



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Vanderlei José Valim Vieira Filho

O Gerencialismo, as Políticas de Formação Continuada de Professores e o Ensino de Química no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio

Florianópolis

2024

Vanderlei José Valim Vieira Filho

O Gerencialismo, as Políticas de Formação Continuada de Professores e o Ensino de Química no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutor em Educação Científica e Tecnológica.
Orientador: Prof. Fábio Peres Gonçalves, Dr.

Florianópolis

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Filho, Vanderlei José Valim Vieira
O Gerencialismo, as Políticas de Formação Continuada de Professores e o Ensino de Química no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio / Vanderlei José Valim Vieira Filho ; orientador, Fábio Peres Gonçalves, 2024.
200 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Formação continuada. 3. BNCC. 4. Novo Ensino Médio. 5. Gerencialismo. I. Gonçalves, Fábio Peres . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Vanderlei José Valim Vieira Filho

O Gerencialismo, as Políticas de Formação Continuada de Professores e o Ensino de Química no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 13 de dezembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Marcelo Leandro Eichler, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Prof. André Ary Leonel, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Luciana Passos Sá, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica

Prof.^a Mariana Brasil Ramos
Dra. Coordenadora do Programa

Prof. Fábio Peres Gonçalves, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024

Dedico este trabalho a Moacir Sergio Souto Rocha (*in memoriam*) e a Sergio Souto Rocha (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Começo meus agradecimentos por duas pessoas que foram de grande importância para meu desenvolvimento humano. Infelizmente, ambas já não estão entre nós, porém, com suas sábias palavras contribuíram muito para a minha formação. Muito obrigado Moacir Sergio Souto Rocha (*in memoriam*) e Sergio Souto Rocha (*in memoriam*).

Agradeço a minha companheira Patricia Link Runtzel, pelo apoio e incentivo durante esta longa jornada de estudos.

Agradeço ao meu orientador Fábio Peres Gonçalves, por toda paciência e sabedoria na socialização do conhecimento. Suas orientações foram imprescindíveis para a materialização deste trabalho.

Agradeço os professores do PPGECT pelos ensinamentos.

Agradeço aos meus primos Rodrigo Pereira Rocha e José Leonardo Pereira Rocha. Eles são os irmãos que a vida me deu e nossas longas discussões se constituíram em um elemento imprescindível na minha formação humana e acadêmica.

Agradeço aos meus pais, por tudo que fizeram por mim.

Agradeço a minha irmã pelo amor incondicional.

Agradeço aos integrantes da banca pelas valiosas contribuições.

Agradeço aos colegas do PPGCET.

Meus agradecimentos a muitos que não estão citados aqui e que participaram direta ou indiretamente do processo de construção deste trabalho.

Meu muito obrigado!

“A possibilidade da individualidade, portanto, que permite ao indivíduo se reconhecer enquanto distinto dos demais e da comunidade em que vive, só existe ali onde o indivíduo não é determinado unicamente a partir de si mesmo, mas pelos outros, por relações reflexivas entre os membros de um dado corpo social.”

(MACHADO, 2018, p.59)

RESUMO

Este estudo objetiva investigar, a partir do aprofundamento do gerencialismo na educação básica, características da formação continuada de professores de Química referente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina. Para isso, investigou-se um conjunto de documentos disponibilizados no site do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), elaborados pelo grupo de trabalho formação continuada. Compreende-se a importância do CONSED nos processos de implementação de políticas públicas de formação continuada docente, de seu papel na articulação da logística operacional, além de sua aproximação com instituições do terceiro setor, o que tende a influenciar nos processos formativos. Foi possível destacar, após o exame orientado pelos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), algumas categorias associadas às orientações para os processos de formação docente: avaliação, controle e monitoramento; governança como princípio; padronização como influência de políticas educacionais estadunidenses. Na segunda etapa de obtenção de informações qualitativas, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com sete docentes de Química atuantes na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), a fim de identificar de que forma, esses professores compreendem os processos de formação continuada destinados à implementação da BNCC e ao NEM na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina, além de evidenciar compreensões docentes a respeito da BNCC e do NEM. Nessa direção, a partir das entrevistas com os professores de Química obtiveram-se as seguintes categorias construídas por meio da ATD: avaliação, controle e monitoramento; governança como princípio; padronização como influência de políticas educacionais estadunidenses; condições de trabalho inadequadas de docentes de Química; a insuficiência constituinte da natureza da formação continuada de docentes de Química para implementação do NEM (subcategorias: falta de nitidez nos objetivos dos processos formativos e especificidades do NEM; crítica à formação continuada de professores de Química realizada por vídeo; escassez de momentos formativos com professores de Química; processos formativos descontextualizados com professores de Química), Implementação do NEM (subcategorias: adesão e resistência de docentes de Química; o problema do livro didático para professores de Química; um processo multifacetado na atuação de professores de Química; e limites para o ensino de Química). Destaca-se que muitas das categorias presentes neste trabalho se relacionam, explícita ou implicitamente, com elementos do gerencialismo, doutrina de gestão pública que, entre outros aspectos, visa trazer preceitos e valores da esfera empresarial para a educação.

Palavras chaves: *Formação continuada, BNCC, Novo Ensino Médio, gerencialismo*

ABSTRACT

This study aims to investigate, based on the deepening of managerialism in basic education, the characteristics of continuing education for chemistry teachers in relation to the implementation of the National Common Core Curriculum (BNCC) and the New Secondary Education (NEM) in the Santa Catarina State Basic Education Network. To do this, we investigated a set of documents available on the website of the National Council of Education Secretaries (CONSED), prepared by the continuing education working group. We understand the importance of CONSED in the implementation of public policies for continuing teacher training, its role in articulating operational logistics, and its closeness to third sector institutions, which tends to influence training processes. After the examination guided by the procedures of Textual Discourse Analysis (TDA), it was possible to highlight some categories associated with the guidelines for teacher training processes: evaluation, control and monitoring; governance as a principle; standardization as an influence of US educational policies. In the second stage of obtaining qualitative information, semi-structured interviews were conducted with seven chemistry teachers working in the Santa Catarina State Education Network (REESC) in order to identify how, these teachers understand the continuing education processes aimed at implementing the BNCC and the NEM in the Santa Catarina State Basic Education Network, as well as highlighting the teachers' understanding of the BNCC and the NEM. In this sense, the following categories were obtained from the interviews with the chemistry teachers, constructed using DTA: evaluation, control and monitoring; governance as a principle; standardization as an influence of US educational policies; inadequate working conditions for chemistry teachers; the insufficiency of the nature of continuing training for chemistry teachers to implement the NEM (subcategories: lack of clarity in the objectives of the training processes and specificities of the NEM; criticism of the continuing training of chemistry teachers carried out by video; scarcity of training moments with chemistry teachers; decontextualized training processes with chemistry teachers), Implementation of the NEM (subcategories: adherence and resistance by chemistry teachers; the problem of textbooks for chemistry teachers; a multifaceted process in the work of chemistry teachers; and limits to chemistry teaching). It should be noted that many of the categories present in this work are related, explicitly or implicitly, to elements of managerialism, a doctrine of public management which, among other aspects, aims to bring precepts and values from the business sphere into education.

key words: *Continuing education, BNCC, New High School, managerialism*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gastos na função Educação	50
Figura 2 - Esquema de organização do processo de Análise Textual Discursiva.	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Setores do Estado, tipo de gestão e formas de propriedade	29
Quadro 2- Compreensões teóricas sobre formação docente na década de 1990	65
Quadro 3 - Documentos do site CONSED produzidos pelo GT e pela frente formação continuada.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ATD	Análise Textual Discursiva
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BSSC	Biological Science Study Committee
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CADES	Campanha de Difusão do Ensino Secundário
CBA	<i>Chemical Bond Approach</i>
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CLAD	Centro Latinoamericano de Administração para o Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
EaD	Ensino a distância
ESSA	Every Student Succeeds Act
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
FAPESP	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNBEC	Desenvolvimento do Ensino de Ciências
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GT	Grupos de Trabalho
IBECC	Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
ISE	Instituto Superior de Ensino
NAC	Nova Aliança Conservadora
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MMC	Modelo de Mudança Conceitual

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

PADCT Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PDE Plano de Desenvolvimento da escola

PDRAE Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos/Programme for International Student Assessment

ProEMI Programa Ensino Médio Inovador

PSSC *Physical Science Study Comette*

REESC Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

REM Reforma do Ensino Médio

SPEC Subprograma Educação para a Ciência

SMSG *Scholl Mathematics Study Comette*

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC Organização Mundial do Comércio

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência Cultura

ONG's Organizações não governamentais

USAID *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: GERENCIALISMO ENQUANTO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DOMINANTE.....	24
2.1	A DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REFORMA DO ESTADO	24
2.2	CARACTERÍSTICAS DO GERENCIALISMO	30
2.2.1	BNCC e REM: avaliações enquanto ferramentas gerenciais para controle e monitoramento da educação.....	34
2.3	GERENCIALISMO E ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NAS POLÍTICAS SOCIAIS	41
2.4	O APROFUNDAMENTO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	46
3	CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	51
3.1	EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO BRASIL	66
3.2	BANCO MUNDIAL, GERENCIALISMO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	69
3.3	FUNCIONALIDADES DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.....	74
3.4	CONSED E TERCEIRO SETOR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	82
4	PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO CONSED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	87
4.1	AS FONTES DE INFORMAÇÕES QUALITATIVAS	87
4.2	A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ENQUANTO FERRAMENTA PARA A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES QUALITATIVA.....	93
4.3	A INTERLOCUÇÃO COM OS DOCUMENTOS E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE DOCENTES EM QUÍMICA	97
4.3.1	Alinhamento com políticas educacionais estadunidenses e gerencialismo.....	97
4.3.2	Governança como princípio.....	105
4.3.3	Avaliações, Controle e Monitoramento	110
5	O GERENCIALISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA DA REESC.....	118
5.1	AValiação, controle e monitoramento.....	118
5.2	GOVERNANÇA COMO PRINCÍPIO	123
5.3	PADRONIZAÇÃO COMO INFLUÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUNIDENSES.....	127

5.4	CONDIÇÕES DE TRABALHO INADEQUADAS DE DOCENTES DE QUÍMICA	133
5.5	IMPLEMENTAÇÃO DO NEM: ADESÃO E RESISTÊNCIA DE DOCENTES DE QUÍMICA	145
5.6	A INSUFICIÊNCIA CONSTITUINTE DA NATUREZA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE QUÍMICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM.....	150
5.6.1	Falta de nitidez nos objetivos dos processos formativos e especificidades do NEM	150
5.6.2	Crítica à formação continuada de professores de Química realizada por vídeo	154
5.6.3	Escassez de momentos formativos com professores de Química	156
5.6.4	Processos formativos descontextualizados com professores de Química	160
5.7	IMPLEMENTAÇÃO DO NEM.....	162
5.7.1	O problema do livro didático para professores de Química.....	162
5.7.2	Um processo multifacetado na atuação de professores de Química	163
5.7.3	Implementação do NEM: limites para o ensino de Química.....	164
6	POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA E REFLEXÕES FINAIS	168
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A: LISTA DE REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS FORNECIDOS NO SITE DO CONSED	187
	APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	189
	APÊNDICE C) FICHA DE COLETA DE DADOS	191
	APÊNDICE D) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	192
	APÊNDICE E) ESCOLAS PILOTOS QUE ADERIRAM O NOVO ENSINO MÉDIO EM 2020	196

1 INTRODUÇÃO

A atual configuração do contexto social e econômico brasileiro é determinada pela forte influência do neoliberalismo¹ na elaboração e desenvolvimento das políticas nacionais. Os valores² neoliberais se aprofundam nas políticas sociais e sua racionalidade atua enquanto bússola do “desenvolvimento” brasileiro.

No que concerne à educação, compreende-se que as políticas educacionais neoliberais não são exclusividade da atualidade³. Entretanto, não se pode desconsiderar que os recentes fatos políticos promoveram uma agudização do caráter neoliberal do Estado brasileiro, o que tem como consequência, entre outros aspectos, o desmonte das garantias constitucionais conquistadas no decorrer de nossa história.

A democracia liberal representativa já não é suficiente para garantir a existência do livre mercado e seus dispositivos de acumulação. Nesse sentido, as rupturas democráticas⁴,

¹ Sem a pretensão de esgotar o assunto, compreende-se que o Neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos que caracterizam um tipo de estado que surgiu nas últimas décadas. Considera-se como importantes marcos do neoliberalismo os governos neoconservadores como os de Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos EUA, ou Brian Mulroney, no Canadá. Na América Latina, a primeira experiência de neoliberalismo econômico, associa-se com a política econômica implementada após a queda de Salvador Allende (Chile). De maneira geral, destacam-se como principais propostas dos governos neoliberais “[...] as noções de mercados abertos e tratados de livre-comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (TORRES, 2013, p. 107-108). Alinhado com essas considerações, Harvey (2014), compreende o Estado Neoliberal como um aparelho de Estado cuja missão fundamental é “[...] criar condições favoráveis de acumulação lucrativa de capital pelos capitalistas domésticos e estrangeiros [...] As liberdades que ele encarna refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, de negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro” (HARVEY, 2014, p. 17).

² Hugh Lacey realiza uma comparação entre valores neoliberais e os valores do movimento popular ao se referir às práticas de controle da natureza da ciência moderna. Considera que este controle serve aos valores neoliberais. Assim, os valores neoliberais servem “[...] ao individualismo à solidariedade; à propriedade particular e ao lucro em vez de bens sociais; ao mercado em vez de ao bem-estar de todas as pessoas; à utilidade em vez de ao fortalecimento da pluralidade de valores; à liberdade individual e à eficácia econômica em vez de à libertação humana; aos interesses dos ricos em vez de aos direitos dos pobres; a democracia formal em vez da democracia participativa; aos direitos civis e políticos sem qualquer relação dialética com os direitos sociais, econômicos e culturais” (LACEY, 2008, p. 43).

³ Consideram-se as reformas administrativas ocorridas na década de 1990 ou os processos de aprofundamento dos processos de mercantilização e financeirização do Ensino Superior, através do FIES e ProUNI. Consideram-se também, de maneira geral, as orientações sinalizadas na convenção de Jomtien, organizada pelo Banco Mundial, para as políticas públicas brasileiras, como marco importante para as propostas de políticas neoliberais na área educacional (LIBÂNEO, 2012).

⁴ No caso do Brasil, a materialização da agenda neoliberal, pretendida para o país nos próximos anos se deu através do documento intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, o qual antecede numa espécie de prenúncio o processo de aprofundamento das políticas neoliberais. Em uma de suas declarações, Temer diz que o impeachment ocorreu porque Dilma não aceitou a ponte para o futuro (VIEIRA, 2016). Tal documento já sinalizava as desvinculações orçamentárias para saúde e educação garantidas na constituição (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015). O estudo de Rossi e Dweck (2016, p. 2) afirma: “[...] a PEC do novo regime fiscal é, na verdade, a PEC da desvinculação da saúde e da educação”.

que ocorrem nos países subdesenvolvidos, atuam enquanto dispositivo do aprofundamento do caráter neoliberal⁵ de suas políticas.

No caso do Brasil, a ruptura democrática de 2016, a qual se materializou no golpe da presidenta Dilma Vana Rousseff, teve como base uma “nova” aliança conservadora. Tal aliança conservadora se constitui por diversos grupos da sociedade, entre eles, os comprometidos com soluções neoliberais, fomentando o processo de mercantilização em todas as áreas sociais, aqui incluída a educação, os intelectuais neoconservadores, que almejam o retorno dos padrões “elevados” do passado os quais constituiriam uma cultura comum superior, sendo necessária a retomada desses valores para a volta do progresso, os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, muitos deles proprietários e/ou vinculados a instituições religiosas e profissionais de uma nova classe média comprometidos com a ideologia e as técnicas de gerenciamento, avaliação e *accountability* (prestação de contas) (APPLE, 2002a).

O fortalecimento das ideias conservadoras na sociedade forneceu uma relativa legitimidade para diversos movimentos desse grupo na área educacional. Nesse contexto, a pluralidade de compreensões pedagógicas, epistemológicas, filosóficas e políticas foram pouco consideradas no debate que fundamentou o direcionamento das políticas públicas educacionais, e seu caráter público foi enfraquecido. Os processos de elaboração de políticas educacionais gradativamente excluíram sujeitos individuais e coletivos, alguns considerados conhecedores da área educacional, e esse espaço foi sendo ocupado, cada vez mais, por reformadores empresariais. Nessa direção, Apple (2002b) considera a necessidade de se analisar as políticas educacionais relacionadas aos processos de aprofundamento das políticas neoliberais, desenvolvidas num cenário de ascensão da “Nova Aliança Conservadora⁶”. É importante destacar que o grupo dos neoliberais é considerado o mais poderoso no seio da restauração conservadora, sendo orientado pela busca de um Estado fraco. Assim, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera

⁵ Considere-se o número de “reformas” realizadas no Brasil após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff. EC 95, reforma trabalhista, reforma do ensino (BNCC e REM), e mais recentemente a proposta de reforma administrativa.

⁶ Nova Aliança Conservadora: “novo bloco hegemônico contemporâneo que desde meados dos anos 80 tem vindo a determinar os ritmos e os compassos das políticas sociais contemporâneas” (APPLE, 2002b, p. 95). Tal aliança é constituída pelos Neoliberais que são os líderes da aliança conservadora. “[...] representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado” (GADIN; LIMA, 2016, p. 656). Neoconservadores: “Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como muito melhores que os atuais e que lutam pelas “tradições culturais”” (GADIN; LIMA, 2016, p.6 56). Esse grupo se associa intimamente com os fundamentalistas religiosos e os populistas autoritários (APPLE, 2002b).

privada, reduz-se o espectro da ação coletiva que garante a qualidade de educação para todos (APPLE, 2002a).

Nesse cenário, se desenvolvem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (REM), duas políticas educacionais extremamente importantes na configuração da educação básica do Brasil, com influencia também na produção de políticas de formação docente.

O estudo aqui desenvolvido compreende que essas duas políticas educacionais se relacionam a um processo de aprofundamento do gerencialismo na educação, e que resgatam os princípios da gestão gerencial, muitos desses princípios sinalizados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado na década de 1990. O gerencialismo expresso no PDRAE reflete princípios da administração empresarial na prestação de serviços públicos.

A meritocracia⁷, enquanto valor proveniente do mundo empresarial fortalece a lógica de funcionamento das sociedades, com implicações diretas para a educação. Arelada a outros valores como Estado reduzido e liberdade de mercado, a meritocracia naturaliza-se enquanto justificativa para a manutenção das relações de poder existentes nas relações sociais, principalmente as relações profissionais. Entre outros aspectos, a meritocracia atua enquanto ferramenta da ideologia gerencialista (BÉHAR, 2019), a qual, no contexto da educação pública do Brasil se associa às reformas⁸ neoliberais realizadas na década de 1990 durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Na área educacional, esta concepção compreende que a implementação de preceitos, valores e tendências, provenientes do campo do empresariado, tais como eficiência, eficácia, controle, competitividade, avaliações, padronização, terceirização, privatização, entre outros, seriam suficientes para uma transformação da educação de nosso país atribuindo a ela uma boa qualidade.

Dessa forma, os contextos de elaboração e desenvolvimento das políticas públicas desconsideram outras variáveis influentes na educação, isolando-a de seus vínculos sociais.

Para Apple (2006), a educação deve ser compreendida a partir da análise relacional. Esta análise entende a atividade social, sendo a educação uma forma particular dessa atividade, como algo relacionado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos,

⁷ “Apresentando-se como uma das palavras de ordem da gestão organizacional contemporânea, a meritocracia tem sua compreensão relacionada ao contexto sócio-histórico e modifica-se através do tempo. Neste sentido, a atual conotação do conceito coincide com transformações ocorridas nas relações de trabalho, nas últimas décadas do século XX. Neste novo contexto, o caráter de dominação ideológica destas flexíveis relações profissionais haveria atuado para o sequestro da subjetividade dos trabalhadores e da precariedade subjetiva, em favor dos interesses organizacionais (BÉHAR, 2019, p. 249)”.

⁸ Vide artigo Silva, Silva e Santos (2016).

sendo que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao mesmo tempo em que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Na análise relacional as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual uma sociedade é organizada e controlada (APPLE, 2006). Uma pesquisa que considere a análise relacional deve examinar as relações entre o objeto em estudo e a sociedade como um todo, bem como os diferentes agentes que a constitui, pois seria através das relações que esse objeto ganha significado, ou seja, somente conectando os fenômenos é possível traçar as ligações existentes entre o âmbito cultural, social, político-econômico e educacional. Nesta análise o Estado é compreendido como uma relação, como um local de disputa, no qual diferentes grupos lutam para serem e também para tornarem suas ideias hegemônicas. Tal Estado não é neutro, e diferentes grupos com objetivos comuns se aliam entre si, e lutam para que seus objetivos prevaleçam (GANDIN; LIMA, 2016).

Considerando novamente à lógica neoliberal subjacente às políticas educacionais, a perspectiva meritocrática perpassa a visão de mundo alinhada a elas.

Na perspectiva de mundo neoliberal, há uma generalização da lógica meritocrática de mercado para todas as atividades do Estado, assim, “os [...] cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advém as finalidades que ele atribui à educação” (FREITAS, 2018, p.31).

A meritocracia influencia na subjetividade do sujeito, fortalecendo sua compreensão individualista de sociedade, por consequência, atenua o entendimento do caráter coletivo dos processos sociais. Tal compreensão individualista tende a favorecer aos grupos historicamente privilegiados.

As questões políticas e sociais, atreladas ao campo educacional, se tornam meramente técnicas, ou seja, a operação do pensamento neoliberal fortalece o tratamento dos problemas educacionais desconsiderando as questões políticas, tais como, a distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder dando ênfase às questões técnicas, como a principal causa da precária situação educacional. Assim, o problema da educação seria a ausência de uma gestão eficaz na administração de recursos humanos e materiais, e a situação precária enfrentada cotidianamente nas escolas por professores e estudantes, seria consequência de uma má gestão e desperdício de recursos, além da, falta de produtividade e esforço por parte dos professores e administradores educacionais, dos métodos atrasados e ineficientes de ensino e dos currículos inadequados (SILVA, 2015a).

A tendência de desvincular a escola da sociedade, fortalecida pelo neoliberalismo, compreende os problemas educacionais atribuindo ênfase aos problemas de gestão,

secundarizando a importância do impacto das condições de vida das crianças na educação. Esse contexto contribui para responsabilizar o professor, pela baixa aprendizagem dos estudantes, fortalecendo formas de controle dos docentes (FREITAS, 2018).

Tais políticas tendem a se aprofundarem concomitantemente com a ascensão de uma “Nova Aliança Conservadora” (NAC). A agenda ideológica assumida pela NAC tem contribuído para o ataque e responsabilização dos professores, colocando-os em destaque no debate educacional.

Com relação à ideologia⁹, a imagem do professor doutrinador¹⁰ assume também sua funcionalidade, no contexto de aprofundamento de políticas neoliberais, naturalizando os processos de desvalorização docente e contribuindo para o enfraquecimento dos sindicatos. Com as instituições representativas da classe trabalhadora enfraquecidas, mais facilmente são desenvolvidas políticas de retiradas de direitos.

Outros elementos influenciadores nos processos educacionais, como as políticas de austeridade¹¹ fiscal que tem afetado profundamente os investimentos na área educacional, e conseqüentemente, sua qualidade, tendem a ser desconsiderados pelos poderes públicos. Além disso, o fortalecimento dos mitos¹² em relação ao financiamento da educação pública, ainda se perpetua na sociedade.

O debate econômico hegemônico atribui o problema fiscal do Brasil, às políticas sociais, ao tamanho e à ineficiência do Estado. Essa visão, entre outros aspectos, tem contribuído para o desenvolvimento de reformas, as quais afetam de maneiras distintas¹³ diferentes classes sociais, o que tende a expor ainda mais as mazelas do país. Ao mesmo tempo, a justificativa para a implementação dessas reformas, não problematiza as diferentes perspectivas¹⁴ associadas ao debate do equilíbrio fiscal das contas públicas.

⁹ Sem a pretensão de esgotar o assunto, neste contexto, compreende-se ideologia como “[...] um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém a ilusão e dissimula um projeto de dominação” (GAULEJEC, 2007, p.65).

¹⁰ Ver o artigo de Paulino (2018).

¹¹ “Os efeitos dos cortes de gastos na área de educação já podem ser observados desde 2015, com queda na dotação de recursos para a área e, especialmente, para os gastos federais com investimento em educação dos gastos públicos que retrocederam ao patamar de 2002 em termos reais” (ROSSI *et al.*, 2019, p. 15).

¹² Ver Pinto (2019).

¹³ Destaca-se a proposta da “Reforma Administrativa” (PEC32/2020) a qual exclui juízes, procuradores, militares e parlamentares. O discurso a favor da proposta desconsidera que o Brasil está abaixo da média da OCDE em relação ao número de servidores públicos.

¹⁴ Políticas voltadas para o crescimento econômico com inclusão social; Medidas de controle de gastos para as despesas nominais das contas públicas, promovendo maior controle dos dispêndios financeiros, especialmente dos juros da dívida; Auditoria da dívida pública; Combate efetivo à sonegação; Reforma tributária com progressividade, com maior tributação sobre a renda e o patrimônio, tributação sobre grandes fortunas, redução dos impostos sobre o consumo, observando a capacidade contributiva; Revisão das isenções fiscais; Cumprimento efetivo do teto constitucional para salários dos servidores públicos; Garantia de recursos do pré-sal para ampliar investimentos em saúde, educação e infraestrutura; Regulamentação do artigo 165 da

Essas considerações preliminares são imprescindíveis para as reflexões que se seguem, pois o processo de análise de políticas e ações públicas, associadas à educação e mais especificamente, neste estudo, à formação docente atrelada ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM), teria em seu desenvolvimento uma lacuna, se não considerasse o aprofundamento do neoliberalismo no Estado brasileiro.

Dessa forma, este estudo possui como **problema de investigação**: *Quais características orientam a formação continuada de professores de Química referente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina?* Diante do exposto, seguem os objetivos desta tese:

Objetivo geral: *Investigar, a partir do aprofundamento do gerencialismo na educação básica, características da formação continuada de professores de Química referente à implementação da BNCC e ao NEM na Rede Estadual de Educação Básica de Santa.*

Objetivos específicos:

- *Investigar em documentos contidos no site do CONSED, referentes ao trabalho desenvolvido pelo grupo de formação continuada, possíveis subsídios para a compreensão de processos formativos de docentes de Química atrelados à BNCC.*

- *Investigar compreensões de professores de Química da Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina relativas ao processo de implementação da BNCC e do NEM, no ensino de Química.*

- *Analisar possíveis relações entre o aprofundamento do gerencialismo, na educação básica, e os processos educacionais atrelados à implementação da BNCC e do NEM e como esses processos podem afetar a formação permanente de professores de Química.*

Este estudo está alinhado à compreensão considerada por Ostermann e Rezende (2021) que, entre outros aspectos, compreendem que as políticas públicas educacionais brasileiras, mais especificamente a REM e a BNCC, possuem como protagonistas os “reformadores empresariais¹⁵” (FREITAS, 2012c), os quais favorecem políticas

Constituição Federal de 1988, estabelecendo um ordenamento das prioridades na construção e execução orçamentária; Promoção do controle social e da transparência de informações do gasto público (DIEESE, 2020a, p. 2).

¹⁵ “Coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (FREITAS, 2012c, p.380).

gerencialistas, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade minimizando o papel do Estado frente às políticas públicas educacionais, contexto no qual, se fortalecem os processos de responsabilização docente. Também, se considera importante as reflexões sobre as políticas de *accountability* realizadas por Santos, Borges e Lopes (2019), refletindo, entre outros aspectos, a forma como tais políticas tendem a fortalecer os mecanismos de responsabilização docente.

Sobre a formação de professores, o estudo de Deconto e Ostermann (2021) destaca a importância, para a área de Educação em Ciências, de discussões referentes às diretrizes de formação de professores. Nesse sentido, esta pesquisa se alinha com a compreensão das autoras que entendem que os processos formativos de professores de Química, Biologia e Física serão significativamente afetados pela resolução CNE/CP 02/2019, que instituiu as diretrizes de formação de professores e a BNC-Formação. Ainda considerando Deconto e Ostermann (2021), é importante destacar outro elemento considerado no estudo desenvolvido pelas autoras, que versa sobre os aspectos gerais da formação de professores. O ponto em questão é que a análise da resolução CNE/CP 02/2019¹⁶ (a qual define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica) e da resolução CNE/CP 01/2020¹⁷ (a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica) não trazem informações específicas sobre os processos formativos de professores de Ciências da Natureza e sim uma orientação geral sobre os processos formativos

Destaca-se que o estudo de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), intitulado: “*Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência*”, nos mostra já em seu título, o quão evidente, o controle e a padronização, tendem a se fazer presentes nos documentos que normatizam as políticas de formação de professores relacionadas à BNCC e ao NEM.

É importante se considerar que os estudos abordados anteriormente, contribuem de maneira significativa para a melhor compreensão dos processos de implementação das políticas públicas educacionais, mais especificamente, para os processos de formação de

¹⁶ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (p1)

¹⁷ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (p.1)

professores. Entretanto, diferentemente dos estudos¹⁸ anteriormente citados, o estudo aqui desenvolvido possui como estrutura basilar a ênfase e o resgate das características do gerencialismo enquanto modelo de gestão pública e elemento direcionador dos processos de desenvolvimento das atuais políticas públicas educacionais, em particular, das políticas de formação de professores. Nesse sentido, se mostra imprescindível resgatar o debate referente às reformas políticas da década de 1990, mais especificamente ao PDRAE que teve como seu principal mentor o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ocupante do ministério da Fazenda, posteriormente responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Compreende-se que se a pretensão é investigar os processos formativos relacionados à BNCC e ao NEM, é imprescindível compreendê-los inseridos num contexto de aprofundamento do caráter gerencial das políticas públicas educacionais. Entender de que forma os princípios do gerencialismo se estruturam e perpassam, não só no funcionamento das instituições, definindo o seu modo operante, os quais são pautados na lógica empresarial, mas também, como esses valores perpassam e se difundem para os professores atuantes nas escolas, mostra-se enquanto tarefa importante para a compreensão dos processos de formação de professores relacionados à BNCC e ao NEM. Nesse sentido, a compreensão que a legislação que normatiza (vide nota de rodapé 16 e 17) a formação inicial e continuada de professores tenha informações gerais sobre como devam ser esses processos não anula o fato de que o aprofundamento do gerencialismo, inserido nos processos de formação docente, deverá ter consequências distintas nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, nesse estudo, o interesse concentra-se, num primeiro momento na compreensão geral do gerencialismo relacionado aos documentos referente à formação continuada de professores, e posteriormente, será abordado mais especificamente, a compreensão do aprofundamento do gerencialismo atrelado aos processos de formação continuada de professores de Química atuantes na área de Ciências da Natureza.

