino Médio. Assim os professores mesmo com muitas incertezas, tentam implementar a BNCC/EM, alterando seus planejamentos, redefinindo seus conteúdos e criando novas disciplinas para cumprir as demandas dos itinerários formativos.

Uma questão citada por todos se deu na inquietação sobre os conteúdos para cumprir o cronograma da avaliação estandarizada, o ENEM, para a maioria dos professores o ensino médio é uma fase que serve de preparação para a grande prova, ENEM. A preocupação se dá na aquisição de notas suficientes para ser aprovado em uma universidade, em decorrência da falta de lógica dos conteúdos apresentados pela BNCC e o RCA. No entanto é relevante apontar que o ensino médio é uma fase de formação básica para a juventude. Não pode ser

pensado como utilitarista e somente para um determinado fim. Nesse sentido, alguns professores refletiram que era a única chance dos jovens que frequentam a educação básica pública entrar na universidade. Porém se avaliarmos o ensino médio em todo Brasil, não temos as mesmas condições para todos os estudantes em decorrência de problemas estruturais históricos. Assim o ENEM já é um problema social para a maioria dos jovens brasileiros e aprofundado pela BNCC.

Logo, o Brasil com desigualdades gigantescas refletimos como esses itinerários formativos estão sendo implementados em todo Brasil. Em nossa pesquisa com sete escolas na cidade de Macapá a diversidade é total e extremamente diferenciada. A presença dos itinerários formativos, segundo os professores, é incerta desde o planejamento, a sua escolha e a materialidade nas escolas pesquisadas, nos aponta para uma “pseudo” formação. Nesse sentido, o ensino médio sofre com problemas históricos e corremos o risco de privatizações dessa fase da educação básica em todo Brasil, quando reformas desse nível degradam o ensino público para futuras justificativas de privatizações.

Também, no decorrer da pesquisa percebemos lacunas que ficam como sugestões para próximas pesquisas no campo da BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): como os professores e professoras de outras disciplinas percebem a BNCC/EM; Compreendendo nosso espaço amazônico, como os professores e professoras das comunidades ribeirinhas, os quilombolas, os indígenas, os extrativistas estão lidando com a BNCC/EM; e a própria juventude Amapaense como vem percebendo essas mudanças, mesmo que de maneira indireta por dados estatísticos sobre o cenário pós Reforma do Ensino Médio e BNCC/EM.

Por fim, no decorrer do período entre o final de 2022 e início de 2023 tivemos uma mudança no campo político; a saída do Bolsonaro (2018 a 2022) e a volta de LULA (2023). Nesse sentido abriu-se debates sobre a reforma do ensino médio, ainda que em andamento e com entraves burocráticos. Como materialidade desse processo em março abriu uma consulta pública (Portaria n. 399, de março de 2023), em decorrência das manifestações de várias entidades voltadas para a pesquisa sobre o ensino médio, professores e os estudantes, e para ouvir a sociedade sobre os entraves dessa Reforma do Ensino Médio. É notório diante de todos os dados apresentados e falas dos pesquisados que ainda estamos com problemáticas históricas e novos agravos para a educação da classe trabalhadora desse país.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Jayme. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.
- AFONSO, C. *et al.* (org.). **O trabalho docente sob o fogo cruzado**. v. 2. Rio de Janeiro: Editora LPP/UERJ, 2021.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./abr. 2019.
- ALESSI, Dieison. **Relações de trabalho docente no Brasil à luz do neoliberalismo: uma análise da reforma trabalhista de 2017**. 2019. 150 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) — Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.
- ALVARENGA, Darlan; TREVIZAN, Karina. Estácio anuncia “demissão em massa” de professores, diz sindicato. **G1**, 6 dez. 2017. Disponível em <https://g1.globo.com/economia/noticia/estacio-promove-demissao-em-massa-de-professores-diz-sindicato.ghtml>
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. de. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1487>.
- AMAPÁ. Governo do Estado do Amapá. Secretaria de Estado da Educação. Educação. **SEED**, 2016. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SABER, E.; GENTILI, P. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ANDES. **A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior — ANDES-SN. Brasília, DF: ANDES, 2017.

ANDRADE, Antonia Costa; COSTA, Maria da Conceição dos Santos; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. Política de Formação de Professores e Professoras no Brasil: o Programa Residência Pedagógica na Região Norte. **REVELLI**, Dossiê Políticas de Educação Superior: tendências e perspectivas, v. 13, 2021.