A tese aqui desenvolvida está organizada em seis partes, sendo a introdução, a primeira. Na segunda parte apresenta-se uma discussão sobre a Reforma do Estado Brasileiro, e a ascensão do gerencialismo, enquanto modelo de administração pública dominante. A terceira parte resgata um pouco do contexto histórico brasileiro da formação de professores de Ciências da Natureza, destacando além de aspectos históricos, também a influência significativa de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), no direcionamento

¹⁸ Ostermann e Rezende (2021); Santos, Borges e Lopes (2019); Deconto e Ostermann (2021); Rodrigues, Pereira e Mohr (2021).

das políticas públicas educacionais de cunho gerencialista, principalmente a partir da década de 1990. Na quarta parte é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando, entre outros aspectos, os documentos contidos no *site* do CONSED referente ao Grupo de Trabalho (GT) formação continuada. Destaca-se que esses documentos foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), e que três categorias constituem o *corpus* análise: Alinhamento com políticas educacionais estadunidenses e gerencialismo; governança como princípio e avaliações controle e monitoramento. A quinta parte refere-se aos resultados obtidos de entrevistas semiestruturadas realizadas com 7 docentes de Química atuantes em diferentes regiões do Estado de Santa Catarina. A partir das entrevistas com os professores de Química obtiveram-se as seguintes categorias construídas por meio dos procedimentos da ATD: Avaliação, controle e monitoramento; Governança como princípio; Padronização como influência de políticas educacionais estadunidenses; condições de trabalho inadequadas de docentes de Química; a insuficiência constituinte da natureza da formação continuada de docentes de Química para implementação do NEM (subcategorias: *falta de nitidez nos objetivos dos processos formativos e especificidades do NEM; crítica à formação continuada de professores de Química realizada por vídeo; escassez de momentos formativos com professores de Química; processos formativos descontextualizados com professores de Química*), implementação do NEM (subcategorias: adesão e resistência de docentes de Química; o problema do livro didático para professores de Química; um processo multifacetado na atuação de professores de Química; e limites para o ensino de Química. Por fim, a sexta parte traz algumas reflexões a respeito da formação de professores de Química juntamente com as reflexões finais deste trabalho.

2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO: GERENCIALISMO ENQUANTO MODELO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DOMINANTE

Este capítulo considera a Reforma do Estado brasileiro ocorrida na década de 1990, que possui suas diretrizes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), como marco fundamental para a reconfiguração dos processos de implementação das políticas sociais, além de, investigar as consequências deste processo para a educação brasileira. Os defensores da reforma alegavam que através da descentralização e da gestão gerencial o Estado se tornaria mais eficiente. Assim, era necessário superar o modelo de gestão burocrática através da implementação da gestão gerencial nos setores do Estado de atividades exclusivas, de atividades não-exclusivas e de produção de bens e serviços.

Outro aspecto importante a se destacar era o tipo de propriedade de cada setor, sendo que as atividades não-exclusivas do estado deveriam sofrer, gradativamente, um processo de publicização, ou seja, processo que transfere a responsabilidade de sua execução para o setor público não-estatal (terceiro setor). Desta maneira, a descentralização contida no plano diretor significou a transferência da execução de serviços educacionais para o setor público não-estatal.

Esse cenário de reconfiguração do Estado brasileiro tem contribuído para um ambiente propício para a mercantilização da educação.

Compreende-se que a BNCC e a REM, são políticas públicas que se associam diretamente com a potencialização da inserção dos princípios gerencialistas na educação.

Algumas características do gerencialismo, como uso constante de indicadores de desempenho, incentivo/sanção por performance, controle através de resultados de avaliações, responsabilização de dirigentes e funcionários, competitividade, meritocracia, eficiência, padronização de processos, entre outros, tendem a se fazer cada vez mais presentes no cotidiano escolar, se deslocando do campo da administração para a sociabilidade, conformando uma “nova” subjetividade dos sujeitos.

2.1 A DESCENTRALIZAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A REFORMA DO ESTADO

A promulgação da Constituição Federal de 1988 refletiu, em grande parte, os anseios da sociedade pela implementação da democracia no país. Com o fim da ditadura militar, a

expectativa da sociedade era por mudanças. No tocante a educação, com o fim da política¹⁹ educacional adotada pelos governos militares, o objetivo era realizar alterações para garantir a democratização do ensino.

Nesse sentido, a descentralização²⁰ do setor educacional foi uma das formas consideradas para atingir a democratização da educação, o que acarretou na transferência de algumas funções²¹ realizadas pelo Ministério da Educação (VIRIATO, 2004).

Acreditava-se que as ideias presentes nas políticas descentralizadoras, participativas e de autonomia, iriam contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento dos dispositivos de participação popular e que isso se refletiria nos processos decisórios nas instituições de ensino, materializando assim, a tão almejada gestão democrática²². Entretanto, foi constatado que “[...] as políticas implementadas na escola como formas participativas (os conselhos escolares, os grêmios, a descentralização) perderam seu caráter de controle popular pela burocratização do aparelho do Estado” (LIMA, 2004, p.19).

Considera-se que quanto mais uma democracia está estabelecida numa sociedade, maior o grau de participação popular nos processos decisórios dessa sociedade. Assim, no que se refere à educação, a descentralização poderia contribuir para o aumento da participação popular desde que esta ocorresse com a efetiva autonomia política das instituições de ensino, devendo isso representar, a transferência dos processos decisórios para as localidades.

Entretanto, o que se observou é que a ideia de descentralização estava articulada a uma perspectiva econômica e a uma concepção de Estado que tinha como fundamento a necessidade de controlar o gasto público, de privatizar a contratação de funcionários e

¹⁹ “Até a década de 1980 do século passado, os entes federados e a União adotaram, em nosso país, uma estratégia com relação à educação que até poderia ser chamada de descaso; não se importavam com as elevadas taxas de analfabetismo, muito menos com a evasão e a repetência, verdadeiras chagas dos sistemas de ensino no país” (GILBERTO, 2017, p.61). Para Viriato (2004), “problemas como alta taxa de evasão e repetência, falta de vagas, má distribuição de recursos e centralismo no processo de definições de políticas, precisavam ser enfrentados” (p.41).

²⁰ A descentralização deveria ocorrer no plano político, no plano econômico, na qualidade do ensino no plano administrativo. No plano político, a ênfase reside na participação e na democracia. No plano econômico, acena por recursos. No que se refere à qualidade do ensino, a ênfase recai na questão técnico-pedagógica e, por fim, o plano administrativo exige maior eficiência nos processos educacionais. Ou seja, sem participação, sem mecanismos democráticos, sem autonomia para interferir nas questões administrativas e pedagógicas, não há descentralização. Nesse sentido, o que foi implementado são políticas de desconcentração, uma vez que desconcentrar significa levar a execução para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional, assegurando, assim, os interesses do poder central, assegurando também sua eficiência e eficácia (VIRIATO, 2017).

²¹ Dentre essas funções destacam-se a responsabilidade pela rede de escolas técnicas e gestão da merenda escolar, repasse de recursos e realocação das capacidades decisória administrativa concentrada nos estados, por meio da municipalização do ensino e/ou autonomia da escola (ALMEIDA, 1996).

²² A noção de gestão democrática associa-se ao ideário de sociedade democrática a qual segundo Vieira (1992, p.13) democracia e política social “[...] é aquela na qual ocorre a real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo portanto real participação deles nos rendimentos da produção”.

professores e de transferir as escolas públicas para o setor público não-estatal, fomentando com isso, o desenvolvimento de políticas educacionais controladas pelo mercado (VIRIATO, 2004).

Dessa forma, a descentralização que deveria possibilitar o desenvolvimento de modelos de políticas públicas educacionais pautadas na gestão democrática, na qual as instituições de ensino teriam uma maior autonomia nos processos decisórios políticos, pouco se materializou.

Um exemplo no qual o processo de descentralização contribuiu para a publicização de um serviço educacional é relatado no estudo de Souza (2004) que trata de uma experiência de implementação de um modelo de gestão nas escolas do Paraná no período de 1995 a 2002 pelo governo Jaime Lerner intitulado de gestão compartilhada. O estudo considera que o processo de descentralização foi uma estratégia para se alcançar o modelo de gestão compartilhada²³, a qual criou condições para a publicização²⁴ do ensino público no Estado do Paraná.

É importante considerar que o processo de democratização e descentralização das políticas educacionais, após a constituição de 1988, ocorre num contexto de políticas neoliberais. Para Freitas (2015, p.118): “Este tipo de descentralização, na verdade, tem não só fortalecido o setor privado mercantil, como também tem redirecionado o gasto público para o mercado financeiro em detrimento da melhoria das condições sociais e de vida da população” (FREITAS, 2015, p.118).

Também se considera que o processo de descentralização política no Brasil ocorreu num contexto mundial de reorientação do capitalismo. Para Freitas (2015) essa reorientação determinada pelas inovações dos processos produtivos, pela globalização dos mercados, pela alteração da regulação econômico-social e pelas novas relações entre Estado e a sociedade, produziu um modelo gerencial para a ação pública que reconfigurou o Estado com consequente influência na educação.

²³ Para Viriato (2004) a gestão compartilhada se insere num Estado desregulamentador, o qual deixa de ser provedor e passa a ser avaliador, controlador e efetivador de punições. A gestão compartilhada tem acarretado para escolas a mudança de uma administração burocrática para uma administração gerencial, subordinada aos critérios de eficácia e eficiência e pautada no controle de resultados dos processos de ensino e aprendizagem, sendo que este controle é exercido pelas secretarias e também pelo cidadão-cliente (VIRIATO, 2004). “Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção” (LIMA; PRADO, SHIMAMOTO, 2011, p.8).

²⁴ Na visão do PDRAE a publicização significa a passagem da execução dos serviços do Estado para o setor público-não estatal.

Neste momento, mostra-se importante fazer um adendo para evidenciar que as ideias aqui expostas não almejam defender o modelo centralizado da ditadura militar (1964-1985), o qual expôs a ineficiência praticada pelos grupos dirigentes daquele contexto, o que impossibilitava qualquer tentativa de participação democrática nos processos de decisão. Porém, tal descentralização, que se desenvolve a partir da década de 1990, teve como um de seus efeitos, a intensificação de um cenário gerencialista no que diz respeito às políticas sociais, o que tem contribuído para o aprofundamento do caráter neoliberal do Estado brasileiro.

Retomando, um ponto interessante a se considerar é que ao se analisar os conceitos de descentralização e democratização é possível observar que as políticas neoliberais na área educacional são implementadas ressignificando²⁵ palavras consagradas no campo das lutas populares.

Ao se analisar as políticas educacionais após 1988, a história mostra que ao invés de ocorrer o fortalecimento de uma democratização política o que tem acontecido é o fortalecimento de uma democratização mercadológica, a qual se materializou nas políticas inseridas na reforma do Estado na década de 1990 (LIMA, 2004).

Até a década de 1990, toda política mantinha articulação estreita do Estado como mantenedor dos serviços públicos, incluindo a educação. A partir de 1995, ocorre o aprofundamento do processo de redefinição do Estado, o que reconfigura os processos de implementação das políticas públicas. Naquele contexto, se desenvolveu um forte consenso de que as instituições públicas não-estatais e privadas deveriam compartilhar a oferta de serviços públicos, isentando²⁶ gradativamente o Estado de tal responsabilidade (LIMA, 2004).

Esse processo de redefinição do Estado para implementação de políticas públicas está pautado na implementação da Reforma do Estado Brasileiro que ocorreu através PDRAE. O PDRAE teve como seu mentor o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ocupante do ministério da Fazenda, posteriormente responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Segundo Gomes e Lima (2019) o Plano de Reforma do Estado ressignificou o papel desempenhado pelo Estado na gestão pública, sendo que este, segundo as orientações do plano, deveria exercer cada vez mais a função de avaliador das políticas sociais, ai incluída a

²⁵Tal estratégia se fez presente na década de 1990, no período da reforma educacional na gestão de Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato Souza (1995-2002) (LIMA, 2004).

²⁶ Em relação a essa transferência de responsabilidade ver como a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abordam o tema. A primeira diz que a educação é dever do Estado e da família, a segunda que é dever da família e do Estado (SOUZA, 2017; LIMA 2004).

educação, e cada vez menos assumir o protagonismo no que se refere à promoção dessas políticas. Ou seja, o PDRAE, entre outros aspectos, considera que as funções Básicas do Estado é a de regulador e avaliador das políticas sociais.

A compreensão de que as políticas públicas eram em grande parte responsáveis pela crise do Estado, se faz fortemente presente no PDRAE. Tal fato contribuiu significativamente para o fortalecimento de um “novo” setor para cuidar das políticas sociais, o público não-estatal, atualmente conhecido como terceiro setor (LIMA, 2004). Sem a pretensão de esgotar o assunto, destaca-se que o PDRAE foi elaborado sob a prescrição de organismos multilaterais, o qual se destaca o Banco Mundial (BM). O estudo de Carneiro (2019) evidencia a importância e o papel decisivo que o BM teve para a consolidação do gerencialismo no Brasil na década de 1990 contido no PDRAE.

Considera-se que a função do BM é a de objetivar as prescrições da política neoliberal, porém, cuidando dos impactos e das consequências dessa política. A ideia da boa governança e de maior eficácia na atuação do Estado, contida no PDRAE, alinhada a maior participação da sociedade civil, atribuindo um caráter mais democrático e transparente à administração pública, através da descentralização e da gestão gerencial, contribui para a construção de uma narrativa, que tem como característica o forte alinhamento, do BM, com as prescrições econômicas do Fundo Monetário Internacional (FMI) que são:

[...] reduzir os gastos públicos dos países de capitalismo dependente, principalmente os gastos sociais, direcionando a administração da pobreza para as organizações da sociedade civil (não governamentais, “de interesse público”, “responsável socialmente”, etc.), pautando-se na ideologia da boa governança, que implica políticas sociais de baixo custo, utilizando-se de força de trabalho voluntária e de recursos doado pela população (MOTTA, 2012, p.110).

A ideia basilar da reforma do Estado pautava-se na necessidade da alteração do modelo da administração pública de gestão burocrática para um modelo de gestão gerencial. Com isso, a pretensão era diminuir a burocracia das ações do Estado mitigando sua inoperância e ineficácia. Assim, a partir da gestão gerencial o setor público se tornaria mais ágil e produtivo. Tal modelo de gestão possui como uma de suas características a busca de resultados, a partir de avaliações, com ênfase na qualidade total²⁷ (SANTOS, 2012).

²⁷ “A crença na modernização tecnológica e a promessa de elevar a competitividade empresarial popularizaram o “modelo japonês de administração de empresas”, a Gerência da Qualidade Total, a produção enxuta, flexível, entre outras “fórmulas” que, rapidamente, foram utilizadas na gestão pública, impulsionadas pela Reforma do Estado” (SHIROMA, 2018, p.91). Segundo Rios (2010) “o *Programa de Qualidade Total*”, que teve seu início em empresas do Japão, na década de 50, e traz uma proposta denominada “novo paradigma” em administração, tem sido implantado em organizações do mundo inteiro. As palavras de ordem do Programa são: eficiência, controle, competitividade. Procurando ir além da administração de caráter taylorista, que privilegiava a

O texto do PDRAE deixa explícito o tipo de gestão e de propriedade que cada setor do Estado deve ter. Nesse cenário, os processos de descentralização contribuíram em grande parte com a gradativa responsabilização das instituições públicas não-estatais pelo setor de serviços não exclusivos do Estado. O documento também deixa explícito que o setor de produção de bens e serviços para o mercado deve ser de propriedade privada. A seguir, um quadro que sintetiza as informações contidas no PDRAE:

Quadro 1 - Setores do Estado, tipo de gestão e formas de propriedade

Setores do Estado	Tipo de gestão e formas de propriedade
NÚCLEO ESTRATÉGICO: corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento das políticas públicas.	-Misto de administração pública burocrática e gerencial. -Propriedade Estatal
ATIVIDADES EXCLUSIVAS: são do setor que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços ou agências em que se exerce o poder extroverso do Estado – o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização de impostos, a polícia, a previdência social básica, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes etc.	- Gerencial -Propriedade Estatal
SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS: são do setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os de educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.	- Gerencial - Propriedade pública não –estatal
PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS PARA O MERCADO: Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário, no caso de privatização, de regulamentação rígida.	- Gerencial - Propriedade privada

Fonte: PDRAE (1995)

Ao evidenciar a necessidade da publicização e privatização do setor de serviços não exclusivos do Estado e do setor de produção de bens e serviços para o mercado,

produtividade centrada na quantidade do trabalho, instala-se a palavra de ordem da qualidade, cujo significado “deve ser buscado fundamentalmente na conformidade dos produtos com os objetivos e características das organizações e de seus processos de produção, (...) no pleno atendimento das necessidades de seus clientes” (Mezomo, 1995:160).

respectivamente, além de atribuir a necessidade da gestão gerencial a esses dois setores, o PDRAE, em grande medida, revelava a forma que a nova configuração do Estado se relacionaria com o processo de mercantilização dos serviços sociais.

É importante destacar também que a agenda educacional, pautada na descentralização, privatização e desregulamentação dos serviços sociais, fundamentou os processos de reformas educacionais em quase todos os países da América Latina na década de 1990 (FELDFEBER; GLUZ, 2011).

No que se refere ao Brasil, compreende-se que os preceitos gerencialistas contidos no PDRAE fundamentaram e fundamentam as políticas públicas educacionais que o sucederam nas décadas posteriores, incluindo BNCC e a REM. Dessa forma, mostra-se imprescindível a reflexão das concepções que circundam o gerencialismo.

2.2 CARACTERÍSTICAS DO GERENCIALISMO

O PDRAE é elaborado tendo como um de seus pilares a gestão gerencial, que se justifica, entre outros aspectos, pelas limitações do modelo de gestão burocrática. Na área educacional, uma possível compreensão do termo gerencialismo refere-se à adoção de ferramentas da gestão empresarial na educação. Para Gaulejac (2007, p. 269) “é sem dúvida no campo da educação que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e mais inquietante”.

Segundo Bresser-Pereira (2006, p. 30) “o enfoque gerencial da administração pública emergiu com força na Grã-Bretanha e nos EUA depois que governos conservadores assumiram o poder em 1979 (governo Thatcher) e em 1980 (governo Reagan)”. Com a crise do Estado de bem-estar social, diversos países como a Grã-Bretanha, EUA e posteriormente a Nova Zelândia e a Austrália tiveram iniciativas referentes à administração pública que configuraram processos de reformas de Estado nesses países, cada qual com suas especificidades. Gradativamente essas iniciativas foram inseridas nos receituários dos organismos internacionais e nas agendas de países desenvolvidos e em desenvolvimento, posteriormente, se tornando parte significativa do que se convencionou a chamar de Consenso de Washington (COSTA, 2010).

Dessa forma, o constante uso dessas recomendações caracterizava o aparecimento de um novo paradigma na administração pública, denominado modelo gerencialista ou *new public management* (nova gestão pública). Costa (2010) considerando Ormond e Löfler (1999) evidenciou as principais tendências desse tipo de gestão, que são:

- descentralização administrativa e política;

- devolução de funções e autonomia ao mercado e a sociedade;
- flexibilização da gestão, especialmente nas áreas de pessoal, suprimentos, orçamento e finanças;
- ênfase na qualidade dos processos e dos resultados;
- preocupação com a eficiência e a redução dos custos;
- busca de maior transparência nos procedimentos e de aumento do controle social sobre a formulação, execução e avaliação das políticas, programas e projetos (ORMOND; LÖFLER, 1999, apud COSTA, 2010, p.).

Para Cabral Neto (2009 apud MEDEIROS; RODRIGUES, 2014, p. 220) os modelos de administração pública que se baseiam no modelo gerencial, possuem algumas tendências, que não necessariamente se expressam da mesma forma em todos os espaços. Algumas destas tendências dos modelos gerenciais seriam:

- incentivo às parcerias em todos os níveis;
 - adoção de mecanismos de avaliação de desempenho (qualidade e produtividade);
 - maior autonomia em todos os níveis hierárquicos do sistema (horizontalização da gerência e do processo decisório);
 - descentralização (tanto mais próximo do cidadão, melhor a qualidade do serviço);
 - adoção do planejamento estratégico (pensar a política a médio e longo prazos);
 - flexibilização das regras que regem a burocracia pública (negociação coletiva, introdução de ganhos de produtividade, novos critérios de promoção);
 - profissionalização do servidor público (investimento na formação de recursos humanos com ênfase na aquisição de múltiplas competências);
 - desenvolvimento de habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades)
- (CABRAL NETO, 2009 apud MEDEIROS; RODRIGUES, 2014, p. 220).

Já para Hood (1991) as práticas políticas da Nova Gestão Pública, também chamada segundo Costa (2010) de modelo gerencialista da administração pública, se expressa através de mecanismos, como:

Gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitos; maior ênfase no controle de resultados; desagregar o setor público em unidades menores; maior dose de competição no setor público; ênfase nos estilos de gestão do setor privado; ênfase em maior disciplina e contenção no uso de recursos (HOOD, 1991, p. 4-5, tradução nossa).

Bresser-Pereira (2006) compreende que a administração pública gerencial emergiu na segunda metade do século XX como resposta à crise do Estado, como forma de combater a crise fiscal, como estratégia para diminuir o custo e tornar mais eficiente a administração da grande quantidade de serviços de responsabilidade do Estado e para proteger o patrimônio público da corrupção aberta.

Dessa forma, no Brasil, um aspecto relevante que se fez presente na justificativa da necessidade para a implementação da administração gerencial em detrimento do modelo burocrático, baseava-se na incapacidade, desse último, em combater as diversas formas de apropriação do público pelo privado:

A administração gerencial; a descentralização; a delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público; o rígido controle sobre o desempenho, aferido diante indicadores acordados e definidos por contrato, além de serem muito mais eficientes de gerir o Estado, são recursos muito mais efetivos na luta contra as novas modalidades de privatização do Estado (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.29).

Entretanto, diversos estudos (CASTRO 2007; SHIROMA 2018, LIRA; ANDRADE, 2017) com perspectivas críticas, compreendem que a reforma do Estado brasileiro, pautada na perspectiva gerencialista, tem acarretado principalmente em privatizações e na diminuição do espaço público. Em relação à gestão gerencial o estudo de Eneide Shiroma entende que:

Os governos neoliberais procuraram justificar a necessidade de uma “nova gestão pública” como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Este discurso foi amplamente difundido para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública (SHIROMA, 2018, p.90-91).

Outro aspecto importante é que o contexto de fortalecimento do gerencialismo em países da periferia do capitalismo relaciona-se à forte influência de organismos multilaterais no desenvolvimento de suas políticas sociais. Segundo Shiroma (2018) o BM²⁸ e o FMI ao reduzirem as verbas públicas para as áreas sociais de países devedores, sinalizaram a necessidade, desses países, considerarem as reformas educacionais articuladas às transformações do capitalismo daquele contexto.

É importante também considerar o gerencialismo para além de um entendimento exclusivo enquanto técnica e procedimento, o compreendendo enquanto uma ideologia a qual legitima o exercício do poder e o direito da geração de eficiência coletiva que se desloca da esfera administrativa para a esfera da sociabilidade. Gaulejac (2007), em relação ao caráter ideológico da gestão, considera que:

[...] por trás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informação e de comunicação encontram-se em ação certa visão do mundo e um sistema de crenças. A ideologia é um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação; ilusão da onipotência, do domínio absoluto, da neutralidade das técnicas e da modelação de condutas humanas; dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade (GAULEJAC, 2007, p.69).

O modelo gerencial de gestão, que estruturou a reforma do Estado, vem acarretando a inserção da lógica empresarial nos espaços públicos educacionais. Nesse contexto, o cidadão é definido como usuário do serviço público cumprindo o papel de cliente e o gestor

²⁸ Conhecido como Banco Mundial (*World Bank*) o Banco Internacional para Reconstrução e desenvolvimento (BIRD) é uma instituição integrante das Nações Unidas e possui sua sede em Washington DC nos Estados Unidos da América.

de gerente. Para Medeiros e Rodrigues (2014) esse modelo tem contribuindo significativamente para a intensa participação do empresariado tanto na definição quanto na execução das políticas públicas. Considerando as políticas públicas educacionais, referentes à BNCC e ao NEM, a participação do empresariado ficou evidente nos seus processos de definição e execução, o qual será abordado posteriormente com maiores detalhes.

Para Cossio, Oliveira e Souza (2014) esse modelo de gestão baseado em princípios empresariais objetiva diminuir os gastos, ao mesmo tempo em que busca maior eficácia e eficiência da máquina pública através da lógica de resultados de desempenhos, contribuindo para a competitividade e a concorrência nos diversos setores do Estado.

Outro elemento significativo a se considerar, referente ao modelo de gestão gerencial na educação, e em outros setores públicos, é a significativa importância atribuída às avaliações, aí incluído as avaliações em larga escala. Dessa forma, a busca pela racionalização do sistema educativo, através dos testes em larga escala, contribui para relativização da autonomia das instituições escolares e dos professores.

Dentre as avaliações em larga escala podemos destacar alguns exemplos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, a criação do indicador nacional de qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), as quais têm contribuído para o desenvolvimento de políticas educacionais com ênfase na gestão escolar, como o Plano de Desenvolvimento da escola (PDE) (GOMES; LIMA, 2019).

Nesse contexto, os resultados das avaliações em larga escala são instrumentos imprescindíveis para justificar as reformas educacionais pautadas no gerencialismo. Considere-se, por exemplo, que o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações em larga escala, tem constituído um dos elementos basilares para justificar as atuais reformas na educação. O fraco desempenho dos estudantes nos testes em larga escala, entre outros aspectos, tem ocasionado um aumento da responsabilização dos professores, servindo de justificativa para recomendações de profissionalização, monitoramento e desenvolvimento de padrões, o que tem contribuído para a perda da autonomia docente (SHIROMA, 2018).

O cenário de importância dos resultados e desempenho em testes de larga escala se insere na lógica da gestão gerencial, a qual segundo o próprio PDRAE compreende que o Estado deve ter suas formas de controle baseadas mais nos resultados do que nos processos, fortalecendo o caráter do Estado avaliador das políticas públicas. Assim, as demais variáveis²⁹

²⁹ Condição sócio-econômica do estudante, estrutura física das escolas, condições de trabalho docente, entre outras.

que configuram o ambiente de ensino, e conseqüentemente sua qualidade, são desconsideradas.

A importância do tema, referente a avaliações e avaliações em larga escala, exige o desenvolvimento de um tópico exclusivo o qual se segue.

2.2.1 BNCC e REM: avaliações enquanto ferramentas gerenciais para controle e monitoramento da educação

As políticas de avaliação, a partir da década de 1990, estão sendo cada vez mais executadas. Tais políticas ganham força a partir da Reforma do Estado brasileiro. A partir desse contexto, as avaliações atuam como estratégia para o modelo gerencialista de administração pública contido do PDRAE.

No contexto do aprofundamento do caráter neoliberal do Estado brasileiro, as avaliações educacionais assumem uma funcionalidade imprescindível. Entretanto, cabe destacar o contexto educacional nacional o qual elas se inserem. A seguir, algumas reflexões sobre estes aspectos:

A avaliação educacional está articulada ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2006); ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2007), composto pelos resultados advindos principalmente do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990), compondo um conjunto de ações e diretrizes que alimentam os mecanismos de monitoramento gerencial e de controle das políticas educacionais (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p.893-894).

Considerando as avaliações em larga escala, no Brasil, a década de 1990 representa um período importante para seu fortalecimento. Neste período, ocorreu o aprofundamento das políticas neoliberais na área educacional. Um marco histórico extremamente importante para se compreender a influencia do neoliberalismo no país foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien na Tailândia entre os dias 5 a 9 de março, a qual foi organizada e patrocinada pelo Banco Mundial dá origem ao documento intitulado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien. Cabe lembrar que nos anos que se seguem ocorrem convenções em outros países como Salamanca, Nova Delhi, Dakar, entre outros. Porém, destaca-se a Conferência de Jomtien, pois a partir dela, diversas políticas públicas se desenvolvem no país.

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2012, p.15)

Considerando a influência das orientações de Jomtien no direcionamento das políticas educacionais, entende-se que no contexto brasileiro, as compreensões que circundam o debate a respeito dos objetivos da escola básica, expressam os anseios do BM para a educação dos países de terceiro mundo, no que diz respeito à implementação de políticas educacionais alinhadas com a nova configuração econômica mundial, o neoliberalismo. Tal compreensão é refletida nas diretrizes, que serviram de base para a legislação educacional, sendo que no Brasil, para Libâneo (2012), as consequências provenientes a partir de Jomtien possuíram:

[..] impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em *cartilhas* no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. (LIBÂNEO, 2012, p.15)

Libâneo (2012), ainda considera que as orientações provenientes a partir da Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, reproduzem a desigualdade social no âmbito educacional.

Esse dualismo, perverso por reproduzir e manter desigualdades sociais tem vínculos evidentes com as reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos 1980, no contexto das políticas neoliberais; mais especificamente, ele está em consonância com os acordos internacionais em torno do movimento *Educação para Todos*, cujo marco é a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) (LIBÂNEO, 2012, p.13).

A influência dos organismos internacionais no desenvolvimento das políticas educacionais dos países de terceiro mundo, além de contribuir para o fortalecimento de uma determinada compreensão dos objetivos da escola e da educação básica, tende a redirecionar as reflexões a respeito dos fatores determinantes da qualidade do sistema educacional, que em grande parte, relaciona-se a escasso acesso da população mais pobre aos recursos simbólicos e materiais, ao debate meramente técnico. Tal concepção tende a desconsiderar as relações de

poder existentes na sociedade, isolando a educação do contexto social, o que tende a potencializar uma compreensão salvacionista da educação e do professor. Excluindo o caráter político associado ao debate sobre a distribuição de recursos materiais e simbólicos, aspectos determinantes para uma sociedade mais justa e menos desigual, as compreensões em relação ao papel da educação, contidas no documento do BM (2018), entre outros aspectos, atribui à educação a responsabilidade de acabar com a pobreza. A seguir, um fragmento de texto deste documento que considera esta questão:

Os países já deram um grande passo inicial com a escolarização de tantas crianças e jovens. Agora é hora de realizar a promessa da educação, acelerando o aprendizado. Uma verdadeira educação, que incentiva a aprendizagem, é um instrumento para promover prosperidade compartilhada e o fim da pobreza. Tal educação beneficiará muitos: crianças e famílias cuja experiência positiva da escolarização restaura, em vez de minar, sua confiança no governo e na sociedade; jovens com as competências que os empregadores procuram; professores que podem responder à sua vocação profissional e não as demandas políticas; trabalhadores adultos que aprenderam a aprender, preparando-os para mudanças econômicas e sociais imprescindíveis; e cidadãos que possuem os valores e a capacidade de raciocínio necessários para contribuir para a vida cívica e a coesão social (WORLD BANK, 2018, p.27, tradução nossa).

Neste mesmo relatório, disponibilizado pelo BM, a respeito do desenvolvimento mundial de 2018, destacam-se 4 temas principais:

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018 explora quatro temas principais: **Primeiro**, a promessa da educação: A educação é uma ferramenta poderosa para erradicar a pobreza e promover a prosperidade compartilhada, mas para aproveitar ao máximo seu potencial, precisamos de políticas mais eficazes dentro e fora do sistema educacional. Em **segundo** lugar, a necessidade de iluminar a aprendizagem: apesar dos ganhos no acesso à educação, avaliações recentes da aprendizagem revelam que muitos jovens em todo o mundo, especialmente os pobres ou marginalizados, abandonam a escola sem sequer ter as habilidades básicas necessárias para vida. Ao mesmo tempo, avaliações internacionais mostram que as habilidades observadas em muitos países de renda média estão bem abaixo dos níveis esperados. E, em muitos casos, essas deficiências não são visíveis, portanto, como primeiro passo para enfrentar essa crise de aprendizagem, é fundamental obter informações sobre ela realizando uma avaliação mais adequada da aprendizagem dos alunos. **Terceiro**, como fazer com que as escolas sirvam à aprendizagem de todos os alunos: pesquisas em áreas como neurociência cognitiva, inovações pedagógicas e gestão escolar identificaram intervenções que promovem a aprendizagem, garantindo que os alunos estejam preparados para aprender, os professores sejam treinados e motivados e a relação professor aluno seja devidamente suportada. **Quarto**, como fazer todo o sistema funcionar para a aprendizagem: Para alcançar um nível adequado de aprendizagem em todo o sistema educacional, não basta implementar intervenções eficazes em escala. Os países também devem superar barreiras técnicas e políticas estabelecendo indicadores relevantes para mobilizar atores e monitorar o progresso, construindo coalizões pró-aprendizagem e aplicando uma abordagem adaptativa às reformas educacionais (WORLD BANK, 2018, p. 52, tradução nossa, nosso grifo).

Considerando o fragmento de texto anteriormente citado, entre as diversas preocupações que circundam a educação por parte do relatório fornecido pelo BM, destaca-se, além da necessidade de políticas dentro e fora do contexto educativo, a necessidade de avaliações mais adequadas em relação ao nível de aprendizagem discente. Este diagnóstico é fornecido, segundo o fragmento anteriormente citado, pelas avaliações internacionais. É nesse contexto de influências de organismos internacionais, ênfase no aspecto técnico com concomitante atenuação do debate político das questões educacionais, além do alinhamento com a BNCC e a delimitação dos conteúdos escolares, que as avaliações proporcionam – considerando as avaliações regionais, estaduais, nacionais e internacionais – o aprofundamento da ideologia gerencialista no país.

Além de considerar as reflexões sobre o aprofundamento das políticas neoliberais na área educacional, pois neste contexto as avaliações ganham destaque enquanto instrumento de controle, considera-se que no atual contexto de reformas educacionais a BNCC está alinhada com as avaliações, sejam elas internas ou externas, considerando aqui, também as avaliações em larga escala. A BNCC fornece o conjunto de habilidades e competências solicitadas pelas avaliações em larga escala:

[...] a criação de uma base curricular se justifica pela necessidade de intensificação do controle, por parte do Estado, do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a fim de ajustar o ensino e aprendizagem ao rol de competências e habilidades solicitadas pelos indicadores das avaliações em larga escala (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p.127).

Este estudo alinha-se à compreensão de Zanotto e Sandri (2018, p. 139), os quais evidenciaram a existência “[...] nas políticas públicas de avaliação e na BNCC aspectos do gerencialismo, como modelo para processos de controle e resultados da educação, visados pelo Estado capitalista”.

Nesse sentido, entre outros aspectos, a BNCC indica:

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências;. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41-42).

No ano de 2017 a LDB é alterada pela lei nº 13.415/2017. Considerando o artigo 35-A da LDB têm-se:

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]. (BRASIL, 2017).

Nessa direção, a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018:

(*) Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL; MEC; CNE, 2018a).

A BNCC tende a conferir maior legitimidade para avaliações em larga escala. Para Zanotto e Sandri (2018, p.127):

[...] a criação de uma base curricular se justifica pela necessidade de intensificação do controle, por parte do Estado, do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a fim de ajustar o ensino e aprendizagem ao rol de competências e habilidades solicitadas pelos indicadores das avaliações em larga escala. Sob a ótica da BNCC, a finalidade da educação básica passa a ser a mensuração de resultados via processos de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e as avaliações nacionais em larga escala, como a Prova Brasil.

A mobilização governamental para justificar a emergência da implementação da BNCC, inclui entre outros argumentos, o fato do Brasil ter obtido nos últimos anos um baixo desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos/*Programme for International Student Assessment* (PISA). Esta mobilização, também se faz através de diversos meios de comunicação e mídias sociais.

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas

estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p.394).

No que se refere às avaliações em larga escala, a partir das diretrizes do Ensino Médio de 2018 é possível observar a associação da BNCC com este tipo de avaliação:

Art. 31. A União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, MEC; CNE, 2018b).

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectiva modalidade no âmbito da Educação Básica, em seu artigo 16 também considera as avaliações em larga escala atreladas à BNCC:

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (BRASIL; MEC; CNE, 2017).

Desta forma, a BNCC passaria a determinar os conteúdos dos exames, garantindo maior fidedignidade às avaliações em larga escala. Para Silva (2015b, p.375) “[...] esse é o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos”.

A problemática da organização curricular do NEM por itinerários formativos, além de não deixar explícita a forma que irá ocorrer o processo de escolha destes itinerários formativos pelos estudantes, pois a oferta de um determinado itinerário formativo em uma escola dependeria de este ser disponibilizado pelo sistema de ensino, também pode se relacionar diretamente às avaliações em larga escala, se for considerada a possibilidade de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos Estados, compreendendo que os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) de cada ente, possam ser direcionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o PISA (FERRETTI, 2018).

Não se pretende não reconhecer a importância das avaliações no processo educacional. Entretanto, convergimos com a ideia de Freitas (2012a), que entre outros aspectos, destaca a entrada do setor empresariado na educação através da responsabilização, meritocracia e privatização, elementos que tendem a fortalecerem uma educação tecnicista:

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

Nesse contexto, entende-se que a partir das avaliações em larga escala, a obtenção de resultados negativos permite o desenvolvimento de ações para interferir de forma incisiva na formação humana que a escola deve realizar na busca de um determinado projeto societário. (ZANOTTO; SANDRI, 2018).

Assim, a emergência da BNCC, entre outros aspectos, pode ser justificada pela baixa qualidade da educação nacional e para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas mundialmente. Também se justificaria pela necessidade de alinhar o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como a Prova Brasil e o PISA. Nessa direção, a BNCC enfatiza a necessidade da organização curricular por competências³⁰, pois estas também são adotadas nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o PISA e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE), Conforme expõem Zanotto e Sandri (2018, p. 138):

A BNCC como uma política curricular adequada e voltada para uma educação por resultados mensuráveis nas avaliações em larga escala, projeta também o gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Com isso, corrobora o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, assim como é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado o que compromete a autonomia didático-pedagógica do professor (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p.138).

Compreende-se que as avaliações em larga escala atuam como dispositivo gerencialista contribuindo para o controle de resultados e para a competitividade.

A próxima seção pretende elucidar de que forma os princípios gerencialistas se relacionam aos processos de mercantilização e privatização da educação brasileira e como

³⁰ Vale destacar que o termo “competências” mesmo na área educacional possui uma gama de significações que o torna polissêmico.

esse processo se relaciona intimamente com a participação do setor público não-estatal/terceiro setor, na elaboração e execução das políticas educacionais.

2.3 GERENCIALISMO E ATUAÇÃO DO TERCEIRO SETOR NAS POLÍTICAS SOCIAIS

A reconfiguração do Estado brasileiro a partir da década de 1990 alterou significativamente sua atuação no que concerne a regulação³¹ dos serviços básicos e das políticas de cunho social que o Estado implementa. Assim sendo, um dos pontos importantes a se considerar é o protagonismo que as instituições do terceiro setor passariam a ter partir daquele momento. O trecho do PDRAE que se segue evidencia a importância que deve ser atribuída a essas instituições na execução dos serviços educacionais:

[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos em outro processo tão importante quanto, e que, entretanto não está tão claro: **a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, como é o caso dos serviços da Educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização”** (BRASIL, 1995, p.17-18, grifo nosso).

Assim, a descentralização, enquanto característica fundamental do gerencialismo está presente na Reforma do Aparelho do Estado que reconfigura o modelo da administração pública, e conseqüentemente, os processos de implementação das políticas educacionais.

A partir desse contexto, o Estado capitalista ao exercer seu papel de regulador, por meio dos órgãos centrais situados no âmbito da União, informa e expressa, de maneira explícita, os princípios provenientes da ideologia neoliberal. Nesse cenário, “[...] a predominância da lógica gerencial nas políticas educacionais, com seus impactos sobre a organização e gestão da escola básica, contribuiu para legitimar a mercantilização do ensino” (GOMES; LIMA, 2019, p.21).

Ao se analisar a atual reforma educacional, a qual está sendo materializada no processo de implementação da BNCC e do NEM, é importante se considerar que:

As forças do mercado, que hoje se ocupam da agenda educacional brasileira, ganharam força e propulsão a partir de uma série de medidas e de regulações que foram fixadas desde a década de 1990, dentro do projeto de reforma do Estado conforme os critérios da Nova Gestão Pública (PIOLLI, 2019, p.23).

³¹ “A regulação da educação é definida por Teodoro (2011) como o conjunto de processos colocados em prática num sistema educativo, de forma que seus atores, do centro para periferia, atinjam, com a maior eficácia possível, os objetivos fixados no quadro do que se entende serem os interesses gerais” (CÓSSIO; OLIVEIRA; SOUZA, 2014, p.145).

Assim, entende-se que os princípios gerencialistas cada vez mais se fortalecem na agenda educacional brasileira.

Como considerado anteriormente, o PDRAE explicita como deve ser a atuação do setor público não-estatal, o que chamaremos a partir de agora de terceiro setor³², nos serviços não exclusivos do Estado. O PDRAE ao sinalizar a necessidade de se publicizar os serviços não exclusivos do Estado (vide quadro 1), a partir de um modelo descentralizado de administração pública que tem como princípio a gestão gerencial, configura um novo processo de privatização e mercantilização da educação brasileira, pois possibilita a conformação de um contexto no qual o empresariado, através de instituições do terceiro setor, define e executa políticas públicas educacionais, além de agudizar o contexto de negociações e vendas no ramo educacional.

O terceiro setor integra o processo de reestruturação do capital, mistificando a sociedade civil e desarticulando as lutas sociais. A justificativa, das classes dominantes, que tem como elemento basilar a ineficiência da gestão do Estado, tem contribuído para que outros setores da sociedade civil definam as políticas públicas educacionais. Dessa forma, o modelo gerencialista induz a inserção de agentes privados na educação pública contribuindo para a presença ativa de setores do empresariado na definição e execução dessas políticas.

Para se compreender o processo em que agentes privados e grupos do empresariado expressam seus interesses nas políticas públicas educacionais, considera-se as contribuições de Ball e Youdell (2007). Esses autores sinalizam para três processos de privatização acobertada que muitas vezes não são evidenciados na implementação das políticas educacionais. O primeiro processo seria a privatização endógena, a qual envolve a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado com objetivo de tornar o setor público cada vez mais parecido com uma empresa, ou seja, tornar o setor público eficiente como uma empresa. O segundo processo corresponde à privatização exógena, a qual implica na participação do setor privado nos serviços educacionais na busca de lucro, como a compra de pacotes de gestão, de formação continuada para os professores ou a prestação de diferentes serviços para as instituições de ensino. E por fim, o terceiro processo de privatização, denomina-se privatização da política, a qual ocorre a participação direta e indireta de representantes do setor privado-mercantil na formulação das políticas públicas.

³² Bresser Pereira compreende que os dois termos são equivalentes.

Através do conceito de Ball e Youdell (2007) de privatização da política é possível refletir-se sobre os processos, nos quais interesses privados e mercantis adentram as estruturas estatais.

Para Pereira (2019) esse tipo de privatização é a forma pela qual o incentivo para descentralização da gestão e da participação da sociedade civil na definição das ações governamentais, tornou-se uma via de acesso para que os interesses privados mercantis se insiram nas estruturas de Estado, interferindo diretamente nas finalidades e nos sentidos das políticas sociais. Tal processo é legitimado pela vinculação efetiva do Estado com membros da sociedade civil, cujos reflexos para a gestão é a modificação na forma como o Estado passa a se organizar para assumir a responsabilidade das políticas públicas sociais.

Nesse contexto, compreende-se que as instituições do terceiro setor desempenham um papel importante no processo relacionado à gradativa desresponsabilização do Estado pelas políticas sociais:

[...] o Terceiro setor, a partir das diretrizes do PDRAE, tem o desafio de assumir e executar as políticas sociais sendo agente de transferência das responsabilidades do Estado. Sua regulação está presente com a Lei das Organizações Sociais (OS) – Lei nº. 9.637/98 e Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse público (OSCIP) – lei 9.790/99 (ALVES, 2018, p.30).

Acrescenta-se a essas legislações:

[...] o Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999, que regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, cujo objeto disposto é a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e a instituição e disciplinamento do Termo de Parceria. Em continuidade ao propósito de partilha ofertada dos serviços públicos tem-se a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública e a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, modificada pela Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015, que estabelece regime jurídico das parcerias voluntárias [...] (PEREIRA, 2019, p.78).

Para Montañó (2010, p.234), o “[...] “terceiro setor” tem a função de minimizar os impactos da oposição às reformas neoliberais”. Ainda para Montañó e Duriguetto (2011, p. 305) “O debate do chamado ‘terceiro setor’³³, parte do ideológico pressuposto da realidade

³³ Sem a pretensão de esgotar o assunto, em relação aos autores que pesquisam o conceito de terceiro setor, Montañó e Duriguetto (2011, p.305), compreende que “Os autores do “terceiro setor” referem-se a ele como: a) *organizações não lucrativas e não governamentais* (ONGs), Movimentos sociais, organizações e associações comunitárias; b) *instituições de caridade*, religiosas; c) *atividades filantrópicas* – fundações empresariais, filantropia empresarial, empresa cidadã, que teriam “descoberto” a importância da “atividade social”; d) *ações solidárias* – consciência solidária, de ajuda mútua e de ajuda ao próximo; e) *ações voluntárias*; e f) *atividades pontuais e informais*”.

social setorializada; assim existiria um primeiro, um segundo e um terceiro setor: o Estado, o mercado e a “sociedade civil”. Montañó e Duriguetto (2011, p.306) complementam que:

O que na realidade está em jogo não é o *âmbito das organizações* (terceiro setor, em contraposição ao Estado ou mercado), mas a *modalidade, os fundamentos e responsabilidades inerentes à intervenção e respostas à “questão social”*³⁴. O fenômeno em questão não é, portanto, o desenvolvimento de organizações de um “setor” em detrimento da crise de outro, mas a *alteração de um padrão de resposta social à “questão social”* (típica do *Welfare State*), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a autorresponsabilização do cidadão e da comunidade local para essa função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele). Ao operar, uma transferência do fenômeno real – atividades que expressam funções sociais a partir de determinados valores – para um debate sobre organizações em determinado âmbito (ou setor), o que ocorre é uma verdadeira transformação de uma questão político-econômico-ideológico em outra meramente técnico-operativa. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.306).

Neste sentido, entende-se que as parcerias realizadas entre Estado, ou das instituições representativas a ele e o chamado “terceiro setor”, se processam no âmbito do aprofundamento das reformas neoliberais na área educacional.

As instituições filantrópicas também constituem o terceiro setor. Mesmo não lucrando diretamente com a oferta de serviços, os princípios gerenciais também se fazem presentes nesse tipo de instituição:

Com atuações distintas no foco, mas semelhantes no método, as organizações sem fins lucrativos também tem se destacado nas complexas redes da política educacional. A despeito de não lucrarem diretamente com a oferta de serviços, a filantropia tem trabalhado com lógicas gerenciais semelhantes às das organizações lucrativas (AVELAR, 2019, p.75).

Considerando as concepções de Carlos Montañó e outras reflexões, compreende-se que o processo de transferência de responsabilidade, do Estado para o indivíduo e para sociedade, pode ser desenvolvido através da atuação de instituições do terceiro setor, transformando o caráter político-econômico-ideológico em uma questão meramente técnica. Ou seja, as políticas econômicas – como, por exemplo, as políticas de austeridade fiscal, implementadas nos últimos anos, com consequências drásticas para a área educacional – não são consideradas enquanto influenciadoras na qualidade da educação nacional. Ao invés disso, o debate educacional é deslocado, e as ações governamentais e políticas públicas se desenvolvem através da aproximação do Estado com as instituições do terceiro setor. Ocorre assim o processo de culpabilização do Estado pela crise fiscal, transferindo a responsabilidade

³⁴ Para Montañó e Suriguetto (2011, p. 364) questão social é: “Termo acunhado pela tradição conservadora, visando separar o “social” dos seus fundamentos econômicos, políticos, históricos. Na tradição marxista o termo é empregado como expressão dos fundamentos da sociedade capitalista, como a contradição entre capital e trabalho, desdobrando-se e manifestando-se de diversas formas (desemprego, violência, pobreza etc) e representando conflitos e lutas em torno do antagonismo de interesses” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.364).

da direção e execução das políticas sociais para o do terceiro setor, atenuando o caráter público dos serviços e aprofundando a lógica de mercado na gestão, execução e nos objetivos da educação.

Desta maneira, destaca-se que o estudo aqui realizado alinha-se com as compreensões de Peroni (2018), a qual considera uma diversidade de formas da privatização da educação básica pública, tais como a:

“[...] alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional” (PERONI, 2018, p.213).

Assim, o papel desempenhado pelas instituições do terceiro setor na educação pode contribuir para a compreensão do atual contexto de desenvolvimento das políticas educacionais, que se caracterizam, cada vez mais, pela desresponsabilização e diminuição do Estado sobre a execução dessas políticas.

Diversas instituições do terceiro setor adentram as escolas reconfigurando a gestão pedagógica dessas instituições, além de minar a autonomia de professores e diretores, aumentando a responsabilização sobre estes (PEREIRA, 2019). Em muitos casos³⁵, essas instituições possuem materiais didáticos e métodos de formação continuada pré-definidos, o que também contribui para mitigar a autonomia docente.

A atuação cada vez maior do terceiro setor na educação, que tem como justificativa uma maior participação da sociedade civil, na prática pouco tem contribuído para o fortalecimento de uma gestão democrática (VIEIRA, 1992). Ao invés disso, observa-se que cada vez mais essas instituições representam os interesses de grupos do empresariado.

No que diz respeito a BNCC e ao NEM, um caso de destaque é o Movimento Pela Base (MPB). O MPB, segundo seu site oficial se define como: “[...] 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” (MPB, 2022, n.p). Os articuladores do MPB são organizações do terceiro setor e do setor privado. Para Andrade, Neves e Piccinini (2017), esses articuladores representam interesses de banqueiros e empresários atrelados à Fundação Lemann, instituição que atua desde 2002 na educação.

³⁵ Vide, por exemplo o estudo intitulado: “As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola”, de Caetano (2002).

Segundo o site do MPB, seu conselho de mantenedores³⁶ é constituído pela Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho.

Através da busca da educação de qualidade e sempre preocupadas com a aprendizagem dos estudantes, essas instituições aumentam sua proximidade com a educação. Para Ferreira e Santos (2020, p. 205):

O Movimento Pela Base constituiu-se em um dos mais importante e representativo movimento do empresariado brasileiro da atualidade. Devido sua capilaridade, a atuação envolveu desde instituições públicas, como privadas e contou com a participação ativa de sujeitos de grande importância para o desenvolvimento da economia.

Dessa forma, instituições do terceiro setor se vincularam aos interesses empresariais nos processos de elaboração e implementação da BNCC e do NEM. O Estado, enquanto espaço público deveria permitir e fomentar, a expressão das diversas vozes que se fazem presentes na sociedade. Entretanto, o que se observa é a conformação de uma estrutura estatal, configurada majoritariamente para efetivar os interesses das classes dominantes. Nessa direção, compreende-se que: “Não se pode analisar a política social sem se remeter a questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrentes do processo de acumulação particular do capital” (VIEIRA, 1992, p. 21).

O neoliberalismo que na década de 1990, conformou as políticas sociais brasileiras através da Reforma do Estado se relaciona diretamente ao desenvolvimento das políticas educacionais atuais, por isso, a atenção fornecida a esse contexto nas seções anteriores. Entretanto, a necessidade do aprofundamento neoliberal na sociedade brasileira, na última década, acarretou num golpe que configurou um terreno perfeito para o aprofundamento da mercantilização da educação. Assim, a próxima seção irá se concentrar no desenvolvimento de reflexões sobre este processo.

2.4 O APROFUNDAMENTO DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A conjuntura que constituiu o contexto ideal para o aprofundamento dos processos de mercantilização, nos mais diferentes âmbitos sociais dos países da periferia e do centro do

³⁶ No que tange ao apoio institucional o MPB é apoiado por: ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos pela Educação, UNCME e UNDIME (MPB, 2022).

capitalismo é proveniente do fim da Guerra Fria e da ascensão do bloco ocidental capitalista juntamente da derrocada do antigo bloco socialista e do desmonte do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), processo orquestrado por governos a serviço dos interesses de grandes capitalistas, como os governos de Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, ocasionando diversas reformas pró-mercado na maioria dos países (SOUZA, 2017).

A partir desse momento, o processo de humanização do capital se aprofundou em vários países do mundo, sendo que muitos políticos de esquerda ao vencerem as eleições em diversos países do mundo passaram a administrar os negócios da burguesia de forma concomitante às tentativas de mitigação das desigualdades sociais, sem, no entanto, ameaçarem a ordem dominante vigente (SOUZA 2017).

O mundo do trabalho que estava sendo fortemente influenciado por processos que se desenvolveram anteriormente aos da década de 1990, tais como automação, aumento da produtividade, redução de custos, flexibilização de direitos e exigência de novas qualificações do trabalhador, sofria uma transformação significativa (SOUZA, 2017). Tal transformação foi impulsionada e se baseava em muitos elementos que constituem o modo de produção Toyotista como terceirização e descentralização.

A partir da década de 1990, fica evidente a forma que o capital começa a ditar as políticas públicas, incluindo, as educacionais. É a partir deste contexto que a mercantilização da educação é colocada na agenda de organismos multilaterais, principalmente o BM, sendo que o papel desse banco, em relação à educação, é acentuado pelos financiamentos e empréstimos dos “créditos de ajustamento setorial”, fornecido aos países da periferia do capitalismo mundial, o que vem possibilitando sua participação nas definições de objetivos políticos e institucionais para o setor como um todo (SOUZA, 2017).

Soma-se a estes fatores, a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), que possibilita a inclusão da educação nas regras de comércio mundial determinadas por esta instituição. Ou seja, a educação passa a ser compreendida, cada vez mais, enquanto um serviço, uma mercadoria, e seu caráter de bem ou direito público é atenuado. Assim, as legislações que se desenvolvem no Brasil, a partir deste cenário, se conformam a fim de estimular esse negócio lucrativo para grupos capitalistas nacionais e internacionais (SOUZA, 2017).

As idéias de Souza (2017) indicam que os processos de mercantilização da educação se fazem presentes há longa data em nosso país. Entretanto, compreende-se que a retirada da presidenta Dilma Vana Rousseff da presidência da república, acarretou num contexto propício

para o aprofundamento dos processos de mercantilização e privatização da educação e que a BNCC e o NEM, são políticas que se inserem nesse processo.

Após a assunção do governo de Michel Temer, ocorre uma reconfiguração significativa nas comissões do Conselho Nacional de Educação (CNE), incluindo aqui as comissões responsáveis pela BNCC, através da portaria CNE/CP nº 15/2016 proposta por Mendonça Filho, naquele momento novo ministro da educação. Tal processo visava fornecer celeridade à instituição da BNCC e foi permeado por resistências como descrito no estudo de (AGUIAR, 2018).

Além disso, é notável a influência dos reformadores empresariais no encaminhamento da última versão da BNCC, os quais se inspiraram em políticas internacionais para seu desenvolvimento:

Cabe observarmos que os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base, coordenado pela Fundação Lemann, por meio do Lemann Center, vinculado à Universidade de Stanford-USA, buscou especialistas, ligados ao Comum Core americano, para revisar a primeira e segunda versão da base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p.42).

É importante destacar que a portaria 790/2016, instituiu o comitê gestor do MEC constituído apenas por integrantes das secretarias do Ministério, que foram os responsáveis pelas definições e diretrizes que deram origem à 3ª versão a partir das revisões de integrantes internacionais (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Também é importante destacar o papel desempenhado pelo Todos Pela Educação³⁷ (TPE), organização que materializa os anseios empresariais na educação. O TPE foi criado em 2005, surgindo da iniciativa de lideranças do setor empresarial que hoje atual em nível nacional. Em 2006, em evento realizado no Museu do Ipiranga em São Paulo, ocorre a formalização dessa organização e o lançamento do documento intitulado “Compromisso Todos pela Educação”. Tal documento, na época, foi apresentado como uma iniciativa da sociedade brasileira e tinha como objetivo garantir a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade até o ano de 2022. Nesse contexto, o setor empresarial começa a disputar de forma mais intensa a agenda educacional, sendo que no dia 24 de abril de 2007

³⁷ Composição do “Todos pela Educação”: Mantenedores: Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica (Vivo), Gerdau, Instituto UNIBANCO, Itaú BBA, Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein. Os parceiros são: Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, BID -Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI -Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural.

ocorre o lançamento do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reforça e estimula em âmbito federal a aproximação do setor empresarial nas decisões relativas à educação e às tendências gerencialistas centradas na responsabilização (PIOLLI, 2019).

Para Freitas (2012b) o PDE decreta a entrada dos Reformadores Empresariais e sua agenda na educação no Brasil centrada em avaliações, na quantificação e no gerencialismo. O estudo de Piolli (2019) considera que o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado sob a Lei 13005/2014 reproduz em muitas de suas metas e estratégia as metas fixadas no PDE:

O setor empresarial, alinhado em torno do movimento "Todos pela Educação", obteve outra grande vitória na promulgação do PNE ao garantir que as práticas meritocráticas e de responsabilização docente, presentes na meta 7.36, constassem do texto final do Plano. Tal lógica foi reforçada na redação do documento "Pátria Educadora", publicado em abril de 2015, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE). O texto reforça a meritocracia de caráter empresarial ao prever a premiação de escolas e a bonificação para professores e diretores, além de abrir a possibilidade de maior exposição dos profissionais que não cumprem metas (PIOLLI, 2019, p.26).

Para Piolli (2019), o novo ciclo de reformas iniciado em 2016 considerando principalmente a BNCC e NEM, é um dos principais elementos da indução do atual movimento de aquisição e fusão movido por grandes grupos privados da educação superior e básica do Brasil, possibilitando a abertura de novos negócios e lucros, não apenas na oferta, mas também, para uma ampla gama de serviços que envolvem consultorias, produção e venda de materiais didáticos, plataformas de EaD, etc.

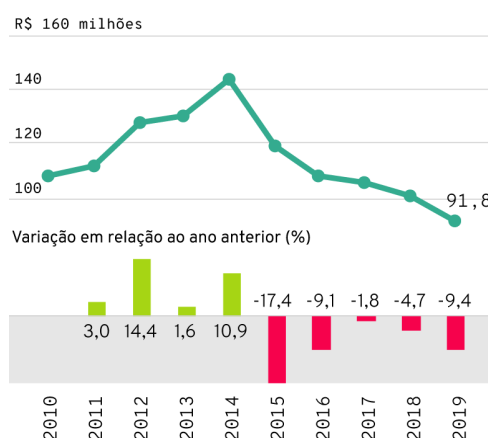
No que concerne à BNCC, os reformadores empresariais representados pelo movimento pela base, implantam um gerencialismo autoritário na educação brasileira, centrado em avaliações e responsabilização docente. É o que no campo da gestão empresarial, se convencionou chamar de *Benchmarking*, que nada mais é, do que um processo de avaliação contínua do trabalhador e do desempenho baseado em resultados quantitativos. A implantação da base nos sistemas de ensino, de cara, abre espaço para um grande mercado ofertar um leque variado de produtos e serviços, tais como, consultorias e a produção e distribuição de materiais didáticos, principalmente via o PNLD, e **na formação de professores em serviço, por exemplo**. Apostilamento das redes de ensino de interesse de grandes grupos do mercado educacional. Já a Reforma do Ensino Médio, oferece grande potencial para os interesses privados da Educação. Pelo que estamos prevendo, isso ocorrerá muito em função da expansão da carga horária das atuais 800 horas anuais (4 horas diárias) para 1 mil (5 horas diárias) em um prazo máximo de 5 anos e pela oferta das terminalidades, principalmente para a Formação Profissional (PIOLLI, 2019, p.29, grifo nosso).

É importante destacar que a 3ª e última versão da BNCC e a lei que a institui (Lei nº 13.429/2017) e a REM (MP 746/2016) são políticas públicas que se desenvolvem em um contexto de extrema instabilidade política. Ressalta-se também que tais políticas públicas educacionais ocorrem quase que de forma concomitante com as políticas de austeridade fiscal

e reformas como a Emenda Constitucional do teto de gastos (EC 95/2016), Lei das terceirizações (lei 13.429/2017), reforma trabalhista (lei 13.456/2017), Reforma da Previdência (EC- 103/2019), entre outras.

A Figura 1 mostra a queda do investimento com educação entre os anos de 2015 a 2019. Essa queda de investimentos contribuiu para a formação de um ambiente propício para o desenvolvimento dos processos de privatização e mercantilização da educação em todos os seus níveis.

Figura 1 - Gastos na função Educação



Fonte: Gazeta do Povo (Execução Orçamentária Siga Brasil)³⁸

Assim, não é possível dissociar as políticas educacionais desenvolvidas do contexto político e econômico que estas foram elaboradas.

Até o presente momento, as seções desenvolvidas nesta pesquisa, entre outros aspectos, visaram elucidar relações existentes entre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e os processos de organização e reorganização política e econômica do Estado brasileiro. Entretanto, para melhor compreensão de nosso problema de pesquisa, mostra-se imprescindível a investigação de aspectos que versam sobre a formação de professores de ciências no Brasil e as influências de agentes internacionais nestes processos. Assim sendo, o próximo capítulo se incumbirá desta questão.

³⁸ GAZETA DO POVO. Gasto com educação cai desde 2015. 2019 não foi exceção. 25 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/gasto-com-educacao-cai-desde-2015-2019-nao-foi-excecao/>>.

3 CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Neste capítulo, serão considerados contextos históricos que influenciaram a formação de professores de Ciências da Natureza. Também serão abordadas as influências que se fizeram presentes no direcionamento das políticas públicas de formação de professores.

Segundo os estudos de Silva e Frade (1997), três grandes momentos políticos influenciaram a formação de professores no Brasil: ditadura militar, movimento de democratização da sociedade e movimentos de globalização da cultura e da economia. As reflexões aqui desenvolvidas irão considerar acontecimentos de relevante importância, para o campo de formação de professores de Ciências, que ocorre a partir da década de 1950.

Sobre a relação entre escolas, universidades e políticas educacionais, considerando a formação e a atuação dos professores de Ciências da Natureza no Brasil, o cenário vigente entre 1954 até 1964, de relativa conciliação existente após o lançamento do *Sputnik*, sofre uma deterioração com o golpe militar de 1964 e a partir desse ocorrido, o professor vê sua função reduzida a mero executor de projetos (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Entretanto, é importante destacar algumas características do contexto educacional e do campo da formação de professores de Ciências que tiveram significativa relevância no Brasil nesse intervalo de tempo.

Durante a década de 1950 as escolas secundárias brasileiras eram consideradas um instrumento de ascensão social e o exame de admissão para essas instituições funcionava como um rito de passagem equivalente aos vestibulares, ainda que cada vez mais escassos, hoje em dia. Com o aprofundamento da industrialização no país as classes populares se organizaram para reivindicar a abertura de mais vagas no ensino secundário, o que contribuiu para um aumento significativo no número³⁹ de vagas dessa etapa de ensino (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). A partir dos anos 1950, as propostas educativas para o ensino de ciências baseavam-se na compreensão que os estudantes deveriam ter acesso às verdades científicas e ao desenvolvimento de uma maneira científica de pensar e agir (FROTA-PESSOA et al, 1987).

Considerando ainda a década de 1950, na área da formação de professores destaca-se a Campanha de Difusão do Ensino Secundário (CADES), que visava suprir o aumento da demanda pelo ensino secundário no Brasil e os cursos oferecidos pelo Instituto Tecnológico

³⁹ De 500 mil no início da década de 1950 para 1 milhão e 100 mil no início da década 1960 (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

de Aeronáutica (ITA) que reunia os 50 físicos mais importantes do Brasil visando o desenvolvimento de um curso de renovação para professores de Física (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Vale também destacar que os movimentos de renovação do ensino de ciências da década de 1950 tinham como ponto de consenso a introdução de métodos ativos, de acordo com as orientações da Escola Nova, indo na direção de aumentar as práticas laboratoriais juntamente com as aulas práticas mais amplas. Para implementação desse movimento de renovação no ensino de ciências duas instituições sobressaíram-se. A primeira foi o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), que no início da década de 1950, reuniu professores universitários objetivando a promoção de ciências no ensino fundamental no intuito de promover já nesta etapa de ensino a iniciação científica de crianças. E a segunda foi Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC) que visava promover as ciências no chamado ensino secundário, a qual teria como objetivo produzir protótipos e equipamentos laboratoriais (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Como explanado anteriormente, a partir do lançamento do Sputnik em 1957, não só a ciência como o campo educacional, foram significativamente influenciados. O avanço tecnológico russo foi interpretado pelos Estados Unidos como consequência de uma política educacional com ênfase no ensino de ciências, sendo que nesse contexto, é criada a *National Science Foundation* para o financiamento de pesquisas de base e programas de educação em ciências (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Na área de Física a *NSF* incentivou a criação do *Physical Science Study Comette* (PSSC) que se fez presente nos EUA, na Europa e na América Latina, além de inspirar outros projetos posteriores tais como a *Scholl Mathematics Study Comette* (MSG), *Biological Science Study Comitee* (BSSC), *Chemical Bond Approach* (CBA), entre outros (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Significativa parte dos projetos, produzidos por especialistas, não obteve o resultado esperado quando foram executados nas escolas. Para Villani, Pacca e Freitas (2002), isso se deve ao fato de os professores serem considerados meros executores dos projetos, sendo que esses projetos se pautavam numa visão exacerbadamente cientificista e vinham acompanhados de uma visão de desautorização do professor e ênfase no “método científico”⁴⁰.