ANDRADE, A. C.; COSTA, M. da C. dos S.; FIGUEIRÊDO, A. M.; CABRAL, M. da C. R. As interfaces da relação público-privada na formação de professores/as: a BNCC e o lugar das universidades na Região Norte do Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 38, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122805>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na era digital? **Laborare**, ano 3, n. 4, p. 6-14, jan./jun. 2020.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Editora Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BALIEIRO, V. Seed recebe parecer favorável e referencial amapaense do novo ensino médio passa a ser implantado na rede estadual. **Governo do Estado do Amapá**, Macapá, 19 abr. 2021. Disponível em: <https://amapa.gov.br/noticia/1904/seed-recebe-parecer-favoravel-e-referencial-amapaense-do-novo-ensino-medio-passa-a-ser-implantado-na-rede-estadual>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 17-23, jan./abr. 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – etapa ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2019?]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – 2014-2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (versão preliminar)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAMPOS, R. S. P. **A perspectiva histórico-crítica e a prática docente de ensino de biologia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) — Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2017.

CARNEIRO, Verônica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. 2013. 258 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Belém, 2013.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e medições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CASSIANO DRAGO, C.; MOURA, D. H. Implantação do Novo Ensino Médio no Amapá. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 357–376, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1472>. Acesso em: 8 jun. 2023.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>.

CEE/AP. Conselho Estadual de Educação do Amapá. **Parecer n. 020/2021, de abril de 2021.** Homologação do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio — RCAEM e aprova as matrizes curriculares. Macapá: CEE/AP, 2021.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Maior incursão do projeto neoliberal na educação pública brasileira, a contrarreforma do ensino médio precisa ser revogada com urgência! **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 237-244, jan./abr. 2022.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Trajetória do GT do EM e suas 4 frentes.** [Apresentação em PowerPoint]. São Paulo: CONSED, nov. 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/downloads>.

CORRÊA, S. de S.; FERRI, C.; GARCIA, S. R. de O. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 15-21, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1543>. Acesso em: 12 jun. 2023

CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, N. F.; DA COSTA, M. G.; DA COSTA, P. N.; LIMA, A. C. S. A Instrumentalização da educação brasileira: a Reforma do Ensino Médio. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 176-185, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25850>. Acesso em: 15 out. 2022.

CURADO SILVA, A. P. C. da. A (de) formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. P. F. de S. (org.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, Aline Inácio. **A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

DELORS, J. *et al.* **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DIAS, Lucy. PL 2601/23 é pela Revogação do Novo Ensino Médio. Entenda e conheça nossa posição. **Esquerda Marxista**, 31 maio 2023. Disponível em: <https://www.marxismo.org.br/pl-2601-23-e-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-entenda-e-conheca-nossa-posicao/>.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016.

DUARTE, N. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. S.; EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

FERNANDES, M. D. E.; PEREIRA, E. T.; BEZERRA, M. do S. S. F. A política educacional brasileira no contexto do regime de austeridade fiscal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 29-45, 2021.  
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57551>. Acesso em: 4 out. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos Freitas. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO, 11., 2016. Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf](http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf).

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. *In*: MOTTA, Vânia C.; PEREIRA, Larissa D. (org.). **Educação e Serviço Social**: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. p. 159-185.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 8 jun. 2023.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

FREITAS, L. C. BNCC da Formação: entidades se manifestam. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 2018b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/12/19/bnc-da-formacao-entidades-se-manifestam/>.



- FRERES, H.; GOMES, V. C.; BARBOSA, F. G. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. *In*: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Editora UFC, 2015. p. 69-85.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e aum. Chapecó, SC: Argos, 2018.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.
- GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GERALDO, A. C. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- GESTRADO/UFMG. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Trabalho docente em tempos de pandemia – relatório técnico. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 701-717, set./dez. 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas da população residente no Brasil. 2020**. Disponível em: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2020/estimativa\\_dou\\_2020.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- JACOMINI, M. A. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 267-283, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER. Acacia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: Jonas Magalhães *et al.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, Marinete Costa de. **Programa Ensino Médio Inovador**: universalização do ensino médio em Santarém – PA, no período de 2012 a 2014. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

LIMA, M. da C. S.; LUCAS GOMES, D. J. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 8 jan. 2023

LIMA, Á.; SENA, I. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. C. U.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre, RS: Fi, 2020.

LIMONTA, S. V. (org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED, 2013.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução: Lya Luft; Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINI, T. A; SILVA, F. L.G.R. A contra-reforma do ensino médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40., 2021. **Resumos expandidos** [...]. 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. *In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.). O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. p. 201-225.

MASSON, G. Contribuições do método materialista-histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE*, 14., 2018, Cáceres. **Anais** [...]. Cáceres: ANPED-CO, 2018.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de avaliação da educação básica e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 48, p. 442-461, 2016.

MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 13-30, jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. v. 17, n. 49, p. 39 -58, abr. 2012.