Na década de 1960 a tendência tecnicista predominava nos cursos de formação de professores de ciências, tendência a qual se manteve até o início dos anos de 1980. Para

⁴⁰ É importante destacar que os projetos da década de 1950 pautavam-se numa visão de desenvolvimento científico fortemente alinhada com a tradição positivista.

Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), essa inclinação dos cursos de formação de professores de ciências para o tecnicismo:

[...] reforçou problemas já existentes como o tratamento neutro, universal e estritamente científico dos componentes curriculares; a dicotomia teoria/prática; a fragmentação das disciplinas de formação geral e o distanciamento entre as realidades escolar e social. O papel do professor de ciências foi reduzido à simples execução de tarefas programadas e controladas, sendo preparado para memorizar as informações científicas que seriam exigidas dos estudantes e aplicar procedimentos didáticos sugeridos por especialistas em educação (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 234).

Outro importante marco para educação brasileira foi a lei de diretrizes e bases (LDB) de 1961, a qual estabelecia a obrigatoriedade do ensino para os 4 primeiros anos com complementaridade facultativa por mais 2 anos (VILLANI; PACCA; FREITAS; 2002):

Na área das ciências, a disciplina de iniciação científica foi introduzida no curso ginásial e a carga horária das disciplinas científicas – física, química e biologia – aumentou, havendo também maior liberdade para a introdução dos projetos americanos na escola média. As demandas de reforma da LDB encontraram ressonância nas traduções e adaptações desses projetos e nos cursos para sua disseminação, que contaram muitas vezes com a participação dos autores originais. Paralelamente, um esforço mais local foi a elaboração do projeto piloto, em parte semelhante quanto ao objetivo de vivenciar a metodologia científica e em parte diferente dos correspondentes projetos realizados no hemisfério norte. Outro passo importante foi a criação em 1963 de centros de ciências, que inicialmente desempenharam um papel significativo no treinamento de professores das ciências e na disseminação das inovações. Porém todo esse movimento introduzia um cavalo de tróia: de alguma maneira, a autonomia do professor de ciências estava sendo minada, pois começava um longo período de tutela por parte dos especialistas acadêmicos. De fato somente uma minoria dos professores conseguia se apropriar dos projetos tornando-os parte do seu saber docente. A maioria tornava-se incapaz de satisfazer aos novos padrões estabelecidos, abrindo espaço para a desvalorização social e econômica da profissão (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.4).

Com o golpe militar de 1964, grandes mudanças na área educacional ocorreram no país a partir deste ano. Os ginásios vocacionais foram extintos em 1970 através da alegação de subversão, pois estavam contra as diretrizes das secretarias de educação. Além disso, o projeto de alfabetização e participação sociopolítica de Paulo Freire foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (VILLANI; PACCA; FREITAS; 2002), Além disso, destaca-se que:

O golpe militar de 1964 possibilitou o surgimento de um modelo econômico que gerou uma maior demanda social pela educação. A crise do sistema educacional brasileiro foi agravada pelo fato da expansão da rede de ensino não ter sido acompanhada de investimentos em educação na mesma proporção por parte do governo. Essa crise serviu de justificativa para a assinatura de diversos convênios entre determinados órgãos governamentais brasileiros e a United States Agency for International Development (USAID), alguns destes permanecendo vigentes até 1971. A USAID preconizava que o governo brasileiro atuasse sobre escolas,

conteúdos e métodos de ensino, no sentido de oferecer aos estudantes uma formação científica mais eficaz, tendo em vista o desenvolvimento do país segundo os interesses do governo estadunidense (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p.228).

É importante destacar que a partir do golpe de 1964, as propostas nacionais para o ensino de ciências foram significativamente influenciadas por projetos de renovação curricular desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra, sendo que o IBECC adaptou muito desses projetos para as escolas brasileiras (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Porém, como já considerado anteriormente, o impacto dessas propostas foi pequeno. O estudo de Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 228), considera que esse fato relaciona-se “[...] principalmente à resistência dos professores, que não receberam treinamento adequado, e ao descuido com algumas traduções”.

Desta maneira, pode se considerar, que o estabelecimento da ditadura militar acarretou num alinhamento significativo da agenda educacional brasileira aos interesses dos EUA. A reforma educacional, desta época, afetou primeiramente o ensino superior através da lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Posteriormente, a “[...] Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, conforme a nova terminologia para os antigos cursos primário, ginásial e colegial” (SANTOS, 2014, p.150). Para Saviani (2018), essas leis aprofundavam o caráter tecnicista da educação brasileira:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico.

[...] Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2018, p.10-11).

Segundo Silvia e Frade (1997 apud Zibetti 1999, p. 8), principalmente na década de 1970, “o princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola” caracterizaram a formação docente. Nessa direção, para Nóvoa (1994):

A introdução de modelos racionalistas de ensino procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização; ou, dito de outro modo, procura separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais (NÓVOA, 1994, p. 6).

Durante a década de 1970 o desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação contribuiu, de maneira significativa, para a globalização da economia. Também na década de 1970, além do Brasil, outros países da América Latina como Argentina e Chile, viviam num regime ditatorial. É nesse contexto que em 1971 é aprovada a lei nº 5.692, a qual produz consequências significativas para a educação brasileira. Essa lei definia as novas diretrizes da educação brasileira, modificando a estrutura do ensino no país. Uma das mudanças afetou o curso primário e o antigo ginásio que se transformarão num só curso de 1º grau (QUEIRÓS, 2013):

Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil.

Numa alteração radical, o 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Elas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluía formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional. Os governos estaduais teriam que implementar as medidas.

A formação geral, antes oferecida por meio do secundário (que podia ser clássico ou científico), perderia espaço (BELTRÃO, 2017, p.2).

O argumento utilizado, pelo presidente Emílio Médici, para implementação da lei 5.692/71 era a necessidade de formação de mão de obra. Naquele contexto, o Brasil passava pelo famigerado “milagre” econômico, com industrialização e projeção para o crescimento. Jarbas Passarinho, então ministro da Educação, alegava no projeto que antecedia a lei 5.692/1971 ser necessário abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento (BELTRÃO, 2017). O ministro ainda afirmava que a reforma tinha como um de seus objetivos acabar com o ensino propedêutico para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando técnicos de ensino médio para atuar nas empresas privadas e públicas, sendo que, o aluno que se formasse no então 2º grau poderia dar por encerrado seus estudos e atuar como técnico no mercado de trabalho (BELTRÃO, 2017).

Segundo Cunha (2017), a profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º grau, determinada pela lei 5.692/1971, tinha a função não manifesta, de conter a crescente demanda do nível superior público. Desta maneira, a partir da justificativa de suprir a necessidade de técnicos para o desenvolvimento do país, esta lei desviava para o mercado de trabalho muitos jovens que, até pouco tempo atrás, estariam ocupando as vagas das universidades públicas, fato que estava deixando descontente muitos setores da sociedade (CUNHA, 2017).

Para Krasilchik (1998), ao mesmo tempo em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDBEN nº 5692/1971) considerava o ensino de ciências importante para a formação de trabalhadores qualificados, na prática desvalorizava esse ensino, pois a ênfase era na preparação de estudantes para o trabalho, aspecto que prejudicava a formação básica sem trazer benefício para a profissionalização.

Pode-se considerar que o Brasil, neste contexto, consegue ascender à posição de país semiperiférico. Entretanto, com um modelo de industrialização fortemente alinhado às demandas externas, não possibilitando um desenvolvimento social, científico e tecnológico que favorecesse o bem-estar da maior parte da população, além do país aumentar significativamente seu endividamento externo.

Auler e Bazzo (2001), considerando as ideias de Motoyama (1985), compreendem que: “A industrialização estava baseada na ‘importação de tecnologias e de técnicos estrangeiros, movida por propósitos imediatistas’, havendo pouca preocupação com a capacitação técnica nacional” (AULER; BAZZO, 2001, p. 5).

Ao contrário do Chile e da Argentina, as universidades brasileiras não fizeram uma oposição incisiva contra o regime da ditadura, ao invés disso, mantiveram uma relação de conciliação que teve como principal moeda de troca a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação no país, entretanto, a lei 5.692/1971, rompe com o clima conciliatório, impulsionando as universidades a se manifestarem contra essa lei (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

Assim, a lei 5.692/1971 criava os Ginásios Polivalentes, que juntavam formação geral e técnica e ampliavam a formação obrigatória para 8 anos. Outro efeito imediato dessa lei foi:

[...] a grande ampliação das matrículas para o ensino médio: de aproximadamente 1,1 milhões no início da década para 2,8 milhões no início da década seguinte. Para fazer frente a esse problema, o Ministério de Educação e Cultura aprovou a **licenciatura de curta duração**, regulamentada pela Resolução CFE no 30/74 que, na inspiração dos modelos de formação rápida sugeridos pelo Banco Mundial, atribuía um papel secundário ao professor a ser formado com uma iniciação muito

limitada às disciplinas ensinadas, em particular às científicas. Apesar de haver grande oposição, no meio acadêmico, científico e educacional, houve uma proliferação de faculdades, sobretudo particulares, que formaram professores nesse novo esquema curricular. Estes, por sua vez encontravam imediatamente trabalho, daí a realimentação do processo. Mas evidentemente tudo caminhava para a deterioração e perda de qualidade do ensino, principalmente das ciências. (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.6, grifo nosso).

No campo das teorias educacionais, nessa época, começava a se fortalecer um conjunto de ideias que valorizava a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, as quais influenciavam a produção de conhecimento sobre o ensino de ciências, entre elas destacaram-se as experiências de Paulo Freire desenvolvidas em Angola, o fortalecimento das pesquisas sobre a teoria das concepções alternativas, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, a qual se opunha ao behaviorismo valorizando o esforço cognitivo, além das teorias de Jean Piaget na Suíça e Stenhouse na Inglaterra (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Nesse sentido, a década de 1970 pode ser considerada um período de transição, no que se refere ao campo de formação de professores, sendo que as ideias construtivistas começavam a se sobrepor às ideias behavioristas, aspecto que influenciava fortemente a produção de conhecimento na área de formação de professores de ciências no sentido de mudar as metodologias, até então dominantes (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Ademais:

De um lado (sic!), perdeu-se a ilusão de controlar o processo de formação, por meio da produção simultânea de materiais mais sofisticados, de conteúdos mais aprimorados, de métodos mais eficazes ou de estratégias mais articuladas. Do outro lado, surgiu a necessidade de integrar todos esses instrumentos numa visão mais articulada do processo educativo e a impossibilidade de substituir o professor em sua responsabilidade frente ao mesmo.

Os responsáveis por essas mudanças podem ser localizados em três campos. O crescimento da pesquisa educacional nos vários setores da academia, o desenvolvimento da educação ambiental formal e não formal, e as reformas educacionais. Tudo isso num contexto das modificações políticas, econômicas e sociais do processo de globalização (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.7).

Após as explanações realizadas, é importante evidenciar que a produção teórica no campo de formação de professores de ciências sofre forte influência do contexto econômico, político e social mundial. Considera-se também que, a globalização, contribuiu para que a difusão dessas ideias ocorresse em países da periferia e centralidade do capitalismo. Destaca-se que historicamente, o Brasil devido suas características, e principalmente, devido à sua colocação na divisão internacional do trabalho, tem seu desenvolvimento científico e tecnológico fortemente regulado pelas demandas externas, fato que afeta sua autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento dessas áreas.

Um exemplo de influencia dos EUA no campo da educação foram os acordos feitos pelo MEC e pela USAID que influenciaram a educação brasileira priorizando as demandas estadunidenses.

Além disso, o processo de transnacionalização da economia e da produção caracterizou-se como um importante marco para a divisão internacional do trabalho, sendo que, o Brasil, se alinhou à estratégia pró-sistêmica, caracterizada por uma economia de mercado subdesenvolvida. Nesse contexto, ocorre a expansão do capitalismo e o enfraquecimento de estratégias anti-sistêmicas para organização das sociedades (POCHMANN, 2005).

Na década de 1980 a Guerra Fria se esgota e a transnacionalização da economia e da produção expandi o capitalismo. A globalização configura uma nova dinâmica para as relações internacionais. O capital fortalece sua hegemonia ao mesmo tempo em que no Brasil o esgotamento do regime militar fica evidente. A inflação descontrolada e o insucesso dos planos de estabilização econômica aumentam os anseios da população por mudança e diversos movimentos populares impulsionam a necessidade de uma nova constituinte. A constituição de 1988 e a primeira eleição livre, após o golpe militar, para presidente da República em 1989 marcam uma nova etapa da democracia brasileira.

No que se refere ao ensino de ciências, o documento *A Nation at Risk* teve grande impacto. *A Nation at Risk* é um relatório da comissão nacional de excelência em educação dos EUA. Segundo Krasilchik (2000), entre outros aspectos, o documento criticava o sistema educacional estadunidense alegando que tal sistema não estava promovendo a cultura científica dos alunos. Alinhado com isto Villani, Pacca e Freitas complementam:

[...] de um lado, houve o início da preocupação com as implicações sociais dos processos de desenvolvimento científico e tecnológico e com a educação ambiental e, do outro lado, promoveu-se um investimento maior na formação em serviço do professor das áreas de ciências. Durante a década, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) divulgou a proposta de uma “ciência para todos”, focalizando especificamente a educação dos adolescentes para o exercício da cidadania, no sentido de dialogar permanentemente com o meio cultural e questionar a submissão acrítica ao conhecimento difundido pelos meios de comunicação de massa (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.8).

Outro marco de destaque para a educação brasileira, ocorrido na década de 1980, foi a extinção da lei 5.692/1971. Em 1982, o Congresso recebia do governo militar um projeto que extingiria a exigência de habilitação profissional (BELTRÃO, 2017).

No que se refere à área de educação em ciências o Subprograma Educação para a Ciência (SPEC) vinculado ao Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (PADCT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pode ser considerado uma iniciativa exitosa, pois conseguiu estimular as comunidades universitárias no sentido de formular projetos para melhoria do ensino de ciências e de matemática (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) destacam:

No início dos anos 1980, a educação passou a ser entendida como uma prática social em íntima conexão com os sistemas político-econômicos. Desse modo, numa perspectiva crítica, o ensino de ciências poderia contribuir para a manutenção da situação vigente no país ou para a transformação da sociedade brasileira. [...] Nesse período, as propostas para o ensino de ciências passaram a questionar os valores inerentes ao racionalismo subjacente à atividade científica e a reconhecer que esta não era uma atividade essencialmente objetiva e socialmente neutra. Passou-se a reconhecer que as explicações científicas apresentavam-se perpassadas por ideologias, valores e crenças, pois eram construídas a partir do pensamento e da ação dos cientistas durante os processos de investigação (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p.231).

Os debates sobre formação docente, na primeira metade dos anos de 1980, sinalizavam para a conscientização do professor sobre o papel da escola na transformação da realidade social dos estudantes, articulando a prática educativa com a social. Nesse sentido, os cursos de formação de professores de ciências deveriam formar educadores, valorizando o ato de educar em relação ao ato de ensinar (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Nascimento, Fernandes e Mendonça ainda destacam (2010, p. 236): “A imagem do educador dos anos 1980 apareceu em oposição à figura do especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino aprendizagem, ao técnico da educação dos anos 1970”. E complementam:

A partir dos anos 1980, diversos estudos passaram a indicar as possíveis contribuições da ciência na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e integradora, que pudesse superar as novas expressões do elitismo e da fragmentação social. A crítica sobre a dependência cultural pretendeu revolucionar a produção científica e tecnológica e a percepção de suas relações com a sociedade, contrariamente ao esforço intelectual dos anos 1960 e 1970, que se desenvolveu rumo a um conformismo quanto ao papel social dessas atividades (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p .236).

No fim da década de 1980, os estudos que consideravam as relações existentes entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) ganham força o que contribui para novas formas de se compreender as relações científicas e tecnológicas no ensino de ciências (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010) e, por conseguinte, precisariam ser abordadas na formação de professores da área de ciências da natureza.

Outro aspecto de destaque é que as teorias cognitivistas que chegaram ao Brasil na década de 1960, as quais consideravam o conhecimento como proveniente da interação do sujeito com o seu mundo enfatizando os processos mentais dos estudantes durante a aprendizagem, começaram a influenciar de maneira significativa o ensino de ciências no início da década de 1980 (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Villani, Pacca e Freitas (2002, p. 8), também destacam que: “Nesse período, houve uma radicalização das demandas da comunidade acadêmica em relação a três aspectos fundamentais: 1) as características dos conteúdos para o ensino; 2) as metodologias de ensino; 3) as competências profissionais”.

No que se refere às características do conteúdo de ciências, havia uma insatisfação da comunidade científica, pois esta compreendia que nos últimos cem anos as importantes transformações científicas não refletiam no conteúdo ensinado nas escolas. Ao mesmo tempo, o avanço da computação e o movimento CTS, o qual direcionava as diretrizes curriculares, introduzia novas demandas para a formação de professores, com a pretensão de formar sujeitos aptos para participar de processos de tomadas de decisão em favor de um bem-estar coletivo, sendo que, o conhecimento científico deveria sustentar esses processos de tomadas de decisão (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002). Ainda de acordo com Villani, Pacca e Freitas:

No Brasil, projetos como o GREF e o GETEF, desenvolvidos na Universidade de São Paulo mediante uma colaboração entre professores universitários e de segundo grau, que incluía a elaboração de textos didáticos e a proposta de cursos de formação para professores, tentaram apresentar a Física e a Química como instrumentos de interpretação do cotidiano e de tomada de decisões correspondentes (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p. 8-9).

Além disso, “[...] outra demanda de renovação referia-se aos conhecimentos científicos culturais que têm na História e Filosofia da Ciência sua fonte mais significativa” (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.9).

O segundo movimento de renovação concentrava-se principalmente no aspecto metodológico, sendo que, o ensino de ciências tinha o Modelo de Mudança Conceitual⁴¹ (MMC) e a compreensão de aprendizagem da metacognição, como suas principais influências (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

⁴¹ Este modelo se baseia “[...] em uma analogia entre as mudanças que caracterizam a evolução do pensamento científico, como concebidas por Kuhn, Lakatos e Toulmin, e a mudança das concepções do aluno, ou seja, das idéias de senso comum para as científicas (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.10).

Já a terceira demanda de renovação se referia às competências necessárias para o desenvolvimento profissional. Juntamente da metacognição⁴², o professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática caracterizava o modelo docente almejado:

De um lado, procurava-se desenvolver o modelo de Mudança Conceitual com suas estratégias para garantir o domínio da sala de aula e a aprendizagem dos alunos. Do outro lado, começava a ser estabelecida uma nova relação entre o especialista e o professor: o caminho foi focalizar a reflexão na ação e favorecer as atividades metacognitivas do professor. Ainda não era posto em prática um resgate autêntico da autonomia do professor em sua prática docente, pois a formação dos professores em serviço ainda era considerada uma atividade sob controle dos especialistas; porém a figura do professor já era valorizada profissionalmente e, pelo menos teoricamente, já era reconhecida a complexidade do exercício da docência (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.10).

De maneira geral, pode-se considerar que na década de 1980, se iniciou um processo de rompimento com o pensamento tecnicista determinado pela ditadura (FREITAS, 2002). Nessa década, “o país vivia um momento de luta pela democratização que influenciou também o processo educacional, dando origem a movimentos de renovação pedagógica [...]” (ZIBETTI, 1999, p. 8). Zibetti complementa:

É neste período que se multiplicam as lutas sindicais por melhores condições salariais e de trabalho, levando os cursos de formação a investir na preparação destes profissionais para uma maior participação política, tanto em sala de aula, como nos movimentos trabalhistas ou comissões e órgãos colegiados da escola (ZIBETTI, 1999, p.8).

Durante os anos de 1980 e 1990 o Estado brasileiro começa a sofrer importantes transformações, como a abertura do comércio para a competitividade internacional juntamente de uma maior autonomia do mercado, ou seja, uma mitigação das funções reguladoras do Estado. A globalização da economia e a uniformização dos critérios de competitividade econômica começavam a influenciar significativamente a ciência e a tecnologia brasileira, as quais passam a se sustentar em princípios e valores neoliberais (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Além disso, destaca-se que:

Devido à influência crescente da racionalidade utilitária e da corrente de inovação imposta pelo capital internacional, a escolha de temas e métodos de pesquisa e as oportunidades para sua realização passaram a ser definidos principalmente por grupos que detinham interesses variados, afetando não apenas a pesquisa aplicada, mas fundamentalmente a pesquisa básica. A atividade científica realizada no âmbito das universidades reencontrou seu discurso legitimador principalmente devido à importância crescente da pesquisa básica para o desenvolvimento de novas

⁴² Favorecer o processo metacognitivo significava fornecer instrumentos e ocasiões para o refinamento do conhecimento, da percepção e do controle que o aluno poderia ter sobre sua aprendizagem (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

tecnologias e aos avanços nos processos de inovação industrial (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p.227).

Na década de 1990 o PDRAE reconfigurou a atuação e organização do Estado. A implementação da gestão gerencial e os processos de descentralização e publicização afetam significativamente as políticas sociais, e conseqüentemente, a educação. Os valores empresariais se difundem na sociedade e o Estado começa um processo de desresponsabilização pelos serviços sociais. As privatizações se inserem num modelo de estado almejado no PDREA e o gerencialismo direciona a elaboração e implantação das políticas públicas educacionais. Ainda em nosso país:

[...] a implantação de uma política de reforma do Estado visou à redução de suas atividades exclusivas à regulamentação, fiscalização, fomento, segurança pública e seguridade social básica. Culminou com as privatizações dos setores de Comunicações e de Energia e com o início da Reforma Fiscal e Tributária. A educação seria fortemente pressionada para reduzir os custos e aumentar a ‘eficiência’. Ela se daria num duplo processo de descentralização da execução e centralização das diretrizes, mediante os parâmetros curriculares nacionais e a avaliação das instituições de ensino (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.11).

Segundo Zibetti (1999, p.9), “a década de 90, caracteriza-se pela globalização da cultura e da economia, pelo desenvolvimento tecnológico e pela rapidez com que se sucedem as mudanças nas diferentes áreas da vida humana”.

Os anos de 1990, denominados de “Década da Educação”, “[...] representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve importante papel” (FREITAS, 2002, p.142). A partir dessa década, a preocupação com a formação de docentes em serviço foi se ampliando. Também se considera que a partir da década de 1990, há um aumento da influencia de organismos multilaterais na agenda educacional brasileira.

Gatti (2008) evidencia o quanto nessa época, os documentos internacionais orientavam as propostas de mudanças na formação de docentes:

[...] o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (GATTI, 2008, p. 62).

Considerando as concepções do BM, a formação de professores em serviço “[...] baseia-se na formação por competências, um viés comportamental que compreende o treino, a prescrição, a aplicação e as técnicas de ensino e aprendizagem” (MORETO, 2020, p.11). De acordo com Gatti (2008), as ações políticas de formação continuada na década de 1990 desenvolveram-se com ênfase nas competências a serem adquiridas tanto por docentes quanto por discentes.

Para Moreto (2020, p. 4) as orientações do BM “[...] são portadoras da nova ordem mundial, que se constitui pela transnacionalização da economia. Por os conglomerados serem multinacionais e multilocalizados, não se confirmam enquanto lógica de determinado país ou região”. Nesse sentido, juntamente com a transnacionalização da economia, há um aprofundamento do caráter mercantil da educação. Na década de 1990 a mercantilização da educação se aprofunda, de forma concomitante, com os valores neoliberais contidos no PDREA. Algumas instituições formadoras alinharam a formação continuada de professores com as demandas de setores da indústria e do comércio, como os setores editoriais e de informática educacional, objetivando tornar os profissionais da educação e os estudantes clientes das escolas, através do consumo de insumos didáticos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). De acordo com Mendonça, Fernandes e Mendonça (2010, p. 238: “Nessa época, as políticas educacionais do governo brasileiro estiveram atreladas às diretrizes do Banco Mundial, que limitavam a formação dos professores a um papel ainda mais alienado, haja vista que eram insumos caros”.

A mercantilização da educação brasileira se relacionava diretamente ao fato de o número de matrículas, na educação básica, na década de 1990, ter aumentado significativamente, o que potencializou a geração de um mercado de produtos educacionais:

Durante a década de noventa, as matrículas iniciais do ensino médio voltaram a subir fortemente, tanto em consequência do aumento das taxas de conclusão do ensino fundamental, como também pela expansão dos cursos supletivos de 1º grau e da oferta de cursos noturnos. De 3,5 milhões em 1990 para 8 milhões em 2000, sendo que os correspondentes professores passaram de 250 mil em 1990 para pouco mais de 400 mil em 2000, ou seja, a taxa de aumento do número de professores foi a metade da dos alunos (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.11).

Organismos multilaterais como BM e BIRD, OMC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), se aproximaram de organizações não governamentais (ONG’S), muitas vinculadas a bancos e grandes empresas, no intuito de pressionar as distintas esferas do estado na orientação do desenvolvimento das políticas públicas (SOUZA, 2017).

Com relação à mercantilização da educação, destaca-se a criação, em 1995, da OMC a qual substituiu o acordo geral de tarifas e comércio (GATT). Com o fim do GATT, a OMC se torna a principal administradora das regras para o livre comércio mundial. Com a criação da OMC a educação é incluída no acordo geral de comércio e serviços (GATS) o que teve como consequência o aumento de seu caráter mercantil, pois a partir deste momento, ela se enquadraria nas regras de comércio estipuladas pela OMC (SOUZA, 2017).

Um importante marco para se compreender a influência do neoliberalismo, no direcionamento das políticas educacionais no país, foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, inspirando fortemente a legislação referente à educação brasileira, aqui incluídas a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Educação a distância (EaD), descentralização da gestão, entre outros (LIBÂNEO, 2012).

Na década também ocorre a “[...] proposta do ISE (Instituto Superior de Ensino), como único responsável para a formação do Professor [...] A reação das Universidades Públicas e das associações de docentes impediu de tornar obrigatória essa diretriz” (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p.12).

Agências instituições como o Banco Interamericano e Desenvolvimento (BID), CAPES/PADCT⁴³, PRO-CIÊNCIA e a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) financiaram projetos de formação de professores, incluindo docentes de ciências, ao longo da década (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002):

[...] as mudanças visadas explicitamente nas reformas estavam incorporando, pelo menos em parte, as demandas da comunidade educacional em relação à formação do professor, que, no caso do ensino das ciências, podem ser resumidas em dois movimentos paralelos: **adequar o conteúdo científico** às exigências de uma sociedade em crescente desenvolvimento científico e tecnológico, com problemas sociais, culturais e ambientais sérios, e **atualizar a prática pedagógica** de acordo com os modelos mais sofisticados de educação que estavam sendo elaborados visando atender novas exigências profissionais colocadas pela sociedade globalizada (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002, p. 12).

No que se refere aos conhecimentos teóricos relacionados aos processos de ensino, o Movimento de Mudança Conceitual, dispunha de muita credibilidade nos meios acadêmicos, entretanto, isso não impediu que esse movimento sofresse duras críticas, sendo que parte delas se relacionava aos processos de aprofundamento dos aspectos psicológicos e sociológicos do ensino (VILLANI; PACCA; FREITAS, 2002).

⁴³ PADACT: Programa de Apoio a Pesquisa Científica e Desenvolvimento Tecnológico. O estudo de Paniago (1997) descreve o impacto do PADCT na Química Brasileira.

É importante destacar que contrapondo a visão neoliberal, que se fortalece no Brasil a partir da década de 1990, diversas pesquisas e estudos, que se desenvolvem nessa época, contribuem para uma nova concepção de formação continuada, a qual se sustenta na consideração da escola enquanto local privilegiado para a realização desse processo formativo, através do reconhecimento e valorização dos saberes docentes, assim como, o desenvolvimento profissional de professores (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

A seguir um quadro que evidencia pesquisadores importantes e suas contribuições sobre formação de professores:

Quadro 2- Compreensões teóricas sobre formação docente na década de 1990

Autores	Compreensões teóricas
Nóvoa (1992)	“A formação do professor, inicial ou em serviço, exige tempo, para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças - um processo complexo, que envolve a apropriação do sentido da sua história pessoal e profissional, a estreita conexão entre a pessoa e o profissional. Este autor ajuda a introduzir a subjetividade ao induzir os professores a formularem perguntas sobre questões fundamentais em torno de si mesmos e das tarefas que cumprem. Tais perguntas deveriam levar o professor a estar por inteiro nas suas palavras e nas suas ações docentes, podendo sustentar a progressiva entrega de seus alunos às exigências daquilo que eles aprendem e aceitam como vinculante”.
Zeichner (1997)	“Deu uma grande contribuição, nos EUA, para que a pesquisa-ação, ou seja, a pesquisa que pretende simultaneamente resolver um problema e obter informações sobre ele, assumisse o ‘status’ de pesquisa considerada academicamente válida em educação. A utilização da pesquisa-ação e do estudo da própria prática, incluindo componentes autobiográficos, como estratégia instrucional na formação de professores e futuros professores, os têm auxiliado a se tornarem reflexivos sobre sua prática”.
Perrenoud (1999)	“O autor aponta algumas competências básicas do professor, que seriam necessárias em seu desempenho profissional para enfrentar as transformações recentes da sociedade”.
Tardif (2000)	“Localizou os saberes dos professores como oriundos da história de vida e da vida escolar e desenvolvidos no âmbito de uma carreira a partir de diferentes fontes. Tais saberes, que são difíceis de desassociar das pessoas e de sua situação de trabalho porque construídos pelos professores em função de seus contextos, suas crenças e representações, são importantes para atingir diferentes objetivos ao mesmo tempo durante o processo de ensino. Porém são difíceis de serem explicitados e, por isso, a pesquisa educacional deveria investir nesse campo”.

Fonte: Villani, Pacca e Freitas (2002)

Por fim, destaca-se a década de 2000, que tem como marco importante a expansão das Universidades. A discussão em torno da educação científica passou a:

[...] considerar com maior ênfase a necessidade de haver responsabilidade social e ambiental por parte de todos os cidadãos. No ensino de ciências, portanto, as questões relacionadas à formação cidadã deveriam ser centrais, possibilitando aos estudantes reconsiderar suas visões de mundo; questionar sua confiança nas instituições e no poder exercido por pessoas ou grupos; avaliar seu modo de vida pessoal e coletivo e analisar previamente a consequência de suas decisões e ações no âmbito da coletividade (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p.233).

Nesta década os aspectos culturais, políticos, econômicos são fortemente considerados na compreensão da produção dos conhecimentos científicos. Assim, o desenvolvimento de uma cultura científica pública se torna um ideal ético e educacional a ser alcançado através do ensino de ciência. O conhecimento científico deve sair de seu contexto de produção e ir para a esfera pública, o qual deverá ser reinterpretado e renegociado em função de seu contexto de produção e utilização (VEIGA, 2002).

Após os aludidos, considera-se que as características e transformações que ocorrerão nas compreensões sobre a formação de professores de ciências no Brasil são fortemente influenciadas por conhecimentos e demandas externas ao país.

Considera-se que a produção de conhecimento no campo da formação de professores de ciências se desenvolveu significativamente a partir da década de 1980. Entretanto, tal fato, não significa que necessariamente, os pressupostos teóricos relacionados a essa produção, tenha tido significativa difusão nas escolas do país. Diversos são os obstáculos, a serem superados, para que ocorra a aproximação entre o conhecimento produzido por pesquisadores da área, e os professores atuantes nas escolas. Nesse sentido, compreende-se ser imprescindível a institucionalização e o fortalecimento de políticas públicas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente, além da valorização desse profissional perante a sociedade, não o colocando como responsável pelas mazelas educacionais do país. Compreender que o que se ensina e como ensina é um ato ideológico que se relaciona intimamente com o processo de construção de uma consciência crítica, a qual se mostra imprescindível para uma educação realmente significativa para a sociedade brasileira. Assim, o ensino de ciências, deve estar incluído na direção do aumento da criticidade do estudante, considerando a importância da socialização do conhecimento historicamente desenvolvido e sistematizado pela humanidade.

Na próxima seção, serão consideradas algumas experiências sobre a reformulação curricular de cursos de licenciatura em Química de instituições de ensino superior pelo país.

3.1 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO BRASIL

Nesta seção serão abordadas algumas experiências significativas no que se refere a formação de professores de Química no ensino superior brasileiro. Nessa direção, a obra organizada por Echeverría e Zanon (2016) contribui para melhor compreensão desse contexto.

Na esteira das discussões da reforma curricular, que ocorria no Brasil em 2003, o Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (IQ-UFG) desenvolveu um Projeto

Político Pedagógico (PPP), para o curso de Química, que considerava as orientações para os cursos de formação docente e a produção da comunidade científica a respeito. O antigo PPP, atualmente chamado de Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do IQ-UFG foi implementado em 2004, e compreendia que a formação inicial de professores de Química deveria estar vinculada a formação continuada destes profissionais (ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, 2016). Nesse contexto, no IQ-UFG, simultaneamente ao PPC do curso, foi criado o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (Nupec). No Nupec participavam professores formadores do Instituto de Química (da área de Educação Química e das disciplinas específicas de Química), professores formadores do instituto de Física e Biologia, alunos de graduação e mestrado, professores do Ensino Médio, além de professores de diversas disciplinas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) de diversos campi. Inspirado pelos módulos triádicos propostos por Zanon (2003) a ideia que fundamenta o núcleo é a de promover interações comunicativas tendo a prática pedagógica como objeto de estudos. O Nupec, problematiza a compreensão racionalista técnica, muito presente na prática de professores de Química, que entende o conhecimento profissional não como um conhecimento específico, mas sim como um problema instrumental que pode ser resolvido através de técnicas eficazes (ECHEVERRÍA; BENITE; SOARES, 2016).

Outra experiência significativa, relacionada à formação de professores de Química, refere-se ao processo de formação inicial de professores de Química nos cursos de licenciatura em Química da Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Tal processo se deu através da formação pedagógica que ocorreu entre a interação com a escola, através de ações de tutoramento na PUCRS e de estágio na Furg. A formação inicial inspirou-se pelos princípios da interação da escola e da Universidade, entendida também como acadêmico-profissional e do princípio de educar pela pesquisa na estruturação do processo educativo (RAMOS; GALIAZZI; MORAES, 2016). No processo de formação de professores de Química, desenvolvido nas duas instituições, destacou-se a interação dos licenciandos e dos docentes com os professores e alunos das escolas, desde o início do curso, através da imersão gradativa do licenciando na escola.

A experiência ocorrida no curso de licenciatura em Química da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), referente aos processos de aprendizagem do fazer pesquisa em espaços curriculares de um programa de formação inicial de professores de Química e Ciências, focando em elementos da significação de instrumentos culturais típicos do fazer pesquisa, não deve ser desconsiderada. Esta experiência foi

desenvolvida nas componentes curriculares denominadas Pesquisa em Ensino de Ciências I e II. Nesse contexto, os licenciandos, vivenciaram experiências formativas que os permitiram se desenvolver enquanto sujeitos, em sua constituição como professor pesquisador, reconhecendo que o professor pesquisador que se almeja constituir no decorrer de sua formação é aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica (WENZEL; ZANON; MALDANER, 2016).

A valorização da dimensão prática do currículo foi considerada na proposta de reformulação do currículo de licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nessa proposta, além da ênfase a dimensão prática do currículo, também se pretendeu ampliar a intensificação e articulação curricular das áreas da educação e da Química por meio de novas práticas de ensino. O trabalho docente foi considerado o princípio organizador do currículo e quatro nos eixos para se discutir os processos de formação de professores de Química foram propostos, os quais são: o ensino de Química como práxis, a história e a epistemologia como próprias do ensino de Química, o papel da experimentação e a copntextualização no ensino de Química. De maneira geral, considera-se que a articulação entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e as de conteúdo químico foi o ponto de destaque da reformulação curricular ocorrida a partir de 2006 na UFBA, sendo que estas modificações curriculares acarretarão na constituição do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Química (Nupequi) no âmbito do instituto de Química (SILVA et al., 2016).

Ainda na Bahia, uma experiência que considerava a abordagem problematizadora na formação inicial de professores de Química ganha destaque. Na Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc), foi posto em prática está abordagem. No âmbito da reforma curricular que estava em curso no país, o curso de licenciatura em Química da Uesc empreendeu em 2004 um novo Projeto Acadêmico Curricular (PAC), o qual contemplava orientações gerais para os cursos de formação docente, a produção da comunidade científica a respeito além da incorporação de experiências da própria universidade na formação de professores. O PAC foi elaborado com intuito de proporcionar ao estudante uma formação mais abrangente e humana. Além disso, o curso passou a ofertar disciplinas e desenvolver projetos de extensão com o intuito de fortalecer o vínculo entre Universidade e escolas básicas, proporcionando espaços de interação entre futuros docentes e os professores de Química do Ensino Médio (WARTHA; GRAMACHO, 2016).

Em 2003, no curso de licenciatura em Química, no departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra de Ribeirão Preto (FFCLRP), foi implementado uma nova organização curricular. Com intuito de romper com preceitos da racionalidade técnica, e

objetivando incluir uma sólida formação na área do conhecimento específico em Química e na área pedagógica, a elaboração do projeto político do curso se baseou no mapeamento e na análise da legislação educacional, na literatura sobre formação de professores e na versão preliminar do documento intitulado “Programa de Formação de Professores na USP” (SILVA; RETONDO, 2016).

Esta seção buscou destacar algumas experiências de reestruturação curricular de cursos de licenciatura em Química que se mostraram significativas, além de evidenciar as contribuições destas experiências para os estudos teóricos da área de formação de professores em Química. Ressalta-se que muitas das iniciativas buscaram romper com ideário da racionalidade técnica, aspecto que mostra a importância da área de pesquisa de formação de professores em Química se tornar autônoma, com suas próprias compressões e fundamentos epistemológicos.

Na próxima seção, irá se realizar reflexões a respeito da influência do BM no direcionamento das diretrizes para a formação de professores no Brasil.

3.2 BANCO MUNDIAL, GERENCIALISMO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para uma compreensão crítica do contexto de desenvolvimento das políticas públicas educacionais mostra-se imprescindível se considerar as orientações do BM para a educação brasileira e para os países da América Latina. Outro aspecto a se destacar é que tais orientações, de maneira geral, não consideram as especificidades de cada área do conhecimento.

Nessa perspectiva, essa pesquisa considera que os elementos mais significativos desses documentos, referentes ao contexto educacional brasileiro, se expressam nos fundamentos gerencialistas que são enfatizados pelo BM ao se tratar do trabalho e da formação de docentes em serviço.

O documento do BM publicado de 2012 intitulado “Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda” dos autores Bruns, Evans e Luque (2012), na seção intitulada “Educação brasileira em um mundo competitivo”, compreende ser necessário realizar uma análise do desempenho do sistema educacional brasileiro em três funções primordiais:

- (1) Desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico sustentado;
- (2) contribuir para a redução da pobreza e da desigualdade, proporcionando oportunidades educacionais para todos;
- e (3) transformar os gastos

com educação em resultados educacionais, especialmente na aprendizagem dos alunos (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p. 19).

Relembrando que Motta (2012) compreende que a função do BM é a de objetivar as prescrições, de administração da pobreza e do desenvolvimento sustentável, cuidando de seus impactos e consequências políticas e sociais, não desafiando as prescrições das políticas neoliberais e tendo suas orientações articuladas às prescrições econômicas do FMI.

Outro elemento significativo do documento do BM intitulado “Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda”, é a sinalização para o Brasil pela adoção de procedimentos de responsabilização docente. O documento traz o seguinte trecho:

Responsabilizando os professores pelo desempenho: Programa IMPACT de Washington DC

Uma abordagem radicalmente nova para **avaliar e recompensar o desempenho dos professores**, chamada IMPACT, foi a conquista marcante da controversa ex-chanceler de escolas de DC, Michelle Rhee. O sindicato dos professores lutou contra sua adoção, mas o sistema sobreviveu à saída de Rhee e é cada vez mais visto como um modelo pelos educadores americanos. A competição de subsídios Race to the Top, de US\$ 5 bilhões do governo Obama, tornou a reforma da avaliação do desempenho dos professores um critério explícito.

Pelo menos 20 estados, incluindo Nova York, e milhares de distritos escolares dos EUA estão começando a adotar sistemas que se parecem com o IMPACT.

A reforma IMPACT teve três objetivos principais: **i) trazer padrões de ensino claros para um distrito que não os tinha; ii) estabelecer um processo anual abrangente de avaliação do desempenho dos professores, incluindo a observação direta de sua prática em sala de aula; e iii) determinar a demissão definitiva por ineficácia do ensino** (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012, p.71, grifo nosso).

Sem a pretensão de esgotar o assunto, Freitas (2018) considera, entre outros aspectos, que políticas que fomentam princípios empresariais não trazem resultados eficazes. Na obra, Luiz Carlos Freitas relata que esse tipo de política colocou pressão sobre os professores, diretores, distritos escolares e Estados para que obtivessem pontuações cada vez maiores. O livro destaca os casos de Atlanta e Washington D.C., alegando que esse tipo de pressão levou educadores a modificar os resultados dos testes. No Estado de Nova York o autor relata que esse contexto de pressão levou o Departamento de Educação Estadual a reduzir a exigência de aprovação em testes estaduais de modo a aumentar os índices de proficiência.

Nesse sentido, é possível observar que elementos da doutrina gerencial se fazem presentes no documento do BM em questão. Outro aspecto relevante é que a centralidade no professor fica perceptível, como mostrado nos trechos que se segue:

Uma boa questão na política educacional e na pesquisa é como recrutar grandes professores e aumentar o desempenho dos professores já em serviço. Neste capítulo, examinamos o que vemos como os quatro desafios mais importantes para a educação brasileira nos próximos 10 anos: **(1) elevar a qualidade dos professores;** (2) proteger o desenvolvimento inicial das crianças mais vulneráveis; (3) construir um sistema de ensino secundário de classe mundial; e (4) maximizar o impacto da política federal na educação básica, especialmente capitalizando o “laboratório de ação educacional” do Brasil. **A qualidade dos professores é a questão central na política educacional.** [...] Uma série de bons ou maus professores ao longo de vários anos agrava esses efeitos e pode levar a lacunas intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Os elementos-chave parecem simples: **(1) atrair pessoas de alto calibre;** **(2) apoiar a melhoria contínua na prática;** e **(3) recompensar o desempenho** (BRUNS; EVANS; LUQUE, p55, 2012, tradução nossa, grifo nosso).

Para fazer um julgamento sobre o desempenho de um professor, uma avaliação pode coletar informações de diferentes fontes, incluindo auto-avaliações, avaliações de pares, diretor da escola, alunos e pais. As informações também podem ser coletadas por meio de observações em sala de aula. Documentar o nível de envolvimento do professor no processo de avaliação pode nos ajudar a entender a legitimidade do desempenho das avaliações em um determinado país. Da mesma forma, documentar os diferentes níveis de envolvimento dos pais em todos os países pode melhorar nossa compreensão da ligação entre as avaliações de desempenho e a responsabilização dos professores (WORLD BANK, 2013, p.20, tradução nossa).

Avaliar quão bem os professores estão ensinando e se os alunos estão aprendendo é essencial para definir estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem. Primeiro, identificar professores e alunos de baixo desempenho é fundamental para que os sistemas educacionais sejam capazes de fornecer às salas de aula com dificuldades o apoio adequado para melhorar. Em segundo lugar, avaliação de professores e alunos também ajuda a identificar boas práticas que podem ser compartilhadas em todo o sistema para melhorar o desempenho escolar.

(1) Disponibilidade de dados sobre o desempenho dos alunos para informar o ensino [...]

(2) Sistemas adequados para monitorar o desempenho dos professores [...]

(3) Múltiplos mecanismos para avaliar o desempenho do professor (WORLD BANK, 2013, p.31-32, tradução nossa).

O objetivo dessa seção não é destacar todos os fragmentos de texto, contidos nos documentos do BM, que evidenciam elementos gerencialistas, principalmente no que se refere ao monitoramento e responsabilização de professores. Entretanto, compreende-se ser imprescindível ter em mente, com muita clareza, a influencia do BM para o desenvolvimento dos dispositivos de controle de professores, além de sinalizar outras formas de implementar princípios empresariais na educação. Ao se analisar a história do aprofundamento dos dispositivos de gestão gerencial na educação brasileira, observa-se que tal processo não vem acompanhado de uma melhora nas condições de trabalho, da valorização de professores, tampouco, na melhora da qualidade do ensino, mas tem permitido que processos de mercantilização e inserção de valores e princípios do mundo empresarial venham se desenvolvendo na educação brasileira.

Também se faz presente o caráter ideológico de controle do conteúdo curricular, valorizando sempre o aspecto de formação do capital humano⁴⁴, fator fortemente presente nos documentos do BM, contribuindo assim, para uma formação de um sujeito conformado com seu contexto social e apto para um mercado de trabalho precarizado.

Nesse sentido, Freitas (2003) entende que as políticas de formação de professores, desde a década de 1990 “[...] vêm sendo implementadas em nosso país, com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências postas pelas modificações no âmbito do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo” (p.1100).

O destaque das competências e das habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes e nos professores relaciona-se ao ser competente como condição para ser competitivo socialmente e economicamente, fator alinhado ao ideário hegemônico de capital humano contidos nos documentos dos organismos multilaterais.

Pela perspectiva da economia de mercado é necessário “[...] formar um novo trabalhador. A escola é o local privilegiado para formar a mão de obra futura. Na formação do trabalhador com habilidades intelectuais mais diversificadas e flexíveis, o professor, também, necessita ser formado” (MORETO, 2020, p.4).

Como considerado no capítulo 1, na década de 1990 ocorreram transformações significativas no que se refere à atuação do Estado no que diz respeito as políticas sociais, aí incluída a educação. O PDRAE sinaliza grandes transformações na atuação do Estado brasileiro, sendo que os processos de descentralização da gestão e execução das políticas educacionais, juntamente com a gestão gerencial, conformam um novo tipo de contexto educacional.

Nesse contexto, a “sociedade da informação”; as parcerias público privadas; a mercantilização da educação, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços; assim como a ressignificação e a relexicalização das categorias trabalho e educação, ocupam lugar de destaque no discurso, em geral, e no discurso pedagógico em particular (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p.18).

Dessa forma, na esteira da Reforma do Estado, materializada pelo PDRAE, juntamente com a “revolução” possibilitada pelas tecnologias de informação e os processos de mercantilização da educação, a LDB de 1996 contempla a formação de professores. É

⁴⁴ Para a teoria do capital humano, a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico (VIANA; LIMA, 2010).

importante considerar que essas profundas transformações na sociedade brasileira incidem no processo de formação docente. Na LDB os artigos 61 a 65 do título VI- Dos profissionais da Educação, consideram formação de docentes em serviço:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências** de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

A centralidade nas competências, nos processos de formação de professores, aspecto também sinalizado nos documentos de organismo multilaterais, é abordada por diversos pesquisadores. O documento PNE 2014-2024 “linha de base” “[...] objetiva desencadear o debate a respeito dos indicadores mais adequados para o acompanhamento das metas estabelecidas no Plano” (BRASIL, 2015, p.3). Em sua meta 15 adota da Nota Técnica Inep/Deed nº 20, de 21 de novembro de 2014, a referida compreensão sobre o conceito de docência:

[...] docências oferecidas pela escola e seu corpo docente aos discentes. Docência compreendida como ação de ensinar-aprender de sujeitos em relação a objetos de aprendizagem, mediada por práticas didáticas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências (BRASIL, 2014, p.4).

Destaca-se que o documento linha de base para o PNE 2014-2024 ao considerar, o desenvolvimento de habilidades e competências, na definição sobre o conceito de docência, deixa claro a centralidade atribuída a essa perspectiva pedagógica, sinalizando que a prática docente deva estar alinhada com esta perspectiva.

Os movimentos em defesa das competências não é algo recente na história da educação, fazendo-se presente nos documentos elaborados por organismos multilaterais, tais como o BM, a OCDE, UNESCO, entre outros, em décadas passadas. Compreende-se que a centralidade nas competências resgata fortemente a Teoria do Capital Humano (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Para Dourado e Siqueira (2019):

[...] movimento em torno da afirmação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também pode ser considerado determinado tipo de reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social e, no caso brasileiro, por meio de reducionismo do processo formativo, ratificado a partir da defesa de um discurso centrado em competências e habilidades que, além de não atender ao horizonte legal do Plano Nacional de Educação (PNE), que advoga direitos e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é prescritivo e padronizador (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.295).

Nesse sentido, entende-se que a “[...] pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.297), sendo a BNCC produto e fomento do gerencialismo (ZANOTTO; SANDRI, 2018).

O debate sobre competências possui uma pluralidade de concepções referentes às mais diversas áreas do conhecimento. A próxima seção resgata alguns aspectos deste debate referentes às diversas áreas, que o conceito de competência está inserido.

3.3 FUNCIONALIDADES DAS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A BNCC homologada em 20 dezembro de 2017 apresenta em seus fundamentos pedagógicos uma atuação para o desenvolvimento de competências e habilidades — termos constituintes de outras orientações curriculares oficiais que antecederam a BNCC, no entanto, de caráter não normativo. Desta forma, ao se considerar a relevância desse documento para o cenário educacional nacional, mostra-se pertinente o debate em torno dos possíveis sentidos e das possíveis funcionalidades associadas às noções de competências.

É importante destacar que:

O discurso das competências foi institucionalizado no sistema educacional brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), bem como pelos documentos oficiais que regulamentam e orientam os vários níveis de ensino. No caso do ensino médio foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas orientações complementares (PCN+) (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008, p. 257-258).

O estudo de Ricardo e Zylbersztajn (2008), entre outros aspectos, buscou evidenciar os principais pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as suas orientações complementares (PCN+), em relação à noção⁴⁵ de competência contida na área de Ciência da Natureza, Matemática e suas tecnologias, a partir do ponto de vista dos autores

⁴⁵ O estudo Ricardo e Zylbersztajn (2008) também investiga os pressupostos dos autores do PCN e PCN+ sobre as noções de interdisciplinaridade e contextualização. Cabe destacar que as “[...] DCNEM são obrigatórias, uma vez que expressam a própria LDB/96, e os PCN e PCN+ se apresentam como um subsídio teórico-metodológico para a implementação das propostas na sala de aula” (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008, p.256).

destes dois documentos. Um ponto interessante destacado pelos autores do PCN e do PCN+ é que:

[...] a opção pela abordagem das competências e habilidades não ocorreu por iniciativa dos autores dos Parâmetros. Nem mesmo por consequência de uma escolha pautada em discussões teóricas anteriores aos PCN, mas por entenderem que esse discurso expressava, em linhas gerais, a necessidade de colocar em discussão não só o que ensinar, mas também como fazê-lo. Todavia, se, por um lado, o discurso das competências se mostrou pertinente para expressar objetivos mais amplos para a formação do educando e superar a mera transmissão de conteúdos específicos, por outro, trouxe consigo alguns problemas que já eram tratados na literatura, especialmente pela sociologia do trabalho. O termo competências não era apenas uma palavra nova para designar intenções educacionais, mas carregava concepções e significados que, por não terem sido explicitados nas DCNEM e PCN, levaram a críticas a esses documentos, algumas sustentadas do ponto de vista teórico, outras não (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008, p.260-261).

O estudo Ricardo e Zylbersztajn (2008) também compreende que:

[...] A noção de competências entra nos documentos oficiais a partir da LDB/96, quando esta determina que uma das incumbências da União é “*estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*” (Brasil, Lei 9.394, Art. 9º, inciso IV). Além disso, é preciso considerar que parte do grupo que elaborou os PCN participou também do processo de construção das Matrizes Curriculares de Referência do SAEB e do ENEM. Na ocasião já se falava em competências (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2008; p.261-262).

Entretanto, o debate sobre competências extrapola o contexto anteriormente considerado. O debate nos diversos contextos, do termo “competências”, não é recente. Rios (2010) transcorre sobre os sentidos e os significados do termo. Ao apresentar a concepção de Ropé e Tanguy (1997), sinaliza que estes autores compreendem que a noção de competência:

[...] se apresenta de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. [...] Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho (ROPÉ; TANGUY, 1997 p.16).

Na perspectiva da esfera do trabalho, Laval (2019) ao considerar a inserção da noção de “competências” na França, compreende que as competências estariam substituindo gradativamente a noção de “qualificação”. Desta forma, a noção de “qualificação” estaria associada a um conjunto de garantias e direitos, que referenciada a níveis de diplomas constituía a base dos salários.

Perrenoud (1997) também reconhece que a noção de competência pode assumir múltiplos sentidos. Entretanto, mesmo assumindo a multiplicidade de sentidos do termo, o autor sugere enquanto definição de competência:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um tipo definido de situação, capacidade que se apóia em conhecimentos, mas não se reduz a eles. Para enfrentar da melhor maneira possível uma situação, devemos em geral colocar em jogo e em sinergia recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos (PERRENOUD, 1997, p.7).

Silva (1999, p. 60) compreende que: *“Competências são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção e resultados distintos de qualidade”*.

Ao se considerar a noção de competências de Perrenoud (1997) e de Silva (1999) é possível identificar algum grau de relação entre estas definições e a concepção de competência contida na BNCC.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2018a, p.8).

Sem desconsiderar a importância do debate semântico a respeito dos significados e sentidos associados ao termo “competências”, compreende-se que a reflexão que envolva o contexto social, o qual esse termo se insere, se desenvolve e ganha destaque, mostra-se pertinente, no sentido de, sinalizar as possíveis funcionalidades que as competências pode assumir enquanto elemento de conexão entre o aprofundamento do caráter neoliberal do Estado e a reconfiguração das políticas educacionais. Assim, este estudo se alinha à noção de Tanguy (1997) a qual entende que:

[...] a noção de competência e os valores que ela conota se desenvolvem correlatamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, à extensão da pregnância das relações comerciais, dos valores da eficácia medida de acordo com o mercado (TANGUY, 1997, p.55).

Neste sentido, Laval (2019) considera que a força do significado e da eficácia simbólica do termo, se relaciona com suas considerações estratégicas, pois a noção de competência estaria na base dos discursos que constroem a relação de poder entre os diversos grupos sociais, se relacionando intimamente com a exigência de eficiência e flexibilidade que a sociedade da informação impõe aos trabalhadores.

Laval (2019) analisa a funcionalidade, no campo econômico e profissional, que a noção de “competências” obteve na França. Na esfera profissional, a noção de “competência” gradativamente foi substituindo a noção de “qualificação” o que acarretou numa reconfiguração das relações de trabalho e dos direitos trabalhistas da época.

Para Laval (2019) a qualificação certificada por um diploma, através das instituições escolares do Estado francês, fornecia ao Estado, a função de atribuição do valor profissional, o que foi caracterizado como um poder excessivo por industriais e empresários. Num contexto de enfraquecimento da sociedade salarial e questionamento da função mediadora do Estado ocorre a ascensão da noção de “competência”. A substituição da “qualificação” pela “competência” permitiu ao patronato se posicionar contrariamente em relação ao título escolar. Os dirigentes empresariais alegavam que o diploma enrijecia a hierarquia profissional, pois obstruía a mobilidade e a atualização constante das habilidades, além de atrapalhar a avaliação e recompensas dos resultados efetivos. Como consequência, os funcionários de baixos e médios escalões ficaram reféns, sem oportunidade de resistirem às arbitrariedades patronais.

Uma das críticas mais frequentes dirigidas à abordagem da competência é de que ela contribui para enfraquecer a negociação coletiva, uma vez que baseia-se em uma lógica de avaliação individual do assalariado. Aqueles autores que contrapõem uma abordagem em termos de qualificação do trabalho (mesmo que isso não signifique uma concordância em associá-la imediatamente à qualificação do posto) à abordagem da competência em geral identificam esse como um problema maior daquele enfoque. Os atores coletivos, entre eles os sindicatos, temem uma deriva em direção ao ultraliberalismo, enquanto o patronato — ao menos uma fração dele — prefere a segurança de uma negociação em que os termos e as regras do jogo são conhecidos, beneficiando-se muitas vezes deles para extrair uma produtividade que a lógica do posto esconde e por isso não consegue traduzir com fidelidade.

Nesse último caso, a estratégia consiste em aproveitar a institucionalização dominante em termos da classificação e dos salários apondo-lhe um conteúdo novo, não reconhecível no sistema de localização dos conhecimentos fragmentado e superespecializado (no sentido clássico do termo) da organização tayloriana (SILVA, 2002, p.107-108).

Desta forma, os dirigentes empresariais transformaram a “competência” em uma ferramenta que permite um maior controle e vigilância do trabalho, fornecendo ao empregador total liberdade para avaliar permanentemente o empregado. Por trás deste processo da substituição da “qualificação” pela “competência” temos o enfraquecimento do Estado e o fortalecimento do Mercado no tocante a atribuição do valor profissional do empregado.

No que se refere ao sistema educacional a tendência é a substituição da “lógica dos conhecimentos” para a “lógica das competências” alinhando a certificação fornecida pelo

sistema educacional à formação de mão de obra qualificada para as empresas (LAVAL, 2019). Assim, na esfera educacional ocorre o processo de atenuação dos conhecimentos, enquanto elemento central dos processos de ensino-aprendizagem, e fortalecimento das competências.

A substituição da noção de qualificação, como *formação para o trabalho*, pela de competência, como *atendimento ao mercado de trabalho*, parece guardar, então, o viés ideológico, presente na proposta neoliberal, que se estende ao espaço da educação, no qual passam a se demandar também “competências” na formação dos indivíduos (RIOS, 2010, p.83).

As considerações do contexto francês em torno da funcionalidade que o termo “competência” assume no processo de retirada do Estado a atribuição do valor profissional do sujeito, concomitantemente ao processo de fortalecimento do Mercado para esse fim, e consequente ênfase na lógica das competências nas instituições de ensino, demonstram a capilaridade, que os valores e princípios do mundo empresarial podem ter no campo educacional.

No atual contexto educacional brasileiro, é possível identificar propostas, no que diz respeito à utilização de competências profissionais, articuladas aos planos de carreira de professores. Para esta reflexão considera-se o documento intitulado “Proposta para Base Nacional Comum para Formação de Professores” (BNCFP) (versão preliminar) (MEC, 2018), que precede a RESOLUÇÃO⁴⁶ CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (BRASIL, 2019a) e o documento intitulado “3ª VERSÃO DO PARECER⁴⁷ (Atualizada em 18/09/19)” (BRASIL, 2019b).

A BNCFP propõe que aspectos referentes ao campo profissional docente, como os planos de carreira, estejam condicionados às matrizes de competências estas que se associam à avaliação de desempenho.

Os planos de carreira são regulados nos estados e nos municípios, entretanto, o que se propõe aqui é que eles façam uso da **matriz de competência**, quando completa com todos os níveis de carreira, para a **avaliação de desempenho** ao longo da carreira, e que possa haver remuneração compatível com os critérios estabelecidos na secretaria que podem ser por tempo, por título por avaliação por pares, prova estadual, avaliação local com clareza de como, o que e quando o docente poderá alçar novos níveis de carreira (MEC, 2018b, p.39, grifo nosso).
[...] Está proposta de referenciais dá luz às **competências** inerentes do bom professor, valoriza a profissão e proporciona aos diferentes entes comprometidos

⁴⁶ A qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (CNE, 2019a).

⁴⁷ “Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” (CNE, 2019b).

com a educação um documento comum de alinhamento e articulação. Uma vez que há uma grande quantidade de atores, ela é norteadora e indispensável para a política de formação (MEC, 2018b, p.39, grifo nosso).

[...] Da mesma maneira que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. Ao apresentar as **competências profissionais** docentes, a base se coloca como diretriz às políticas curriculares e pedagógicas. Portanto, oferece à carreira um instrumento de gestão que vai além de estruturas de cargos e salários. As **competências** auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à **avaliação de desempenho**, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (MEC, 2018b, p.40, grifo nosso).

Dispositivos associados à lógica gerencialista, como as avaliações de desempenho, se fazem presentes em diversos campos sociais, incluindo o educacional. A proposta contida na BNCFP, de atrelamento dos planos de carreira com matrizes de competências associadas à avaliação de desempenho, entre outros aspectos, poderia condicionar a ascensão profissional do professor ao seu alinhamento com esta política e principalmente com o processo de implementação e fortalecimento da BNCC.

Compreende-se que em si a avaliação de desempenho não é negativa, entretanto, considerando os diversos contextos⁴⁸ que esta se insere, e as intencionalidades a ela subjacentes, é imperativo refletir sobre os sentidos e as consequências práticas para o trabalhador. A avaliação de desempenho é apenas um dos elementos associados à lógica do empresariado que também se faz presente na educação. Entretanto, há outros elementos inseridos no contexto das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores.

Se o objetivo das reformas educacionais é melhorar a qualidade da educação é necessário perguntar-se: Que tipo de qualidade as reformas educacionais almejam? Quem serão os maiores beneficiados com estas reformas? Em quais contextos, sociais, políticos e econômicos estas reformas acontecem? Há evidências de que, os fundamentos teóricos e práticos, que sustentam essas reformas realmente são “eficientes”?

⁴⁸ A Proposta de Emenda Constitucional 32/2020 (PEC 32/2020), popularmente conhecida como proposta de “Reforma Administrativa”, entre outros aspectos: “Dificulta o acesso à estabilidade; Cria a avaliação de desempenho; Abre espaço para o fim do regime jurídico único, especialmente no que diz respeito à previdência, já que possibilita incluir novos servidores no Regime Geral da Previdência Social; Reduz a remuneração média no decorrer da carreira, ao retirar progressões por tempo de serviço e/ou automáticas; Aumenta o poder discricionário do Executivo para extinguir cargos, funções, benefícios e instituições; Amplia a possibilidade de contratação de temporários e possibilita aumento de terceirizações; Facilita as privatizações ao retirar do Legislativo a responsabilidade por esse processo e inclui como atribuição privativa do presidente da República a “extinção, transformação e fusão de entidades da administração pública autárquica e fundacional” (DIEESE, 2020a, p.3). Mesmo que a avaliação de desempenho já faça parte da administração pública, seu processo de regulamentação, considerando o texto da PEC 32/2020, pode caracterizar um dispositivo de insegurança empregatícia, o que tende a colaborar para um maior alinhamento do servidorismo público com demandas de governo e um menor alinhamento deste com um projeto de Estado. A criação de uma agência para avaliar servidores, para muitos especialistas, tende a contribuir para este processo, podendo se tornar num dispositivo de assédio ao servidor público.