MOREIRA DA SILVA, A. Os empresários e a educação superior: a obra de José Rodrigues como eixo de entendimento acerca das transformações da educação superior brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-17, 22 jul. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento pela Base**, c2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

NETTO, J. P. Apresentação. *In: MÉSZAROS, I. O conceito de dialética em Lukács*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 11 -24.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OCDE. Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. Tradução: Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3GncquJ>. *E-book*.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de *et al.* A BNCC e a formação de professores: os atores e os atos de resistência [entrevistado por]. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 13-30, jan./mai. 2019. Disponível em:

OLIVEIRA, A. P.; FERREIRA, R. A. A construção do problema na pesquisa sobre política educacional: contribuições para o debate. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 37, n. 1, p. 243-265, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ORSO, Paulo José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

PADUA, M. B. T. **Trabalho docente na reforma do ensino médio amapaense (2016-2019)**. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado em Política Educacional) — Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

PIOVEZAN, P. R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PORTAL GOVERNO DO AMAPÁ. Seminário apresenta vantagens do Novo Ensino Médio no fomento vocacional dos estudantes. **Portal Governo do Amapá**, 2017. Disponível em:

<https://www.portal.ap.gov.br/noticia/2806/seminario-apresenta-vantagens-do-novo-ensino-medio-no-fomento-vocacional-dos-estudantes>.

RAMOS, M. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 28 set. 2001.

RETRATOS DA ESCOLA. **Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, v. 16, n. 35, mai./ago. 2022. – Brasília: CNTE.

RIBEIRO, Sara R. **Agenda de implementação do EM/AP**. Apresentação Padlet, abr. 2021. Disponível em: <https://padlet.com/smribeiro20/agenda-de-implementa-o-do-em-apzvyf9vcsy409nmg7>.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SALOMON, D. V. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SALVADOR, E. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, V. H. B. S. **Financiamento dos sistemas estaduais de educação e as desigualdades educacionais e financeiras no ensino médio (2006 a 2015)**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

SANTOS, A.; FIGUEIREDO, A. Professor ou bacharel? um olhar sobre a formação de professores em ciências biológicas (2003-2016). **Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 9, v. 2, 2019.

SANTOS, C. S. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2012.

SANTOS, Manoel Raimundo. **Referencial curricular amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNCC/AP**. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p.422-33, set./dez. 2010.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de; GOMES, F. A.; EVANGELISTA, O. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 942–959, 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Amanda Moreira da. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 33, p. 321-325, 2019.

SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 34, p. 229-251, 27 set. 2019.

SILVA, A. M. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, João Paulo de Souza da; MEI, Danielle Scheffelmeier. O desmantelamento do direito à educação no pós golpe. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018.

SILVA, M. A. Organismos internacionais e a educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019a.

SILVA, M. M. da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/QBzTHx>.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Edur. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 19 out. 2022.

SILVA, M. R. da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (Online)**, n. 516, ano 17, dez. 2017.

SILVA, Tiago Cortinaz da. **A construção da base nacional comum curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. 113f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019b.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2003.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: [https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/#\\_ftn2](https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/#_ftn2)

SOUZA, J. **Base Nacional Comum Curricular na Amazônia amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Amapá, Laranjal do Jari, 2020.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 dez. 2018.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.) **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

VIDAL, E. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; AVELAR, D. M. L. de. A reforma do ensino médio no Ceará: diversification of supply, equity and local contexts. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 337-356, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1470>. Acesso em: 8 jun. 2023.

VIEIRA, R. G. **As reconfigurações do trabalho docente no século XXI: controle, intensificação e precarização do professor**. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZACARIAS, C. Enem: a cara desse desgoverno é a destruição. **Esquerda Online**, 22 nov. 2021. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/11/22/enem-a-caradesse-desgoverno-e-a-destruicao/>.

ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o “Novo” Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ZWIRTES, P.; MARTINS, M. L. A BNCC em evidência: aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a pedagogia das competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 1, 2019.

**APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Sujeitos: professores do Ensino Médio de Biologia.

IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

NOME/CODINOME:

FORMAÇÃO:

ANO DE ATUAÇÃO:

VÍNCULO:

CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

1. Conceito sobre trabalho docente
2. Implicações de políticas curriculares no trabalho docente.

CONCEPÇÕES SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO POR  
COMPETÊNCIAS

1. Compreensão da política curricular BNCC
2. Compreensão dos princípios presentes na BNCC
3. De que maneira o currículo foi alterado pela BNCC
4. Como a pedagogia das competências implica nas suas atividades.
5. Como as competências e as habilidades implicam na formação do aluno.
6. Quais princípios da BNCC se identificam
7. Que influências o novo currículo irá trazer para o ensino de Biologia