Nessa pesquisa, uma das compreensões centrais relacionada ao conceito de “competência” refere-se a sua utilidade enquanto ferramenta potencial para o aumento do controle dos procedimentos educacionais, através da padronização e alinhamento dos processos de formação inicial, continuada e avaliações. Assim sendo, compreende-se que a BNCC e o NEM podem contribuir para a homogeneização desses processos gerenciais no país, no que se refere às políticas educacionais. Ou seja, compreende-se que essas políticas públicas possibilitam o aprofundamento dos princípios gerencialistas nos diferentes Estados. Admite-se que em alguns Estados, diversos dispositivos gerenciais como, a responsabilização docente, a bonificação ou a sanção de professores e gestores por desempenho, as técnicas de *accountability*, entre outros, se encontram em estágios mais avançados do que em outros Estados.

A discussão referente aos processos de implementação, destes dispositivos gerenciais, fazem parte dos embates entre os diferentes indivíduos e coletivos que integram o cenário educacional. Tal processo depende de diversos fatores, entre eles, a configuração das forças políticas de cada contexto. Assim, pressupõe-se que a BNCC e o NEM, fomentam uma tendência de gradativa homogeneização, e aprofundamento, do grau de desenvolvimento dos processos gerenciais nas diferentes regiões do país.

O estudo de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) traz, além de uma abordagem cronológica, destacando os embates existentes nos contextos de produção desses documentos, também um quadro comparativo mostrando o alinhamento das competências da BNCC, com as competências contidas no Parecer CNE/CP nº 22/2019⁴⁹ (homologado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁵⁰) e Parecer CNE/CP nº 14/2020⁵¹ (homologado pela resolução Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020⁵²).

⁴⁹ Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de fev. de 2022.

⁵⁰ Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20 de fev. de 2022.

⁵¹ Parecer CNE/CP nº 14/2020 (2020). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20E/EF. Acesso em 20 de fev. de 2022.

⁵² Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional

Assim, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) compreendem que tal alinhamento, se insere num processo de padronização curricular, ao alinhar as competências contidas na BNCC, com as competências dos pareceres citados anteriormente, que versam sobre a formação inicial e a formação continuada, respectivamente.

Como já considerado por Hood (1991), o modelo gerencialista de administração pública, se expressa através de diversos mecanismos, a se considerar o estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitas. Tais dispositivos tendem a contribuir para o aumento do controle, fundamento basilar segundo Rodrigues (2020) do modelo gerencialista, o que inspira novos modelos gerenciais:

Portanto, por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.296).

A discussão sobre os sentidos que subjaz o conceito de “competência” ultrapassa a discussão semântica, podendo elucidar algumas perspectivas teóricas relacionadas à gênese da introdução deste conceito na esfera educacional, como considerado por Laval, nas reflexões anteriores. É importante destacar que, busca-se contextualizar, através das reflexões sobre aspectos referentes à sociologia da educação, de que forma, a noção de “competência” se insere nas políticas educacionais brasileiras, no que diz respeito a sua relação com o possível aprofundamento do gerencialismo na educação nacional.

Como já considerado anteriormente, a investigação do fortalecimento de processos gerenciais, principalmente os relacionados às políticas de formação de professores, é um dos aspectos abordados nessa pesquisa. Assim sendo, a investigação de documentos existentes no site do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), referente ao grupo de trabalho Formação Continuada, pode contribuir para melhor compreensão destes processos. Para isso, mostra-se imprescindível refletirmos sobre o papel dessa instituição e o contexto histórico no qual ela ganha destaque, além de se compreender de que forma esta se relaciona

ao desenvolvimento de políticas educacionais. A próxima seção será destinada para elucidar estas questões.

3.4 CONSED E TERCEIRO SETOR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O CONSED é uma associação de direito privado sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, sendo fundado em 25 de setembro de 1986 (CONSED, S.I.).

O papel estratégico do CONSED nos processos de formulação, acompanhamento e execução de políticas educacionais está intimamente associado ao processo de descentralização política e administrativa que ocorreu no Brasil a partir da constituição de 1988 (AGUIAR, 2002).

A descentralização⁵³ política e administrativa inseriu no Brasil uma nova ordem institucional, a qual, alinhada com as orientações de organismos financeiros internacionais, acarretou num novo padrão de gestão, limitando o controle da União, o que, possibilitou o aumento da influência de outros entes do governo e do setor privado no desenvolvimento de políticas educacionais (SILVA, 2015c).

A descentralização, a partir da década de 1990, como já abordado anteriormente, ocorre concomitante a um cenário gerencialista no que diz respeito às políticas sociais, contribuindo para o aprofundamento⁵⁴ do caráter neoliberal do Estado brasileiro, o qual se mostra mais evidente⁵⁵ em determinados momentos da nossa recente e curta história democrática.

Esta reforma do Estado, pautada na descentralização, não estaria somente alinhada aos anseios democráticos constitucionais, mas também, se associaria “[...] a uma tentativa de desligamento da gestão social, através de incentivos e projetos de atração da sociedade civil, Organizações Não Governamentais (ONGs) e da iniciativa privada para se tornarem seus sustentadores” (FARIAS, 2012, p. 130).

No que versa sobre a relação entre os processos de descentralização, pós-constituição de 1988, e a educação, considera-se que:

⁵³ Nesta direção, destaca-se também o importante papel assumido, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) no processo de descentralização política e econômica que configura a nova gestão da educação a partir da década de 1990.

⁵⁴ Ver Farias (2011).

⁵⁵ Considera-se que o caráter neoliberal do estado brasileiro se fez presente em todos os governos após a constituição, entretanto, tais políticas se inserem de formas e em graus distintos nos diferentes governos.

O processo de descentralização da educação nasceu de um conjunto de reformas impostas pelo desenvolvimento da economia brasileira rumo ao projeto neoliberal americano que necessitava de reforma de seu sistema educacional, mostrando que este processo de reformulação ganhou força e foi direcionado pelos países capitalistas e por organismos internacionais que atuam principalmente na América Latina na década de 1990, onde o país se comprometeu a por em prática os projetos e diretrizes educacionais destes organismos que influenciariam as políticas públicas para educação no Brasil (FARIAS, 2012, p. 133).

A influência internacional, mais especificamente, dos EUA, no direcionamento do desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, não é algo recente. Antes da década de 1990, muitas percepções pedagógicas internacionais, já se faziam presentes nas propostas de formação de professores no Brasil, como já discutido.

Retornando à questão da descentralização, a pesquisa aqui desenvolvida se distancia do entendimento sobre os processos de descentralização contidos no PDRAE alinhando-se a ideia de SILVA (2015c) a qual compreende que:

[...] a descentralização do poder depende da necessidade e da possibilidade das classes subalternas colocarem em prática o projeto de “democracia de massas” e, dessa maneira, conquistarem o consenso na sociedade, como forma de transformar o Estado e a ordem burguesa (SILVA, 2015c, p.189).

Assim, na esteira dos processos de descentralização administrativa e política, o CONSED aumenta sua influência na elaboração, acompanhamento e implementação das políticas governamentais, participando decisivamente nas Reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), período no qual, este conselho se insere numa posição de destaque no cenário nacional no que diz respeito às políticas educacionais (AGUIAR, 2002). Em uma perspectiva crítica, Heleno (2017, p.110) considera que o CONSED e a UNDIME são responsáveis pelas “[...] modificações superestruturais e estruturais na educação brasileira com vistas a manter a agenda neoliberal que as agências multilaterais desenvolvem e aplicam em conjunto com o governo brasileiro”. Entre outros aspectos, o estudo de Heleno (2017) compreende que o CONSED e a UNDIME representam os interesses do Banco Mundial, aprofundando as políticas neoliberais na educação brasileira.

Atualmente, destaca-se a forte participação do CONSED nos processos associados à implementação da BNCC e da REM. Através da formação de grupos de trabalhos (GTs), os quais atuam em distintas frentes de trabalho, o CONSED se torna um órgão imprescindível para execução das políticas nacionais de educação associadas à BNCC e à REM, operacionalizando estas políticas nas esferas municipais e estaduais:

O Consed também participou da elaboração dos guias que vão orientar as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC.

Por meio de seus Grupos de Trabalho, formados por técnicos das secretarias, o Consed avançou nos debates de temas importantes.

Como resultado dessas ações dos GTs, entregou ao MEC, proposições para novas políticas de avaliação da educação, inovação e tecnologia, e formação continuada de professores. Seguiu, também, com discussões importantes nos Grupos de Trabalho de Gestão Escolar, Financiamento e Ensino Médio.

No Consed, os membros são das mais diversas correntes políticas. Pluralidade de ideias é uma das principais características, mas a sua bandeira é uma só: a educação pública de qualidade (CONSED, S.I., s/d)

No que se refere ao grupo de trabalho de formação continuada, o CONSED disponibiliza em seu site o seguinte texto:

Ainda que a contextualização da política em cada um dos Estados e Municípios do país seja aspecto chave para o sucesso da BNCC, uma série de demandas do processo de implementação serão comuns a todos os entes da federação. Dentre essas demandas está a de estruturar ações de formação continuada de professores para implementação dos currículos que serão elaborados (ou adaptados) à luz da BNCC.

Importante destacar, no entanto, que a relação da formação continuada de professores com a BNCC não reside apenas no processo de implementação da política em si. A implementação da BNCC apresenta-se como uma oportunidade ímpar para a implementação de uma política de Estado que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes brasileiros.

É nesse contexto que surge o Grupo de Trabalho CONSED – Formação Continuada de Professores. Em 2017, o GT de Formação Continuada alcançou todos os seus objetivos e produziu resultados concretos. O documento final do GT de Formação Continuada foi entregue oficialmente à UNDIME, ao Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação; e servirá de base para o Guia de Implementação da BNCC. Em 2018, pós-aprovação da BNCC, o GT de Formação Continuada se reúne novamente para aprofundar as discussões iniciadas no ano anterior e apoiar os estados e municípios a elaborarem planos de formação continuada de suas redes de ensino. (CONSED, S.I., s/d)

Neste momento, mostra-se necessária a problematização da forte relação deste conselho com instituições⁵⁶ do primeiro, segundo e terceiro setor, sendo pertinente a reflexão sobre a atuação do terceiro setor nas políticas públicas educacionais.

No que se refere às finalidades e aos objetivos do CONSED, destacam-se fragmentos coletados na página do CONSED (2014) na internet que versa sobre o tema:

⁵⁶ Parceiros do CONSED: Fundação Roberto Marinho, Embaixada Americana, Ministério da Educação, Fundação Itaú social, Unesco, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, União Nacional dos dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), British Council no Brasil, Instituto Natura, Fundação Santillan,; Todos Pela Educação (TPE), Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Senado Federal, Câmara dos Deputados, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Ayrton Senna, UNICEF, Organização de Estados Ibero- americanos para Educação, a Ciência e a Cultura, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Bett Educar Brasil e Sebrae (<http://www.consed.org.br/parceiros>).

Art. 3º. O CONSED tem por finalidade precípua promover a integração, articulação e mobilização das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, com vistas a convergir estratégias e políticas públicas para promover a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, defendendo a educação básica pública, universal e de qualidade, como pressuposto fundamental de desenvolvimento social e econômico.

[...]§ 2º.O CONSED, em todas as suas ações, buscará consolidar-se institucionalmente como representante e interlocutor qualificado das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, junto aos órgãos consultivos e deliberativos afetos à área da educação, tornando-se parte imprescindível em qualquer debate que se faça em todos os níveis e esferas de Poder, acerca das políticas públicas educacionais.

[...] Art. 4º. Para a consecução da finalidade estabelecida no caput do artigo 3º, as atividades do CONSED compreenderão:

I - Realização de estudos técnicos acerca de modelos e programas educacionais, bem como sobre possíveis fontes de financiamento, além de profusão e divulgação de experiências que visem à melhoria da educação pública;

II - participação efetiva na discussão, formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação, em quaisquer instâncias e órgãos, singulares ou colegiados, públicos ou privados, afetos à área educacional;

[...] **IV** - cooperação interinstitucional, através da celebração de acordos, contratos, convênios e/ou instrumentos congêneres, com órgãos ou entidades públicas ou privadas, em especial com a entidade representativa dos ex-gestores estaduais de educação;

V - estabelecimento de intercâmbio de informações com órgãos e entes governamentais e não governamentais que atuam na área da educação ou em áreas correlatas, com ou sem fins lucrativos, em âmbito nacional e internacional; (CONSED, 2014).

Considerando os aludidos e os fragmentos de textos anteriormente citados destacam-se as seguintes considerações a respeito do CONSED: 1) A importância de sua participação no debate, no que diz respeito as políticas públicas; 2) o papel de destaque da instituição na realização de estudos referentes a programas educacionais e também sobre sua fonte de financiamento; 3) discussão, formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação; 4) atuação cooperativa com instituições públicas ou privadas; 5) estabelecimento de intercambio de informações com órgãos e entes governamentais e não governamentais que atuam na área da educação ou em áreas correlatas, com ou sem fins lucrativos, em âmbito nacional e internacional e 6) o papel desta instituição na organização do alinhamento entre instituições, de diversos setores, para o desenvolvimento de políticas públicas.

Desta forma, o espectro de atuação do CONSED, no que se refere aos elementos que circundam as políticas públicas educacionais é significativo. Também é significativo o apoio ao CONSED de instituições do terceiro setor para o desenvolvimento de suas ações, como se pode observar no fragmento retirado de seu site:

Estados, municípios e União constroem agenda comum

Ministério da Educação e entidades do **terceiro setor** são parceiros de estados e municípios na execução da Agenda da Aprendizagem, uma agenda com ações prioritárias e urgentes para desenvolver a Educação do país.

Além do MEC, somente na Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, o Consed conta com o apoio do Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (CONSED, 2019, grifo nosso).

Outro aspecto de destaque é a formação de GTs do CONSED em diferentes frentes de trabalho. Consideramos aqui também o apoio das instituições do terceiro setor a estes grupos de trabalho:

Grupos de Trabalhos apresentam os avanços nas seis iniciativas estratégicas do Consed

As devolutivas dos Grupos de Trabalho (GTs) também estiveram em pauta na II Reunião Ordinária do Consed, em 2016, realizada em Aracaju. Os GTs foram criados para trabalhar as seis iniciativas estratégicas do Consed, que são: Financiamento da Educação; Tecnologia e Inovação; Avaliação da Educação Básica; Gestão Escolar; Base Nacional Curricular Comum; e Ensino Médio. Participam dos grupos secretários de diferentes estados e equipes técnicas de todas as Secretarias de Estado da Educação. As discussões são realizadas em encontros presenciais e de forma on-line, visando elevar a qualidade da oferta da educação básica no Brasil. **Os GT têm o apoio de instituições do terceiro setor**, entre eles, o Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Instituto Unibanco e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (CONSED, 2016, grifo nosso).

O apoio de instituições do terceiro setor aos GTs do CONSED, tende a contribuir para um alinhamento entre diversas instituições, que visam promover a implementação de políticas e ações na área educacional. Muitas dessas instituições⁵⁷ do terceiro setor carregam consigo uma compreensão educacional permeada por princípios empresariais.

Retomando a concepção já abordada por Carlos Montañó, compreende-se que o processo de transferência de responsabilidades, do Estado para o indivíduo e para sociedade, tende a ser mais bem desenvolvido a partir da atuação de instituições do terceiro setor. Também se resgata a compreensão de Peroni (2018), a qual entende que o setor privado ou o terceiro setor, ao realizar parcerias com o Estado, interfere nos processos de gestão e no conteúdo da política educacional, inserindo a lógica de mercado nesses processos.

⁵⁷ Cabe destacar que é perceptível, ao se analisar a documentação contida no site do CONSED, referente à formação continuada, o número elevado de instituições do terceiro setor que participam enquanto apoiadoras, dos estudos desenvolvidos pelo GTs formação continuada. Tal aspecto será abordado de forma mais detalhada posteriormente.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E A ANÁLISE DE DOCUMENTOS DO CONSED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo será abordado o percurso metodológico da pesquisa. Compreende-se que as competências e habilidades referentes à BNCC e ao NEM caracterizam um processo de padronização e homogeneização curricular, sendo que, esta padronização tende a afetar diretamente as ações e cursos de formação docente.

Entretanto, para além destas questões, a pesquisa aqui desenvolvida irá realizar estudos referentes a documentos, considerando as orientações sinalizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) formação continuada do CONSED. Destaca-se que as análises desenvolvidas nesta etapa, entre outros aspectos, consideram o caráter gerencialista contido nessas orientações. Num segundo momento, entrevistaram-se professores de Química atuantes na rede de educação básica de Santa Catarina.

4.1 AS FONTES DE INFORMAÇÕES QUALITATIVAS

Classificamos a pesquisa como de natureza qualitativa, pois dentro deste tipo de pesquisa o papel do pesquisador é obter um cenário profundo, intenso e global do contexto em estudo, muitas vezes envolvendo a interação dentro das vidas cotidianas de pessoas, grupos, comunidades e organizações, sendo assim, uma abordagem naturalista a qual busca compreender fenômenos dentro de seus próprios contextos (GRAY, 2012).


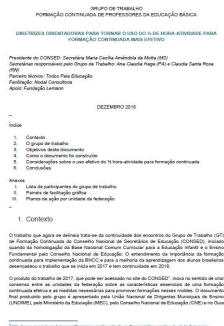


Como considerado anteriormente, num primeiro momento, realizou-se uma pesquisa documental. Segundo Godoy (1995), a pesquisa documental é uma das possibilidades de se desenvolver a pesquisa qualitativa:

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (GODOY, 1995, p.21).

A análise documental possibilitou a seleção de documentos do *site* do CONSED analisados. No Quadro 2 é possível identificar o número de instituições, muitas delas do terceiro setor, que se envolveram na construção dos documentos associados à formação continuada de professores contidos no *site*. É importante destacar que os documentos estão na ordem disponibilizada pelo *site* do CONSED. Ressalta-se também que os documentos selecionados foram os do GT formação Continuada e da frente de trabalho formação continuada do CONSED. Para facilitar a identificação dos documentos o Quadro 2 contém a capa dos mesmos. A data dos documentos também foi considerada. Observou-se que alguns documentos não possuíam datas, referentes à sua publicação.

Quadro 3 - Documentos do site CONSED produzidos pelo GT e pela frente formação continuada

Documentos (Imagens da capa)	Instituições envolvidas
<p>D-01) Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores: Documento de Considerações para Orientar o Aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à luz da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>  <p>Data: Agosto de 2017</p>	<p>Apoio técnico do Movimento Todos Pela Educação. O apoio técnico se caracterizou pelo trabalho conjunto com a equipe técnica do CONSED na organização e sistematização dos encontros, custos logísticos para realização das reuniões do GT, contratação de instituição responsável pela facilitação do grupo e contratação de estudos por organizações atuantes na temática para subsidiar as discussões. O apoio ainda contou com o patrocínio das seguintes instituições parceiras do Movimento Todos Pela Educação no âmbito dessa iniciativa: ItaúBBA, Instituto Península, Fundação Telefônica, Fundação Lemann e Instituto Natura.</p>
<p>D-02) Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências</p>  <p>Data: Junho de 2017</p>	<p>A pesquisa foi realizada a pedido do Movimento Todos Pela Educação para oferecer subsídios às discussões do Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o qual se colocou o desafio de construir diretrizes para uma nova política de formação continuada docente compartilhada pelos diferentes estados do país. A instituição responsável pela elaboração do documento foi a Fundação Carlos Chagas.</p>
<p>D-03) GT CONSED FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – Relatório Inspiracional</p> 	<p>Realização: CONSED. Apoio Técnico: Todos Pela Educação. Facilitação dos encontros: Tellus - Escola de Inovação em serviços públicos. Patrocínio: Instituto Península; Itáu BBA, Fundação Lemann e Telefônica Fundação/Vivo. Instituições convidadas: UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação</p>

<p>D-04) GT de Formação Continuada do CONSED: Boas práticas para o uso efetivo do 1/3 da hora atividade</p>  <p>Data: 5 de julho de 2018</p>	<p>Comunitária e Fundações Carlos Chagas.</p> <p>No documento há as marcas do Movimento Todos Pela Educação e FGV- EBAPE- Centro de Excelência e Inovação de Políticas Sociais.</p>
<p>D-05) Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Diretrizes Orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo.</p>  <p>Data: Dezembro de 2018</p>	<p>Presidente do CONSED: Secretária Maria Cecília Amêndola da Motta (MS) Secretárias responsáveis pelo Grupo de Trabalho: Ana Claudia Hage (PA) e Claudia Santa Rosa (RN) Parceiro técnico: Todos Pela Educação Facilitação: Nodal Consultoria Apoio: Fundação Lemann</p>
<p>D-06) Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC</p>  <p>Data: 2018</p>	<p>Realização: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Fórum Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (FNCEE). Apoio Técnico: Movimento pela Base Nacional Comum</p>
<p>D-07) Grupo de Trabalho Formação Continuada de professores da Educação Básica: Diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora atividade para formação continuada mais efetivo.</p>  <p>Data: Dezembro 2018</p>	<p>Organização: CONSED; Parceiro Técnico: Todos pela Educação; Apoio: Fundação Lemann; Facilitação: Nodal- Facilitação e Estratégia.</p>
<p>D-08) Boas Práticas para uso efetivo do 1/3 da hora-atividade</p>	<p>Equipe de Pesquisa e Revisão para essa Pesquisa: CEIPE EBAPE FGV Teresa Cozetti Pontual Allan Michel Jales Coutinho Denise Menchen Raquel de Oliveira</p>

 <p>FGV EBAPE CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS</p> <p>BOAS PRÁTICAS PARA USO EFETIVO DO 1/3 DA HORA-ATIVIDADE</p> <p>JANEIRO 2019</p> <p>Data: Janeiro 2019</p>	<p>TODOS PELA EDUCAÇÃO Caroline Tavares da Silva Karin Kaori Kakazu</p>
<p>D-09) FT Base Nacional da profissão docente</p>  <p>Frente Marco Referencial Docente</p> <p>FT BASE NACIONAL DA PROFISSÃO DOCENTE</p> <p>Brasília, julho a novembro 2019</p> <p>Data: Julho a novembro de 2019</p>	<p>O documento evidencia a intitulada “Frente: Marco Referencial Docente” e a “Frente: Marco Nacional da Profissão Docente”. O documento também evidencia o logo da “Agenda de Aprendizagem”. A agenda de aprendizagem é uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado. Os trabalhos também contam com o apoio de organizações da sociedade civil. A agenda tem duas versões documentais a primeira lançada pela primeira vez no biênio 2019-2020 e a outra referente ao biênio 2021-2022. A novidade é a participação das comissões de Educação da Câmara e do Senado, especialmente pela necessidade de discussão e regulamentação dos temas no Congresso Nacional.</p>
<p>D-10) Referenciais Profissionais docentes para Formação Continuada</p>  <p>REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA</p> <p>CONSED UNDIME MEC EBAPE</p>	<p>Realização: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Ministério da Educação; Apoio institucional: Profissão docente – movimento pela valorização dos professores; Apoio técnico- Fundação Carlos Chagas.</p>
<p>D-11) Exemplo do detalhamento de um referencial da Califórnia em níveis de desenvolvimento, extraído do <i>Continuum</i> da prática docente (<i>continuum of teaching practice</i> - 2012) – versão traduzida.</p>	<p>O texto foi traduzido do documento intitulado “Continuum of Teaching Practice do Estado da Califórnia”. Para acessar clique no link: https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/ca-ti/final-continuum-of-teaching-practice.pdf</p>

EXEMPLO DO DETALHAMENTO DE UM REFERENCIAL DA CALIFÓRNIA EM NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO, EXTRAÍDO DO CONTÍNUUM DA PRÁTICA DOCENTE (CONTINUUM OF TEACHING PRACTICE - 2012) – versão traduzida*					
CSTP	Nível 1 Emergido	Nível 2 Evoluindo	Nível 3 Aplicando	Nível 4 Integrando	Nível 5 Inovando
REFERENCIAL 4: Planejar e avaliar a aprendizagem para todos os alunos	Planeja aulas usando currículos disponíveis.	Planeja aulas com compreensão de currículo, materiais e recursos relacionados e avaliações.	Planeja aulas com diferenciação pedagógica, usando uma variedade de ajustes e adaptações nas aulas.	Planeja aulas usando uma ampla gama de estratégias para diferenciar pedagogicamente conforme informações disponíveis em diversos tipos de avaliações dos alunos.	Planeja aulas de forma flexível utilizando um repertório de práticas de ensino para diferenciar pedagogicamente conforme informações disponíveis em avaliações contínuas.
4.1. Usar o conhecimento sobre o nível de aprendizagem dos alunos sobre o assunto, sua proficiência linguística, seu contexto cultural e seu desenvolvimento individual para planejar o ensino.	Planeja as aulas de uso de currículo e os recursos disponíveis da secretaria de educação, além das avaliações externas. Tem consciência do impacto da discriminação	Planeja aulas ou sequências didáticas usando informações adicionais das avaliações como nível de aprendizagem dos alunos, proficiência linguística, contexto cultural e desenvolvimento individual.	Planeja o ensino de forma diferenciada com base no nível de aprendizagem dos alunos, proficiência linguística, contexto cultural e desenvolvimento individual cognitivo, social, emocional e físico. Avalia potenciais fontes de discriminação e	Planeja o ensino de forma diferenciada baseando-se no amplo conhecimento sobre os estudantes enquanto seleciona materiais e estratégias de ensino com as necessidades diferentes e o repertório cultural dos alunos. O planejamento considera	Planeja diferentes formas de ensino que proporcionam oportunidades sistemáticas de apoiar e ampliar o aprendizado dos alunos com base na ampla gama de informações sobre os alunos. Engaja os alunos na análise das

* O documento original em inglês está disponível em: <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/source/continuum-of-teaching-practice.pdf>

D-12) Referenciais da Califórnia para a profissão docente (California Standards for the teaching profession - CSTP - 2009) – versão traduzida

REFERENCIAIS DA CALIFÓRNIA PARA A PROFISSÃO DOCENTE (CALIFORNIA STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION - CSTP - 2009) – versão traduzida*

REFERENCIAL 1: ENGAJAR E APOIAR TODOS OS ALUNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

1.1 Usar o conhecimento dos alunos para envolvê-los na aprendizagem.
 1.2 Conectar a aprendizagem ao conhecimento, ao repertório prévio, às experiências de vida e aos interesses dos alunos.
 1.3 Conectar os conteúdos a contextos significativos e de vida real.
 1.4 Usar uma variedade de estratégias, recursos e tecnologias de ensino para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos.
 1.5 Promover o pensamento crítico através da investigação, resolução de problemas e reflexão.
 1.6 Monitorar a aprendizagem dos alunos e ajustar a forma de ensinar durante a aula.

REFERENCIAL 2: CRIAR E MANTER AMBIENTES EFICAZES PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

2.1 Promover o desenvolvimento social e a responsabilidade dentro de uma comunidade educacional onde cada aluno é tratado de forma justa e respeitosa.
 2.2 Criar ambientes de aprendizagem, físicos ou virtuais, que promovam a aprendizagem dos alunos, possam refletir a diversidade e incentivar interações construtivas e produtivas entre alunos.
 2.3 Estabelecer e manter ambientes de aprendizagem fisicamente, intelectualmente e emocionalmente seguros.
 2.4 Criar um ambiente de aprendizagem rigoroso, com expectativas elevadas e apoio adequado para todos os alunos.
 2.5 Desenvolver, comunicar e manter padrões elevados para o comportamento individual em grupo.
 2.6 Empregar rotinas, procedimentos, normas e apoios em sala de aula para comportamentos positivos para gerar um clima no qual todos os alunos possam aprender.
 2.7 Usar o tempo da aula para otimizar a aprendizagem.

REFERENCIAL 3: ENTENDER E ORGANIZAR OBJETIVOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

3.1 Demonstrar conhecimento sobre o assunto, sobre os referenciais de conteúdo acadêmico e as estruturas curriculares.
 3.2 Aplicar o conhecimento sobre desenvolvimento e proficiência dos alunos para ajustar a compreensão dos alunos sobre o assunto.

* O documento original em inglês está disponível em: <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/source/cstp-2009.pdf>

O texto foi retirado e traduzido do documento intitulado **“CALIFORNIA STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION - CSTP – 2009**. Para acessar versão original clique no link: https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/cstp-2009.pdf?sfvrsn=c9747b7e_2

D-13) Matriz de autoavaliação do professor – Fundamental 1

SECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
 PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL

MATRIZ DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR – FUNDAMENTAL 1

ESCOLA: _____ TURMA DA ESCOLA: _____
 DATA DO INÍCIO: _____ DATA DO TÉRMINO: _____

OBJETIVO

INDICADOR A

1 2 3 4 5

1 Conhece os componentes curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias diversificadas de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

2 Conhece os componentes curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

3 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

4 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

5 Tem um planejamento mensal com consideração dos componentes curriculares e aplica os estilos de aprendizagem dos estudantes.

6 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

7 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

8 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

9 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

10 Planeja as aulas considerando os objetivos e padrões curriculares, padrões curriculares e plano diferenciado a ser usado, estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
 DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO
 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
 PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base nos documentos disponíveis no site do CONSED.

Diversas instituições privadas e do terceiro setor são mencionadas nos documentos, do site do CONSED, associados à formação continuada. Vale ressaltar que tais documentos estão alinhados à BNCC, sendo esta, o elemento base para as orientações das ações de formação continuada docente. Na tentativa de se compreender, as ações de formações continuada relacionadas ao processo de implementação BNCC e do NEM, foram analisados os documentos disponibilizados no site do CONSED.

Posteriormente, num segundo momento, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com professores de Química atuantes na REESC.

Ao realizar entrevistas com professores de Química atuantes na REESC, considerou-se, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 68) que:

Para a pesquisa qualitativa, o pesquisador seleciona os sujeitos de acordo com o problema da pesquisa. Quem sabe mais sobre o problema? Quem pode validar tal informação com outro ponto de vista ou uma visão mais crítica dessa situação problemática?

Segundo a perspectiva dos estudos qualitativos, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que este fenômeno ocorre e do qual é parte, devendo ser estudado numa perspectiva integrada. Para isso, o pesquisador tenta “captar” o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos nele envolvidos, considerando todos os pontos de vista significativos (GODOY, 1995).

A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador um aprofundamento em busca de respostas mais detalhadas (GRAY, 2012). Ressalta-se ainda, segundo Lüdke e André (1986, p. 34) que “a entrevista semi-estruturada, é aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Trivinos (1987) define a entrevista semiestruturada, como aquela que parte de “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). Assim, o entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Fraser e Gondim (2004, p.139) discutem “a entrevista como técnica qualitativa de apreensão da percepção e da vivência pessoal das situações e eventos do mundo”. Na pesquisa qualitativa, a entrevista ao privilegiar a fala dos atores envolvidos, “permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Para Gray (2012, p.302) “as entrevistas semiestruturadas não são padronizadas e muitas vezes são usadas na análise qualitativa”. Não há uma ordem rígida de questões e perguntas a ser coberta, ao contrário, a ordem das perguntas pode mudar, dependendo da direção que a entrevista tomar. De acordo com Fraser e Gondim (2004, p. 140):

Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. Deste modo, a entrevista dá voz ao interlocutor para que ele fale do que está acessível a sua mente no momento da interação com o entrevistador e em um processo de influência mútua produz um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e participante (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140)

Considerando essas características da entrevista semiestruturada, evidencia-se o número de sujeitos, que foram convidados para participar da entrevista, e os critérios de seleção utilizados para esse convite (vide roteiro de entrevista desta pesquisa no Apêndice A).

Foram convidados 7 professores de Química, licenciados em Química, que atuam ou já atuaram, em escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (REESC), e já participaram de alguma ação formativa e/ou proposta de formação continuada, relacionada à implementação da BNCC e do NEM.

Devido à pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas através de vídeo chamada, via plataforma *Google Meet*. Todos docentes participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) com base no projeto aprovado pelo Comitê de ética da instituição, sob parecer de número 5.556.432. O tempo médio das entrevistas foi de 50 minutos. Destaca-se também que foi realizada uma entrevista semiestrutura piloto para avaliar o roteiro de entrevista semiestruturada.

Foram selecionados professores de diferentes regiões do Estado, sendo que 2 professores (P1 e P6) atuavam em escolas pilotos⁵⁸ localizadas em distintas regiões do estado de SC, ou se seja, escolas que implementaram o Novo Ensino Médio (NEM) já em 2020.

A próxima seção irá transcorrer sobre os procedimentos metodológicos para a análise de informações qualitativas

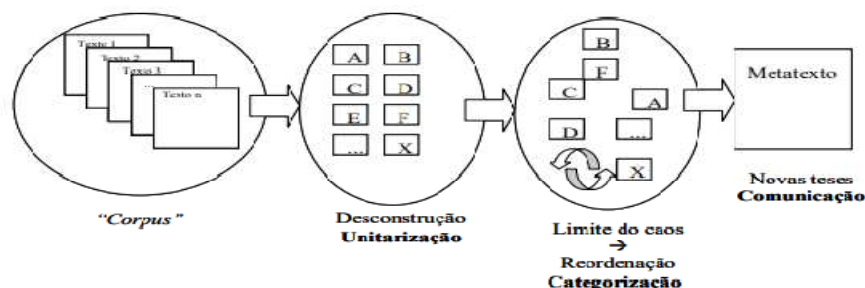
4.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ENQUANTO FERRAMENTA PARA A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES QUALITATIVA

Para realizar o exame das informações qualitativas se optou pela Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes (2003, p. 191), “pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais”. Por meio de um ciclo de análise constituído por três etapas - unitarização, categorização e comunicação, Moraes (2003, p.192) considera que “esse processo em seu todo pode ser comparado com *uma tempestade de luz*”. O autor compreende que: “[...] a metáfora de ‘uma tempestade de luz’, ajuda a evidenciar a forma como emergem

⁵⁸ Apêndice D.

as novas compreensões no processo analítico, atingindo-se novas formas de uma nova ordem por meio do caos e da desordem” (MORAES, 2003, p. 210). Torres *et al.* (2008) propõem um esquema que representa o processo de organização do processo da ATD:

Figura 2 - Esquema de organização do processo de Análise Textual Discursiva.



Fonte: Torres et al. (2008, p. 04).

A matéria prima da ATD é o *corpus* de análise, que para Moraes (2003) é constituído essencialmente de produções textuais, isso não excluindo, a possibilidade de imagens e outras expressões linguísticas poderem constituir-lo. Moraes (2003) compreende que:

Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (MORAES, 2003, p.194).

Nesse sentido, o *corpus* de análise, refere-se aos documentos produzidos pelo GT formação continuada do CONSED, os quais estão disponibilizados no site dessa instituição, bem como os textos das transcrições das entrevistas semiestruturadas.

É importante destacar que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista” (MORAES, 2003, p. 194). O pesquisador define e delimita seu *corpus* de análise, após esta etapa, inicia-se o primeiro passo do ciclo de análise (MORAES, 2003).

A desconstrução do *corpus* consiste na desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes de significados (MORAES, 2003). De acordo com Moraes (2003, p. 195): “Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido”. Desse processo, as unidades são levadas à

categorização. Para Moraes (2003, p. 197): “A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias”.

Ressalta-se que as categorias na análise textual podem ser produzidas por diferentes métodos, os quais se destacam:

O método dedutivo, um movimento do geral para o particular, implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos. [...] Já o método indutivo implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*. [...] Os dois métodos, dedutivo e indutivo, podem, também, serem combinados num processo de análise misto em que, partindo de categorias definidas *a priori* com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do corpus de análise [...] se pode descrever ainda um terceiro método de produção de categorias. É o método intuitivo. [...] O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos (MORAES, 2003, p. 197-198).

É importante também destacar que todo o processo de análise proposto até o presente momento, o qual envolve a utilização da ATD enquanto ferramenta metodológica objetiva a produção de um metatexto. Para Moraes (2003, p. 202): “A partir da unitarização e categorização do *corpus*, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto de análise”. A concretização dos metatextos constitui o terceiro estágio do ciclo de análise representando o momento da comunicação (MORAES, 2003). É importante ressaltar que o conhecimento teórico e epistemológico do investigador são fatores importantes no que se refere à qualidade da análise (TORRES *et al.*; 2008).

A etapa de análise parcial dos documentos contidos no site CONSED, constitui o primeiro momento do trabalho. O segundo momento refere-se às entrevistas semi-estruturadas a realizadas com professores de Química de escolas da REESC.

No que se referem à classificação das categorias deste trabalho, referentes à análise dos documentos do CONSED, as definições sugeridas por Gonçalves (2020), contribuíram para a compreensão do processo de categorização e unitarização. No que concerne as categorias *a priori*:

[...] derivam de um referencial teórico explícito da pesquisa e, assim como as demais, representam um processo de natureza classificatória que agrupa unidades de análise de acordo com as suas semelhanças. Antes mesmo de iniciar a análise, têm-se à disposição as categorias nas quais se pretende enquadrar as unidades de análise (GONÇALVES, 2020, p.728)

No que se referem às categorias emergentes, Gonçalves (2020, p. 729), as compreendem como categorias “[...] engendradas a partir da desordem da unitarização [...]. Obviamente, não se trata de categorias produzidas em um fantasioso vácuo teórico, como pode sugerir uma interpretação apressada”.

Há também a possibilidade, segundo Gonçalves (2020), da existência de categorias mistas, as quais combinam as categorias determinadas com as emergentes:

Essa aproximação de processos de categorização pode ser uma forma de enfrentar limites que uma ou outra opção traz consigo. Por exemplo, a escolha de categorias antes da análise pode ter como consequência a não classificação de unidades de análise, ainda que importantes, pois aquelas podem ser limitadas para abrigar a pluralidade de sentidos representada pelas unidades de análise (GONÇALVES, 2020, p.729).

Os documentos foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003). Consideremos as três etapas da ATD: unitarização, categorização e comunicação. Na primeira etapa ocorreu a fragmentação dos documentos em unidades de significados extraídas de acordo com o objetivo da pesquisa. Em seguida, essas unidades de significado foram agrupadas segundo critérios semânticos em categorias emergentes. Essas categorias, apesar de não serem originadas de um referencial teórico previamente concebido como são as categorias a priori, não são engendradas no vácuo teórico. Do contrário se valorizaria a suposta neutralidade interpretativa da leitura do corpus, como já destacado anteriormente. Os referenciais que orientaram o exame dos documentos são abordados na própria análise em interlocução com as informações empíricas. São contribuições teóricas que discutem o gerencialismo e que auxiliaram no processo de categorização, e também permeou o metatexto, cuja construção constituiu o objetivo da última etapa (comunicação) da ATD. Nessa etapa, foram elaborados textos descritivos e interpretativos em cada categoria.

Para a análise das entrevistas dos professores de Química atuantes na REESC utilizou-se o processo de categorização mista.

Na seção a seguir, será apresentada a discussão das categorias emergentes constituinte da análise de documentos do CONSED. A análise desses documentos colaboraram para subsidiar a construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas. Daí a opção por apresentá-la ainda neste capítulo.

4.3 A INTERLOCUÇÃO COM OS DOCUMENTOS E AS IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE DOCENTES EM QUÍMICA⁵⁹

4.3.1 Alinhamento com políticas educacionais estadunidenses e gerencialismo

Nesta categoria se discutem instruções que devem orientar processos formativos de professores no Brasil. Estas instruções utilizam como referência experiências educacionais realizadas em diversos países — e de forma mais significativa nos EUA. A seguir dois fragmentos de texto de D-10 que fazem alusão ao Comitê Nacional para Referenciais Docentes dos EUA:

O QUE SÃO REFERENCIAIS PROFISSIONAIS?

Exemplo de Referencial Profissional Docente como Estandarte:

Comitê Nacional para Referenciais Profissionais Docentes (EUA) “O que os professores devem saber e ser capazes de fazer”

1. *Professores são comprometidos com alunos e sua aprendizagem*
2. *Professores conhecem os conteúdos que lecionam e como ensinar esses conteúdos aos alunos*
3. *Professores são responsáveis pela gestão e monitoramento da aprendizagem dos alunos*
4. *Professores pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem a partir da experiência*
5. *Professores são membros de comunidades de aprendizagem (D-10, s.d., p6, grifo nosso).*

O QUE SÃO REFERENCIAIS PROFISSIONAIS?

No caso do **Comitê Nacional para Referenciais Profissionais Docentes (EUA)**, os referenciais representam valores ou princípios fundamentais em termos do que **professores estadunidenses** devem saber e ser capazes de fazer, independentemente de disciplina, segmento ou modalidade de ensino.

Eles oferecem a **base filosófica** para o desenvolvimento e elaboração de referenciais com maior especificação.

Para serem úteis para propósitos como o reconhecimento e o desenvolvimento profissional, não basta uma definição do primeiro tipo – é preciso essa maior especificação, rumo ao segundo tipo de referenciais (D-10, s.d., p.7, grifo nosso).

É importante observar que as políticas educacionais brasileiras, há longa data, são influenciadas por países da centralidade do capitalismo. O estudo de Villani, Pacca e Freitas (2009) realiza considerações sobre a formação de professores de ciências no Brasil no período de 1950 a 2000, indicando a significativa influencia internacional no direcionamento de projetos de formação de professores de ciências brasileiros.

Um exemplo desta influencia é considerado no capítulo 3 deste estudo que, entre outros aspectos, transcorre sobre a LDB de 1961, a qual estabelecia a obrigatoriedade do

⁵⁹ O texto apresentado nesta seção subsidiou a escrita de um artigo já publicado (VIEIRA FILHO; GONÇALVES, 2023).

ensino para os 4 primeiros anos com complementaridade facultativa por mais 2 anos. Esta lei, segundo Villani, Pacca e Freitas (2002), possibilitava a inserção de projetos americanos nas escolas médias brasileiras.

Um exemplo de interferência dos EUA no direcionamento da formação continuada de professores de ciências no Brasil pode ser observado pelos acordos estabelecidos entre órgãos do governo brasileiro e a USAID, após o golpe militar de 1964. As orientações da USAID direcionavam o governo brasileiro a atuar nas escolas, com conteúdos e métodos de ensino visando proporcionar aos estudantes brasileiros uma formação científica que considerasse o desenvolvimento do Brasil, segundo os interesses dos EUA (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Destaca-se também, como já considerado no capítulo 3, que muitos projetos de renovação curricular desenvolvidos em países como a Inglaterra ou os EUA, foram adaptados pelo IBECC para as escolas brasileiras, sendo que o impacto destes projetos, segundo o estudo de Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), foi bem aquém do esperado, devido ao fato destes projetos estarem descontextualizados da realidade das escolas brasileiras, entre outros aspectos.

Na atualidade, compreende-se que a agenda de reformadores empresariais na educação brasileira, reflete significativamente, elementos da agenda dos reformadores empresariais dos EUA. No Brasil, essa agenda se desenvolveu de maneira acelerada, num contexto de enfraquecimento do Estado proveniente da instabilidade política que acarretou no golpe de Estado de 2016. Sobre à influência dos EUA no processo de reconfiguração das políticas públicas educacionais brasileiras, o estudo de Tarlau e Moeller (2020) relata como um grupo de funcionários do alto escalão governamental brasileiro, patrocinados pela fundação Lemann, frequentaram seminários⁶⁰ na universidade de Yale nos EUA, para obter informações, de agentes públicos que participaram da implementação dos padrões curriculares estadunidenses.

⁶⁰ Entre os palestrantes estavam Stefan Pryor, secretário de Educação do estado de Connecticut, que falou sobre “Políticas públicas eficazes em Educação”; Susan Pimentel, uma das principais redatoras das diretrizes do *Common Core* para a língua inglesa, destinadas aos estados, que falou sobre “Desenvolver um padrão curricular comum: a experiência do *Common Core*”; e Alissa Peltzman, da ONG para reforma educacional Achieve, que falou sobre “A transformação de objetivos em ações: criar uma política públicas eficaz para um base comum curricular”. Essas duas últimas palestrantes são particularmente reveladoras, porque Pimentel foi a garota-propaganda da redação dos Padrões Estaduais do *Common Core* (CCSS, na sigla em inglês) e a Achieve, Inc., é considerada pioneira no lançamento dessa iniciativa e se tornou a figura mais importante na tarefa de convencer os estados a concordar com os CCSS —com ajuda de recursos da Fundação Gates (Schneider 2015) (TARLAU; MOELLER, 2020, p.566).

A partir da análise dos documentos, foi possível identificar, além da forte influência das políticas educacionais estadunidenses, elementos alinhados a compreensões gerencialistas na orientação das políticas referentes à profissão. Nesse sentido, foi possível destacar, na análise de D-10, a forte presença destes elementos. A seguir um fragmento coletado de D-10:

A CRIAÇÃO DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS

Para orientarem as políticas referentes a uma profissão, como se pretende no caso brasileiro, é preciso que os referenciais a serem criados englobem não só o conceito de *estandarte*, mas também **o conceito de padrão de qualidade**.

Para isso, são necessários 3 passos (Kleinhenze Ingvarson, 2007):

- 1. Definir o que é um bom exercício da profissão docente**
- 2. Decidir como medir esse bom exercício da profissão docente – quais são as evidências que vão indicar se ele está ocorrendo**
3. Identificar níveis que permitam tomar decisões (D-10, s.d., p. 14, grifo nosso)

Para Hood (1991), o estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explicita um dos elementos presentes nas gestões de países que implementaram a Nova Gestão Pública (gerencialismo), caracterizando assim, esse modelo de administração pública.

O documento D-10, cita a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação de professores), destacando a importância de esta proposta trazer: “[...] Discussão sobre formação e referenciais para professores; Visão sistêmica da formação e Matriz de competências profissionais docentes” (D-10, s.d., p.12). Novamente, D-10 evidencia a importância da padronização no que diz respeito aos referenciais de formação docente. É importante destacar que os elementos e as diretrizes contidos na BNC- formação de professores se fazem presentes, com poucas alterações, nos pareceres CNE/CP nº:22/2019 e CNE/CP nº14/2020, ambos homologados em documentos que versam sobre a BNC-formação inicial e a BNC- formação continuada, respectivamente.

Para Freitas (2018) tanto as bases nacionais curriculares, relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas, e as bases nacionais, relativas à formação dos profissionais da educação, pretendem fornecer as competências e habilidades no sentido de padronizar o ensino e a aprendizagem. Os testes cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas – *accountability* – de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores o que pode inserir estas escolas no que o autor compreende como um vetor de privatização.

O documento D-11 traz fragmento que destaca a utilização de referenciais profissionais docentes, por diversos países, para orientação do processo formativo de professores:

O uso de referenciais profissionais docentes para orientar processos formativos é muito presente em sistemas educacionais como os de Ontário, no Canadá, e da Califórnia, nos Estados Unidos. Nessas localidades, os referenciais são utilizados como base para sistemas avaliativos formativos nos quais professores e mentores ou outros profissionais se juntam para formular, colocar em prática e acompanhar planos de desenvolvimento profissional, como parte de programas de apoio para professores iniciantes e de programas de formação continuada, bem como de oportunidades de discussão coletiva acerca do que se espera da atuação docente e de uso para autoavaliação e reflexão sobre a prática (STATE OF CALIFORNIA, 2009; 2012; ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2016) (D-11, s.d., p.11).

O documento D-11, intitulado: “Exemplo do detalhamento de um referencial da Califórnia em níveis de desenvolvimento, extraído do *Continuum of Teaching Practice* (2012) — versão traduzida — e o documento D-12, intitulado: “Referenciais da Califórnia para a profissão docente (*CALIFORNIA STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION - CSTP* - 2009) — versão traduzida —, sinalizam um alinhamento, destes documentos, com políticas estadunidenses. Ou seja, a influencia de políticas estadunidenses, na formação de professores no Brasil é significativa, tendo em vista, que fragmentos de documentos do Estado da Califórnia, que versam sobre referenciais sobre a prática docente, foram traduzidos e disponibilizados no *site* do CONSED referente ao GT formação continuada.

Considera-se que os sentidos extraídos dos documentos analisados remetem a influências de experiências de outros países com a formação continuada de professores, especialmente experiências dos EUA.

O documento D-02 é um relatório, elaborado pela Fundação Carlos Chagas, que visa fornecer subsídios, baseados em evidencia, para formação continuada no Brasil. É importante destacar que outros documentos contidos no Quadro 2, referenciam os estudos de D-02, enquanto passíveis de ser considerados no direcionamento de políticas públicas de formação continuada. Em D-02 está contida a seguinte pergunta: “Quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada?” Para responder a tal pergunta o documento considera que:

A resposta à primeira pergunta baseia-se em textos que apresentam revisões de estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores realizados na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e, **em sua grande maioria, nos Estados Unidos** (SNOW-RENNER e LAUER, 2005; YOON et al., 2007; TIMPERLEY et al., 2007; BLANK e DE LAS ALAS, 2009) (D-02, 2017, p.6, grifo nosso).

Nesse sentido, os estudos, segundo o relatório, considerados como passíveis de subsidiar o debate acerca da formação docente no Brasil, são, em sua grande maioria, estadunidenses. Tal relatório alega que a literatura brasileira, referente à formação continuada de professores, não se mostra adequada para fornecer subsídios sobre a eficácia destas

formações, pois os estudos nacionais não possuem como foco “[...] a avaliação da eficácia das experiências de formação continuada” (D-02, 2017, p.14).

Os estudos considerados no relatório evidenciam a eficiência das formações de professores, através da observação da melhora do desempenho acadêmico dos alunos, diagnosticada por testes padronizados e também avaliam aspectos como atitudes e valores dos alunos através de outros instrumentos.

Freitas (2016) compreende que o conceito estatístico de curva normal⁶¹, que está na base dos testes padronizados, deve ser enfrentado por não favorecer a equidade. O autor compreende que os reformadores empresariais pregam a eficácia da curva normal, entretanto, em educação não deve haver uma curva normal, pois todos devem aprender tudo ao seu tempo, sendo que a “[...] diversidade pessoal ou as “aptidões” se manifestam no tempo de aprendizagem e nas escolhas profissionais, não na diversificação de desempenho dos estudantes (FREITAS, 2016, p. 149)”. Além disso, os testes:

[...] não conseguem avaliar adequadamente o conjunto do desempenho de uma escola — seja pelo fato de que são variadas as disciplinas ensinadas nela (não apenas duas ou três) e avaliar todas levaria a um dispêndio muito grande de recursos e de tempo de aprendizagem do aluno; seja pelo fato de existirem na escola objetivos que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes (FREITAS, 2016, p.144).

Os testes também refletem o nível socioeconômico da criança. Assim, o sucesso ou insucesso de uma criança num teste, não estaria condicionado apenas por fatores internos à escola. Diversas variáveis extra-escolares interfeririam nesses resultados, sendo o contexto socioeconômico da criança uma dessas variáveis. Antes de produzir reformas é necessário definir o que se entende por boa educação (FREITAS, 2016).

Retomando a análise do documento D-02, esse considera que a melhoria do desempenho do professor, poderia ser avaliada a partir de relatórios e através de sua observação por terceiros. Assim, é possível afirmar que, a pesquisa realizada no documento D-02, em relação à eficácia dos processos de formação de professores, possui caráter pragmático, considerando como concepção de evidência, testes de conhecimento ou

⁶¹ Em relação a Curva Normal, a qual os testes padronizados se baseiam, Freitas (2016, p.148-149) compreende que: “[...]os liberais entendem que o “esforço pessoal” não é distribuído equitativamente entre as pessoas. A figura que melhor representa esse entendimento é a curva de Gauss, ou também chamada curva normal. É com base na curva de distribuição normal que os liberais avaliam a atuação das redes de ensino e emitem seus veredictos expressos nos ranqueamentos”. Para Ravitch (2013), a curva Normal, favorece a vantagem sobre os mais desfavorecidos.

observação de professores. Neste contexto, o relatório destaca como marco importante para a formação continuada de professores o Ato *No Child Left Behind* (NCLB) nos EUA:

Assim, na legislação federal americana *No Child Left Behind* (em português, *Nenhuma Criança Deixada para Trás*), de 2001, foi estabelecido, dentre outras definições, que a formação continuada financiada por seus fundos deveria ter as seguintes características, como resumem Yoon et al. (2007):

- ser sustentável, intensiva e focada no conteúdo, de maneira a produzir um impacto positivo e duradouro sobre o trabalho do professor em sala de aula;
- ser alinhada e diretamente relacionada aos documentos curriculares estaduais e às avaliações;
- melhorar e aumentar o conhecimento dos professores acerca das disciplinas que eles lecionam;
- aprimorar a compreensão dos professores sobre estratégias pedagógicas consideradas eficazes com base em pesquisas científicas;
- ser avaliada regularmente em termos de seus efeitos sobre a eficácia dos professores e o desempenho dos alunos.

A partir das exigências do Ato *No Child Left Behind*, cresceu exponencialmente o número de estudos **buscando avaliar os efeitos de iniciativas de formação continuada realizadas no contexto norte-americano com o perfil de qualidade demandado no Ato. Assim se compreende a predominância de estudos com base em iniciativas realizadas nos Estados Unidos, bem como a predominância de revisões de literatura feitas por pesquisadores norte-americanos** (D-02, 2017, p.15, grifo nosso).

Ato *No Child Left Behind* teve como objetivo “reduzir a desigualdade de desempenho por meio de responsabilização, flexibilidade, e escolha, de modo que nenhuma criança é deixada para trás” (UNITED STATES CONGRESS, 2001, p. 1). Estabeleceu critérios para oferecer fundos aos estados para que estes implementassem os pilares das reformas como, por exemplo, exigir que todas as escolas públicas testassem todos os seus alunos do 3º ao 8º anos anualmente em leitura e matemática (D-02, 2017, p.15)

É pertinente se realizar uma reflexão sobre a eficácia das políticas de *Accountability* e testes associados ao NCLB, tendo em vista que o documento D-02 (relatório da Fundação Carlos Chagas), o qual realiza um levantamento da literatura baseada em evidências para contribuir para o debate sobre formação continuada no Brasil, considera a importância do NCLB, enquanto marco no que diz respeito a avaliação da formação continuada de professores.

Freitas (2018) considera que o NCLB envolveu um processo de *accountability* (prestação de contas) que poucos ganhos trouxeram para a educação dos EUA, tornando questionável os poucos ganhos em detrimento dos inúmeros efeitos negativos desta política. Freitas (2018) transcorre sobre um conjunto de estudos que evidenciam diversas

consequências negativas provenientes das políticas de padronização curricular como *Common Core*⁶² (equivalente a BNCC no Brasil) e a política NCLB.

Para Freitas (2018) tais políticas de *accountability* produziram poucos e pequenos resultados positivos e diversos efeitos negativos, tais como: gasto de tempo excessivo dos professores no preparo dos estudantes para testes; aumento e inflação das notas, bem como fraudes que conduziram a prisões⁶³; aumento do estresse entre pais, professores e estudantes; ilusão de que a diferença de aprendizado entre pobres e ricos diminuiu; excesso de ênfase em Língua Inglesa e Matemática e pouca atenção para outras áreas; alguns Estados, com receio das sanções associadas aos testes padronizados, definiam o nível de proficiência dos alunos da sua própria maneira, baixando o nível dos testes ao invés de aumentá-los, como a Carolina do Sul entre 2005 e 2009 e também Nova York.

A lei NCLB, aprovada nos EUA, pode ser considerada um exemplo paradigmático de política de *accountability*, a qual se baseia em resultados de testes padronizados de alto impacto, para definir sanções e outras intervenções nos distritos escolares, nos estabelecimentos de ensino, para professores e estudantes (AFONSO, 2012). Os testes padronizados, de alto impacto, foram criticados por diferentes atores sociais, como políticos, especialistas de educação, prestigiadas associações científicas, como a organização *FairTest*, fomentado de forma legítima, possíveis questionamentos sobre a centralidade nos resultados dos testes para a tomada de decisões (AFONSO, 2012).

Ravitch (2011) considera que o NCLB era desprovido de ideias educacionais, sendo uma abordagem tecnocrática para a reforma escolar que media o “sucesso” apenas em relação a resultados padronizados de testes, sendo que a prioridade era “treinar” os estudantes para os testes, ficando o aprendizado em segundo plano. Segundo a autora, o NCLB representou uma proposta anti-intelectual de educação, acarretando num reducionismo curricular, dando ênfase, quase que de forma exclusiva para as disciplinas de Matemática e Inglês, além de contribuir para políticas de responsabilização. Ravitch (2011) transcorre sobre o quanto o NCLB contribuiu para o fechamento e a privatização de diversas escolas que não conseguiram atingir as exigências e índices impostos pelo NCLB. A autora é categórica ao afirmar que “[...] não há um conjunto de evidências substanciais que demonstre que as escolas de baixa

⁶² “*Common Core State Standards Initiative* é um esforço conjunto da *National Governors Association Center For Best Practices* e do *Council of Chief State School Officers* para desenvolver padrões comuns para o ensino de Língua Inglesa e Matemática para a Educação Básica estadunidense. Bill Gates financiou boa parte deste esforço (FREITAS, 2018, p.92)”.

⁶³ Caso de Nova York; a nova Zelândia saiu fora destas políticas alegando falta de evidências (FREITAS, 2018).

performance possam ser revertidas por qualquer uma das soluções prescritas na lei” (RAVITCH, 2011, p.125).

Para Freitas (2018) existe uma diversidade de dispositivos, como, a Base Nacional Comum e os testes e a responsabilização⁶⁴, que estão associados à reforma educacional que está em curso no Brasil. Tais dispositivos induzem as instituições educacionais a recorrerem a soluções privadas para resolver os problemas, associados à implementação destas próprias políticas. A padronização é um elemento fundamental nestes processos de avaliação e responsabilização, sendo que estes dois, também se inserem na doutrina gerencial.

Freitas (2018) aponta que em 2015, a lei (NCLB) teve seu fim nos Estados dos EUA e a lei *Every Student Succeeds Act* (ESSA) se tornou vigente a partir deste ano. Destaca-se que com a ESSA os testes se mantiveram, entretanto, os estados estadunidenses, a partir de então, tiveram mais autonomia para desenvolver seus próprios sistemas de avaliação incluindo outras dimensões para além dos testes cognitivos.

Após os aludidos, questiona-se o quanto é válido se considerar a legitimidade das evidências contidas em D-02 aqui analisado, tendo em vista, o número de estudos que levantam, no mínimo, a controvérsia em relação à “eficácia” e à legitimidade dos efeitos positivos, das formações continuadas realizadas nos EUA a se considerar as ações provenientes do NCLB.

Destaca-se também que, em relação aos testes padronizados e a políticas de responsabilização há uma controvérsia significativa na literatura (FREITAS, 2018; RAVITCH 2011; DINIZ-PEREIRA, 2008) referente ao tema. Deste modo, tais evidências que considerem estes dois elementos na eficácia das formações continuadas se mostram, no mínimo, sujeitas a críticas e/ou questionamentos.

As reflexões nesta categoria reforçaram o já exposto em outros trabalhos, isto é, a forte influencia das políticas estadunidenses no direcionamento das políticas e ações referentes aos processos de formação continuada no Brasil. De outra parte, destacou-se a importância da padronização curricular, enquanto princípio gerencialista inserido na administração dos processos de formação de professores para maior controle desses.

A padronização curricular, os testes, a padronização de procedimentos relacionados aos processos de formação de professores e à avaliação destes processos, indicam o quanto há influência de políticas estadunidenses no aprofundamento dos princípios gerencialistas na formação dos professores e na educação como um todo. Tais princípios que se fortaleceram

⁶⁴ Tramita no congresso nacional uma lei que visa responsabilizar gestores

no Brasil na década de 1990, com a PDRAE, se fazem cada vez mais presentes no atual contexto político educacional.

4.3.2 Governança como princípio

Nesta categoria se discute aspectos relativos ao documento D-06 intitulado: “*Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC (2018)*” que tem muito presente em sua estrutura o termo “governança”. O documento D-06 considera um “Percurso de implementação da BNCC”, que passa por 7 ações transversais sendo a primeira a “*Estrutura da governança de implementação*”⁶⁵.

É importante destacar que o termo governança, dos 13 documentos analisados, se faz presente apenas em D-06, entretanto, sendo citado diversas vezes. Tendo em vista que o documento D-06 refere-se ao processo de implementação da BNCC, considera-se pertinente refletirmos sobre o termo, pois a reflexão sobre o mesmo, pode possibilitar compreensões a respeito do processo de implementação da BNCC, o que contempla orientações à formação de docentes no Brasil, não evidentes na leitura do documento num primeiro momento. Além disso, a compreensão da história e do contexto em que o termo governança surge e se desenvolve pode fornecer ao leitor uma perspectiva ampla sobre os seus sentidos, contribuindo para uma visão crítica, que compreende que as palavras possuem sentidos muitas vezes não evidenciados no contexto na qual elas se inserem.

É importante destacar que:

A definição de governança não é livre de contestações. Isso porque tal definição gera ambiguidades entre diferentes áreas do conhecimento. As principais disciplinas que estudam fenômenos de “governance” são as relações internacionais, teorias do desenvolvimento, a administração privada, as ciências políticas e a administração pública (SECHI, 2009, p.357).

Neste momento, considerando a análise dos documentos, D-06 sugere uma “[...] *estrutura de governança que favorece a articulação entre as ações no nível nacional, estadual e municipal e organiza as formas de colaboração no processo*” (p.10). A partir desse fragmento, interpreta-se que a governança estaria relacionada a uma articulação entre os governos federais, estaduais e municipais e à organização de colaboração nos processos, no

⁶⁵ As outras ações seriam: 2- Estudo das Referências Curriculares; 3- (Re)elaboração Curricular; 4- Formação Continuada para os novos currículos; 5- Revisão dos projetos pedagógicos-pp’s; 6- Materiais Didáticos; 7- Avaliação e acompanhamento de aprendizagem) (D-06, 2018a, p.3)

caso, os relacionados à implementação da BNCC, a fim de favorecer a implementação desta política pública.

Essa compreensão estaria alinhada com Clad (1998, p.08), o qual compreende a governança, como “[...] a capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente, as decisões politicamente tomadas”.

Voltando a análise de D-06, o fragmento a seguir descreve o principal objetivo em se ter uma estruturação da governança para implementação da BNCC:

ESTRUTURAÇÃO DA GOVERNANÇA DA IMPLEMENTAÇÃO

O PRINCIPAL OBJETIVO DESTA DIMENSÃO É PREPARAR A REDE ESTADUAL E AS MUNICIPAIS PARA A (RE)ELABORAÇÃO* CURRICULAR EM REGIME DE COLABORAÇÃO, RESULTANDO EM UM DOCUMENTO CURRICULAR QUE ABRANJA TODO O ESTADO**. HÁ TAMBÉM A POSSIBILIDADE DE MUNICÍPIOS OPTAREM POR TRABALHAR EM PARCERIA COM OUTROS MUNICÍPIOS OU MESMO SOZINHOS.

O primeiro passo é construir uma estrutura em que todos se sintam representados, redes municipais e estadual, e saibam qual será a sua contribuição no processo. Nesta etapa, acontecem as definições sobre regime de colaboração e governança (D-06, 2018, p.4).

Milani e Solinís (2002) resgatam as origens históricas do debate sobre as “governanças”. Os autores retomam o estudo publicado em 1937 por Ronald Coase intitulado “The Nature of the Firm”, alegando que por mais de 30 anos não foi atribuído o devido valor a tal estudo, sendo que Williamson, resgatando as idéias de Coase, transcorre sobre a governança, considerando que esta, versa sobre “[...] dispositivos operacionalizados pela firma para conduzir coordenações eficazes que tangem a dois registros: os protocolos internos, quando a firma desenvolve suas redes e questiona as hierarquias internas; os contratos e as aplicações de normas, quando ela se abre a terceirização” (MILANI; SOLINÍS, 2002, p. 270).

Nessa direção, Milani e Solinís (2002) consideram que, através da governança, haveria uma substituição das firmas hierarquizadas, integradas verticalmente, por organizações globais e organizadas em redes.

O que se pretende evidenciar com essas considerações é que o conceito de governança teve sua origem no mundo empresarial⁶⁶, além de a governança estar relacionada a organizações globais arranjadas em redes e não a estruturas hierarquizadas verticalmente.

⁶⁶ É importante destacar a história do conceito de governança evidenciando a origem empresarial deste termo. Discordamos da ideia que o conceito de governança nasce na e para a esfera pública, como defendido por Alves (2020). Para Alves (2020, p.3) “[...]o termo aparece pela primeira vez em documento oficial em 1992, num relatório do Banco Mundial intitulado *Governance and Development*, e define governança como a maneira pela

Analisando outro fragmento de D-06, que versa sobre a primeira ação transversal referente à “estruturação de governança de implementação”, localizada no tópico “1.3: Planejar o processo de implementação da BNCC” o fragmento de texto que se segue considera a importância da governança das instancias regionais, representadas pela UNDIME, articuladas com as instâncias estaduais, representadas pelo CONSED:

Como pode ser organizada a governança das instâncias regionais na sua articulação com a instância estadual (Consed e Undime)?

SUGESTÃO: Cada estado possui uma rotina própria de comunicação e governança entre as instâncias regionais e estadual. Em muitos casos, a definição de representantes das diferentes regiões que possam organizar a discussão localmente, sistematizar e levar seus posicionamentos e contribuições para o estado e demais regiões facilita o fluxo do trabalho. Além disso, é importante estabelecer uma rotina de trocas e compartilhamento acordada com a instância estadual (Consed e Undime), garantindo o ritmo e participação constante das instâncias regionais no processo (D-06, 2018, p.15-16).

Ainda em D-06, a quarta ação transversal: “Formação Continuada para os novos currículos”, também destaca a importância da definição de governança para tal processo:

4.1 DEFINIR GOVERNANÇA

A Coordenação Estadual de Currículo, com apoio da Comissão Estadual de Currículo, deve definir a governança para a formação continuada em regime de colaboração. Sugere-se que cada estado conte com uma equipe central, composta por Coordenadores Estaduais de Currículo e lideranças das ações de formação continuada das redes estadual e municipais, assim como equipes regionais distribuídas no estado. Essa equipe central deve garantir a formação dos professores e equipes gestoras das escolas estaduais e municipais do estado para o novo currículo (D-06, 2018, p.40).

Milani e Solinís (2002) transcorrem, entre outros aspectos, sobre o quanto a ideia de governança se insere num contexto que compreende a atenuação da participação do Estado, na prestação de serviços sociais, enquanto algo necessário para governabilidade. Desta forma, Milani e Solinís (2002) compreendem que uma vez constatada, a deficiência do Estado, a partir de pesquisas na área de ciências políticas, o processo de reconfiguração do mesmo seria inevitável. Assim, o Estado não mais deteria, de maneira exclusiva, o monopólio da promoção do bem público, o que acarretaria num espaço público constituído por redes complexas de interesses e de interações de diversos atores. Pergunta-se assim de que forma “[...] a abordagem da governança poderia ser útil para compreender toda a complexidade dessas redes, assim como a natureza dos laços entre o micro e o macro, entre o local e o mundial, entre a teoria e a prática do político?” (MILANI; SOLINÍS, 2002, p.271-272).

qual o poder é exercido na gestão dos recursos sociais e econômicos de um país, visando ao seu desenvolvimento”.

Milani e Solinís (2002) consideram que a governança (governance) contida no relatório do BM, associa-se diretamente às reformas macroeconômicas essenciais para abertura dos mercados. A justificativa para a utilização do termo, considerado como novo naquele contexto, se dava pela necessidade de intervir no campo político através da “tecnicização dos modelos” e pelo caráter necessário e uniforme da reforma do Estado. Assim, com a justificativa de combater a pobreza, as reformas de cunho neoliberal, responsabilizaria o Estado pelos insucessos nos processos de implementação dos programas de ajustes estrutural (PAS). Neste contexto, uma boa governança garantiria a implementação dos PAS, e o Estado, por si só, não seria capaz de realizar a boa governança. Tais processos foram acompanhados por políticas de descentralização:

Na prática, as administrações dos países do Sul deveriam ser reformadas para melhor responder às exigências da eficácia e da rentabilidade economicistas inerentes aos PAS. Foi assim que toda uma série de programas nacionais de reforma do Estado (programas nacionais de “boa governança”) surgiram na África, na Ásia e na América Latina. Esses programas foram (e são) freqüentemente acompanhados de políticas de descentralização e de formação às técnicas de “**New Public Management**” (MILANI; SOLINÍS, 2002, p.272-273, grifo nosso).

Como já abordado no capítulo 1 desse trabalho, o gerencialismo (*New Public Management* ou Nova Gestão Pública), que foi um dos elementos basilares da Reforma do Estado Brasileiro da década de 1990, acarretando no PDRAE, teve como consequências uma profunda reconfiguração no que concerne as políticas educacionais. Nessa direção, interpreta-se que os sentidos atribuídos à compreensão de governança contidos em D-06 se relacionam aos princípios gerencialistas, os quais, entre outros aspectos, compreendem a necessidade da mitigação da participação do Estado nos processos de gerenciamento, administração, execução e até formulação e implementação de políticas públicas. É evidente a ênfase fornecida, no PDRAE, à necessidade de desburocratizar o Estado e aumentar a governança⁶⁷, através da diminuição do gasto público e do aumento da eficiência através da administração gerencial:

Considerando esta tendência, pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania (BRASIL, 1995, p.19).

⁶⁷ O PDRAE entende governança como a capacidade do Estado de “[...] implementar de forma eficiente políticas públicas (BRASIL, 1995, p.16)”. Entretanto, ao analisar o documento, observa-se diversas compreensões subjacentes ao termo que ultrapassam este significado.

Neste momento, ressalta-se que é importante destacar a existências de diferentes compreensões sobre o termo governança, as quais sinalizam que esse conceito pode possuir uma ampla gama de sentidos. Assim, perspectivas que compreendem que a ideia de governança pode estar alinhada à busca de estratégias desenvolvimentistas e democráticas, que fomentam a participação de outros atores sociais, visando atingir o maior grau de bem-estar coletivo, também se fazem presentes na literatura.

Bervir (2010) compreende que o termo governança pode ser usado para descrever modelos que surjam do reconhecimento que o Estado depende de outros atores. Para Bervir (2010) com as reformas neoliberais e com o fomento da mercantilização e do gerencialismo, houve uma fragmentação na prestação de serviços que acarretou na criação de redes políticas que ameaçavam o controle por parte do Estado, sendo necessário que este, realizasse a governança destas relações, atribuição que não deveria ficar apenas a cargo de um governo, sendo que tal processo contribuiria para o fortalecimento de dispositivos democráticos de participação social.

Para Rhodes (2010) o termo governança representa o arranjo de organizações, sejam elas privadas, de Estado ou da sociedade civil, que estão envolvidas na entrega dos serviços públicos. Para Bevir (2010), a governança pública foi um movimento potencializado a partir da Crise do Estado, na década de 1980, e, portanto, em paralelo ao movimento da administração pública gerencialista. O estudo de Secchi (2009), entre outros aspectos, considera que a governança pública, também pode caracterizar um movimento fomentado pelo gerencialismo sendo sucessor do modelo burocrático Weberiano. O PDREA, ao propor a necessidade da Reforma do Estado, considera a necessidade de se mudar o modelo de administração burocrático Weberiano, para o modelo de gestão gerencial, no intuito de aumentar a eficiência do Estado através da boa governança. Processo que envolveria a forte participação de instituições da sociedade civil.

Esses dois últimos entendimentos atribuídos a governança pública parece estar mais alinhado ao sentido que sustenta essa categoria. Pode-se considerar que no contexto neoliberal a governança “[...] tem o sentido de redução de gastos públicos, sobretudo na área social, de desregulamentação dos mercados de redução e flexibilização dos custos do trabalho, com reformas na legislação trabalhista e previdenciária, entre outras” (MOTTA, 2012, p.108).

Assim, para Motta (2012) a governança no contexto neoliberal seria uma estratégia de legitimação do ideário neoliberal, com intuito de esvaziar o caráter político e ideológico do debate educacional. Através da ideia de eficientismo administrativo, a qual desloca o debate relacionado ao bem-estar e aos direitos sociais para as ideias de eficiência e qualidade dos

serviços públicos, legitima-se uma compreensão de democracia que desempenha um papel de instrumento de controle das políticas públicas e sociais.

Nesse contexto, a efetiva participação popular é substituída pela participação de instituições da sociedade civil, esta que por sua vez é representada majoritariamente por instituições privadas e do terceiro setor, as quais se responsabilizariam pela gestão, administração e execução das políticas sociais. Essa noção de democracia se insere num cenário de participação destas instituições da sociedade civil, no direcionamento das políticas públicas e sociais, e não ao fortalecimento das instituições representativas das camadas populares. Assim, a justificativa em diversos documentos relacionados à BNCC, da massiva participação popular nos processos de elaboração deste currículo, tende a escamotear os interesses e os grupos representados por essa política. Além disso, é questionável⁶⁸ o quanto democrático foi o processo de participação dos professores na elaboração da última versão da BNCC.

É importante considerar que esses processos de descentralização e compartilhamento da gestão, executados por instituições da sociedade civil, se relacionam diretamente à gestão gerencial preconizada no PDREA. Tais processos contribuíram e contribuem para que a publicização, ou seja, a transferência da responsabilidade da execução de um serviço do público estatal para o setor público não-estatal (terceiro setor) se fortaleça. Nesse sentido, esta pesquisa problematiza, no que se refere aos processos de formação de professores, o quanto a ideia de governança pública contribuiria para uma maior democratização e participação dos processos de diferentes atores sociais.

Assim, nesta categoria buscou-se problematizar a noção de governança presente em um dos documentos analisados. Esta problematização se mostra pertinente, tendo em vista, o número de vezes que o termo é citado no documento D-06, que se constitui num guia de implementação para a BNCC com reflexos nos processos de formação docente. Ao se problematizar a noção de governança se buscou alinhá-la com aquela de gerencialismo, a partir do debate teórico realizado nesta seção. Deste modo, reforça-se que os princípios gerencialistas, e as ideias que o circundam, perpassam explícita ou tacitamente os documentos analisados com implicações aos processos de formação docente a serem conduzidos na implementação da BNCC e do NEM.

4.3.3 Avaliações, Controle e Monitoramento

⁶⁸ O estudo de Aguiar (2018) considera a reconfiguração do CNE, após a assunção de Mendonça Filho como ministro da educação, e as consequências desta reconfiguração na produção da 3ª versão da BNCC.

Ao considerarmos esta categoria retomam-se algumas reflexões sobre a gerência científica⁶⁹ do trabalho, a qual já possuía, mesmo que num contexto diferente, elementos da Nova Gestão Pública (NGP)/Gerencialismo, os quais caracterizam esta categoria.

No contexto de enfraquecimento dos ofícios tradicionais e do fortalecimento das fábricas, configuraram-se novas relações sociais de produção, o que acarretou no desenvolvimento dos processos gerenciais. Estes processos se relacionavam à necessidade de lidar com a nova configuração da realidade de trabalho, estruturada na reunião de uma grande quantidade de trabalhadores, os quais necessitariam, a partir deste momento, ter a sua força de trabalho controlada em relação aos diversos segmentos das fábricas, no sentido de disciplinar e otimizar as relações internas (TRAGTENBERG, 1985).

As formas de controle realizadas no ambiente fabril do século XIX se inserem, num contexto histórico e social, diferente do atual, considerando aqui as esferas do trabalho público ou privado. Destaca-se, porém, o fato de o controle ser o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais (BRAVERMAN, 1987). Para Tragtenberg (1985), entre outros aspectos, é possível problematizar o deslocamento da gerência científica da esfera da administração fabril para a administração pública.

Assim, após esta breve reflexão, sobre a centralidade histórica do controle nos sistemas gerenciais, apresentam-se os fragmentos de texto que constituem a categoria a qual se relaciona à percepção que considera a necessidade de se controlar e avaliar ações e resultados, atrelados aos processos de formação continuada de professores, para implementação da BNCC, além de, se controlar, através de avaliações, outros aspectos que influenciam nesses processos. Destaca-se que essas concepções se fazem fortemente presente nos documentos analisados:

Regime de Colaboração

- A necessidade de se institucionalizar o regime de colaboração para as políticas de formação continuada, via elaboração e efetivação de Termo de Cooperação Técnica entre Estados e Municípios. Esse termo pode definir, para a colaboração nas políticas de formação continuada, responsabilidades, modelo de operacionalização, financiamento e sistemática conjunta de **monitoramento e avaliação** (D-01, 2017, p12, grifo nosso).

Eixo 9 I Monitoramento e Avaliação

Para que as políticas de formação continuada de professores obtenham os resultados esperados estabelecidos em sua formulação, é importante que haja constante monitoramento e avaliação da política. Para tanto, deve-se considerar:

- A construção de um plano de **monitoramento e avaliação** da política como pilar estruturante dos programas de formação continuada, e não como uma ação a ser pensada apenas após a implementação desses programas.

⁶⁹ O termo refere-se a utilização de métodos científicos para organização do trabalho (GAMA, 1986).

- A importância de reconhecer os **mecanismos de monitoramento e avaliação como ferramenta de análise dos resultados durante o processo de implementação da política, possibilitando, assim, ajustes contínuos dessa política** (D-05, 2018, p.14, grifo nosso).

O processo constante de monitoramento e avaliação da política de formação continuada de professores é essencial para verificar se os resultados esperados estão sendo atingidos e se os recursos estão sendo bem utilizados. É somente por meio do monitoramento e avaliação que é possível identificar possíveis falhas na política de formação e promover ajustes para aprimorá-la, replanejando as ações para alcançar os objetivos propostos. Como visto anteriormente, o monitoramento serve também ao propósito de identificar demandas formativas da rede. **O monitoramento e avaliação são parte integrante da política de formação continuada e não algo a ser feito após a implementação do programa.** O monitoramento e avaliação devem ser previstos no próprio desenho da política, podendo ser assegurados em forma de lei (D-05, 2018, p.11 grifo nosso).

A avaliação parte das ações realizadas no âmbito de dada política ou programa para analisar qual foi o impacto dessas ações. A avaliação está ligada **a indicadores de resultados, que no âmbito da formação continuada estão atrelados às observações de mudanças no processo de ensino dos professores e ao impacto no desempenho do aluno. No caso dos professores, os resultados podem ser averiguados via observação de sala de aula e, no caso dos alunos, via avaliações em larga escala e avaliações escolares periódicas** (D-05, 2018, p.13, grifo nosso).

O último fragmento de texto citado (D-05, 2018, p.13), considera que o desempenho dos alunos expressos nos indicadores e resultados, como avaliações em larga escala ou avaliações escolares periódicas, possibilitam a análise da qualidade dos processos de formação continuada de professores. Além disso, tais indicadores e resultados devem impactar na mudança da atuação docente em sala de aula, ficando este professor, passível de ter sua prática monitorada.

Essa situação tende a desconsiderar as variáveis extra-escolares, fornecendo demasiada ênfase às variáveis intra-escolares, o que tende a aumentar a responsabilização de professores pelo “desempenho insatisfatório” dos estudantes, fato que, segundo as próprias recomendações de organismos multilaterais, deve contribuir para a reconfiguração nas formas de gestão (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Essa lógica de gestão por resultados representa um dos elementos basilares da ideologia gerencialista.

Nesse sentido, é importante destacar que a orientação gerencialista se expressa, através de diversos princípios, muitos deles evidenciados na análise.

Além disso, Shiroma e Evangelista (2011) destacam que documento de 2010 do BM, o qual traz as bases conceituais de uma “nova” estratégia para o setor educacional para os anos de 2010 à 2020, sinaliza que “ uma cultura de monitoramento e avaliação de resultados deve permear o trabalho no setor” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 9).

No Brasil, a partir da década de 1990, a reforma do Estado provoca uma mudança no papel do Estado no que diz respeito a educação. A partir desse momento, o Estado tende a se posicionar, gradativamente, mais como um avaliador e menos como provedor da educação. Nesse cenário, a avaliação externa ganha importância, constituindo-se num mecanismo de controle das escolas. Para Santana (2018), as avaliações externas, fornecem às escolas uma pseudo-autonomia, pois permite que as escolas tomem decisões em relação a questões secundárias, sendo que as principais decisões são tomadas em outras instâncias, as quais elas não têm acesso. Esta pseudo-autonomia tende a acarretar na responsabilização das escolas pelo fracasso educacional.

O debate sobre as avaliações, sejam elas em larga escala, internas ou externas e como diagnósticas do processo de formação continuada relacionada à implementação da BNCC, perpassou diversos dos documentos analisados. É importante se considerar os diferentes tipos de avaliações envolvidos nos processos educacionais. Neste cenário cabe mencionar o exposto por Santana (2018, p. 38):

Chamamos de *avaliação externa* toda avaliação que é realizada ou idealizada por órgãos externos à escola. Ela é pensada e montada fora da escola, mesmo que seja aplicada pelos professores da própria instituição de ensino, podendo ser de larga escala ou não. Ela receberá o nome de *avaliação de larga escala* se for aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal. Ela ainda pode ser chamada de *amostral* – caso avalie somente alguns alunos deste sistema – ou *censitária* – caso avalie todos os alunos matriculados numa mesma série de determinado sistema de ensino (SANTANA, 2018, p.38).

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB), o controle dos resultados da educação foi reforçado pelos processos de avaliação externa, sendo que, durante o desenvolvimento e criação desses sistemas avaliativos, não foram considerados no debate os profissionais da educação, tampouco, as diferentes concepções educacionais, o que fortaleceu a perspectiva de administrar a educação que considera, quase que exclusivamente, a relação custo-benefício e a necessidade de divulgação de resultados (índices de evasão, repetência e exclusão) (SANTANA, 2018). Tal forma de se entender a educação tem contribuído para o aumento da competitividade entre instituições de ensino e para o desenvolvimento de formas de *accountability*, constituindo assim o Estado Avaliador.

Para Santana (2018), no que se refere a educação, a noção de Estado avaliador se fortalece no mundo a partir dos anos de 1973 e 1974, após a crise do petróleo. A partir desse momento, ocorre um decréscimo no investimento em áreas sociais, uma diminuição das avaliações qualitativas e o fortalecimento de discursos pautados na racionalidade técnica. Ainda considerando o estudo de Santana (2018), outro fator que contribui para o

fortalecimento da noção de Estado Avaliador, tratando-se de educação, foi o relatório “A Nation at Risk” de 1980, oriundo dos EUA. Esse documento atribui ênfase ao baixo desempenho dos estudantes em testes internacionais, fator associado à preocupação do desenvolvimento tecnológico do país. Assim, a partir deste relatório duas medidas são tomadas, a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas, fazendo surgir o Estado Avaliador, nesse contexto, a lógica de mercado adentra a educação.

Tais acontecimentos, ocorridos nos EUA, segundo Dale (2004), reverberaram em todo mundo, através de uma “Agenda Global Estruturada para a Educação”, influenciando reconfigurações nos sistemas de ensino em diversas localidades mundo a fora. Cabe destacar que no Brasil, como já abordado anteriormente, os princípios empresariais na educação adentraram mais fortemente a partir da década de 1990.

Continuando a análise dos fragmentos coletados nos documentos, a seguir, é analisado um fragmento de texto de D-07, que realiza algumas “Considerações sobre o uso efetivo do 1/3 hora atividade para formação continuada” (D-07, 2018, p.18).

1) LEGISLAÇÃO DE GARANTIA DO 1/3 PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE

- I. Regulação do 1/3 de hora atividade para atividades extraclasse nas redes municipais e estaduais considerando e fortalecendo o regime de colaboração;
- II. Previsão de recursos financeiros em fontes diversas - federal, estadual, municipal e distrital – para garantia do 1/3 hora atividade destinado a atividades extraclasse e para a execução de formação continuada.

2) CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO 1/3 PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

- III. Garantia de distribuição de parte da jornada de trabalho docente para formação continuada aliada à orientação sobre o uso e monitoramento desse tempo;
- IV. Regulação do regime de colaboração para o cumprimento do 1/3 voltado para formação de professores entre estados, municípios (sic) e distrito federal.

3) CONDIÇÕES PARA QUE OS ENCONTROS FORMATIVOS SEJAM PEDAGOGICAMENTE EFETIVOS

- V. Presença de formador capacitado na escola e garantia de estrutura de apoio a esse formador na rede de ensino;
- VI. Garantia, na formação continuada, do desenvolvimento da prática investigativa com foco na melhoria das ações didático-pedagógicas e seus resultados (D-07, 2018, p.18).

O fragmento acima evidencia o quanto importante tende a ser a hora atividade para o processo de formação continuada dos professores. É importante fazer uma reflexão sobre este tempo, resgatando um contexto não muito distante dos dias atuais. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), implementado em escolas do Brasil em 2010, tendo sua terminalidade ocorrida recentemente, oferecia aos docentes, no Estado de Santa Catarina, por exemplo, uma considerável carga de hora-atividade a, qual constituía aula efetiva para o vencimento da

remuneração mensal. Outro aspecto a se destacar é que a lei 16.861 (Lei dos ACT's⁷⁰) de dezembro de 2015, a qual disciplina a contratação de professores admitidos em caráter temporário em Santa Catarina, ao desvincular os módulos de 10, 20, 30 e 40 horas dos professores ACT's, acarretou, para muitos professores, num aumento de instituições de ensino em que esses atuam, dificultando a atuação destes profissionais em apenas uma instituição de ensino. Nesse sentido, a obrigatoriedade do cumprimento de 1/3 da hora atividade no colégio, para os processos de formação continuada, não pode ser implementada sem considerar o número de instituições e a carga horária de trabalho dos professores, correndo-se o risco de tais processos formativos não serem efetivos.

Outra questão, novamente evidenciada, é a demasiada ênfase, fornecida aos processos formativos, para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, como se pode observar no fragmento a seguir:

4) MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DA REDE

VII. Implementação de uma estrutura de monitoramento, nos diferentes níveis de gestão que permita verificar, com indicadores e evidências claramente definidos, se a formação continuada alcançou os resultados esperados com eficácia, eficiência e efetividade;

VIII. Definir indicadores voltados para avaliar a formação continuada do professor, considerando a formação integral dos estudantes, nos aspectos sociais, emocionais e cognitivos (D-07, 2018, p. 18).

Para Afonso (2004) existe subjacente a toda avaliação o confronto entre a situação real, aquela vivida e alvo da avaliação, e da virtual, aquela deduzida a partir de padrões de referência. Para o autor, geralmente essas situações são discrepantes. Nesse sentido, tais ações relacionadas ao monitoramento e avaliação dos processos formativos da rede, se não considerarem devidamente as variáveis extra-escolares, como influenciadoras no grau de aprendizagem dos estudantes, podem se constituir como instrumentos de responsabilização docente, para a legitimação da entrada de sujeitos do mundo empresarial na educação, justificando a reconfiguração das políticas educacionais no sentido do aumento de seu caráter mercantil (FREITAS, 2018).

Ainda em D-07, identificação outro fragmento sobre o monitoramento:

O **monitoramento** pode ser entendido como meio de verificar se as ações que foram planejadas estão sendo executadas e, caso estejam sendo executadas, se estão sendo executadas da melhor maneira possível. O **monitoramento** está relacionado a **indicadores de processo** que podem incluir ponderações sobre a provisão de recursos pedagógicos pela Secretaria, a carga horária para atividades coletivas, as metodologias da formação e a frequência dos professores, por exemplo. **É**

⁷⁰ A sigla ACT significa “Admitido em Caráter Temporário”.

necessário definir ferramentas e responsáveis para acompanhamento de cada indicador, além da periodicidade de coleta dos dados. Quem é responsável por cada indicador – a equipe central da Secretaria, as equipes das regionais, os gestores escolares? E como esses dados serão analisados: reuniões (presenciais ou online), entregues via relatórios ou formulários? Dada a complexidade do acompanhamento da execução de políticas em nível estadual e municipal, sem indicadores objetivos e atribuições bem definidas o sistema de monitoramento não funciona (D-07, 2018, p.34, grifo nosso).

Para Santana (2018) segundo a lógica burocrática a avaliação se apresenta enquanto um instrumento de planejamento e gestão de serviços públicos, com objetivo de guiar as ações desses serviços. Entretanto, se considerada pela lógica mercantil, a avaliação se configura como um meio de controle social sobre o serviço público, como uma prestação de contas para a sociedade. Segundo Santana (2018), os sistemas de avaliações desenvolvidos nas últimas décadas têm sido orientados pela lógica mercantil, contribuindo para o aumento dos dispositivos de controle do que é ensinado nas escolas públicas, valorizando os mecanismos de *accountability* (prestação de contas), e desresponsabilizando o Estado pela qualidade da educação que é oferecida.

Para Santana (2018) a avaliação existe para verificar se as exigências do mercado estão sendo atendidas e as avaliações em larga escala, acabam por representar uma ferramenta de controle do Estado sobre o que se ensina nas instituições públicas.

Diversos elementos que constituem a orientação gerencialista se fazem fortemente perceptíveis nesta categoria. A ênfase no monitoramento e na avaliação, nos processos de formação continuada docente, traduz este aspecto e contribui para o processo de responsabilização de professores.

Nesse contexto, a necessidade do estabelecimento de uma cultura da performatividade, típico do paradigma gerencialista, tende a influenciar a subjetividade do indivíduo, o que por sua vez contribui para que esses se responsabilizem, e sejam responsabilizados, cada vez mais pelo sucesso ou insucesso das ações desenvolvidas (BALL, 2006). Arelado a essas compreensões, Gaulejac (2017) entende, entre outros aspectos, que os princípios gerencialistas, através da racionalidade dos meios, contribuiriam para desvalorização das finalidades sociais e humanas, ainda que essas finalidades sejam constitutivas destas instituições.

Após os explanados, compreende-se que o aprofundamento da ideologia gerencialista na educação, tende a influenciar o cotidiano escolar e a maneira que os sujeitos, participantes dos processos educacionais, significam e ressignificam sua relação com o

mundo, no sentido de contribuir, cada vez mais, para o fortalecimento de uma cultura, baseada em princípios mercantis e menos humanistas.

5 O GERENCIALISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA DA REESC

Apresentam-se aqui as análises das entrevistas com 7 professores de Química atuantes na REESC.

Na próxima seção, estão as análises realizadas das entrevistas dos professores de Química. Destaca-se que as categorias “Avaliação, controle e monitoramento” e “Governança como Princípio” foram evidenciadas no primeiro momento da análise de documentos do GT formação continuada do CONSED. Essas categorias também orientaram a análise das entrevistas com professores de Química, sendo assim, essas categorias podem ser classificadas como *a priori*.

5.1 AVALIAÇÃO, CONTROLE E MONITORAMENTO

Essa categoria considera elementos relacionados à teoria gerencialista de gestão pública. Esses elementos se fazem presentes nos documentos do grupo de trabalho, referente à formação continuada, contidos no site do CONSED, conforme análise preliminar. Assim, as compreensões depreendidas da análise prévia dos documentos do CONSED também contribuíram para a interpretação das entrevistas com os professores.

É importante destacar que a avaliação, o controle e o monitoramento não se relacionam exclusivamente ao contexto de implementação das políticas públicas investigadas em nosso estudo (BNCC e NEM). Ressalta-se assim que processos avaliativos associados a um maior controle e monitoramento da implementação de políticas educacionais ocorrem há longa data, aspecto já abordado neste trabalho. Entretanto, investigar as relações destes processos com o contexto de implementação do NEM e da BNCC pode contribuir para se compreender o grau de influência e penetração das orientações contidas no site do CONSED, referente ao GT formação continuada, a se considerar os momentos de formação continuada associados a essas políticas. Assim, consideremos o fragmento de P1:

O meu assessor, em nossa reunião de formação e planejamento, nos organizou da seguinte forma, pauta, 1º momento: avaliação dos pontos fortes do primeiro semestre e questões que podem ser melhoradas no segundo semestre; 2º momento: planejamento do segundo semestre por áreas de conhecimento, trilhas, componentes curriculares eletivos e PV [Projeto de vida] e aí de vez em quando nos também temos palestras (P1)

Depreende-se que há um profissional responsável por orientar a avaliação dos pontos fortes do processo de implementação do NEM. Destaca-se também que o debate sobre a componente curricular Projeto de Vida (PV) já era considerado, como um dos tópicos a ser abordado, nas reuniões de formação, como sinalizado no documento⁷¹ intitulado “Caderno de orientações para implementação do Novo Ensino Médio (p. 43)”, o que é indicativo de uma forte tendência para padronização dos processos formativos. Para Imbernón (2010) formações padronizadas são insuficientes, pois tentam dar respostas genéricas a problemas específicos. Ainda considerando o fragmento acima, é possível evidenciar a preocupação em se avaliar as componentes curriculares do NEM, indicando seus pontos fortes e o que deve ser melhorado.

Considerando além dos aspectos abordados na fala de P1, como também a totalidade do processo de elaboração e implementação do NEM, não se torna exacerbada a compreensão de Gaulejac (2007) que entende que a particularidade da gestão não está baseada em perseguir um objetivo definido por indivíduos, nem objetivos decididos no interior de uma coletividade e sim em uma finalidade imposta do exterior.

O próximo fragmento de texto, coletado da fala de P4, também traz tendências voltadas à avaliação:

[...] **a gente vai ter avaliação do Novo Ensino Médio, que vai ser essa semana**, os alunos então já tem os horários destinados, pra esses alunos, vão avaliar e depois vai ter o momento que nós vamos avaliar, talvez seja interessante eu ter uma conversa com você depois. (P4).

No que se refere à participação de estudantes na avaliação do processo de implementação de uma política pública educacional, tal situação pode ser muito valiosa, se esta participação, permitir sua efetiva inserção nos processos de decisão e direcionamento das ações relacionadas a essa política.

Para uma gestão efetivamente democrática, o redirecionamento das ações pedagógicas, administrativas, entre outras, deve considerar significativamente o contexto escolar e não, de forma quase que exclusiva, as instâncias superiores, muitas delas descoladas das realidades escolares. Caso a participação não seja orientada por estes princípios democráticos tende a se caracterizar como um mero diagnóstico da efetividade da implementação de uma política educacional descontextualizada. Ou, como ferramenta de prestação de contas, contribuindo assim, para a construção e elaboração de políticas de *accountability*, aumentando a tendência da responsabilização dos professores pelo insucesso da qualidade educacional.

⁷¹ Destaca-se que este documento não foi disponibilizado no site do CONSED referente ao GT formação continuada. Assim, não constituiu o *corpus* de análise referente a análise dos documentos do CONSED.

No próximo fragmento, P4 após ler um texto, contido no questionário referente aos documentos do site CONSED do GT formação continuada, mais especificamente aos procedimentos avaliativos deste processo, considera que este documento remete às políticas de prestação de contas e de meritocracia pautadas em princípios gerenciais. O professor ao ler este fragmento de texto, faz uma associação a uma política pública do estado do Paraná chamada “Nova Paraná”. Na visão de P4 há uma relação entre o texto e a política. Na prática, a política “Nova Paraná” possui muitos elementos de políticas de *accounttability* a qual se baseia nas práticas gerencialistas de administração pública:

É assim, todo ano tem uma prova lá de final de ano do estado, o estado aplica essa prova em todos os níveis de ensino, ali do sexto ano ao terceiro ano. E o professor fica amarrado a essa prova, porque ele tem que trabalhar com os conteúdos que vai ser cobrado nessa prova, porque o aluno tem que ir bem, porque a avaliação da escola é de acordo com essa prova que os alunos fazem e tem até, se não me engano, uma bonificação para o diretor, se não me engano, foi uma colega minha que uma aula, que ela tava reclamando disso. Porque tipo, o que, os diretores ficam em cima dos professores, eles querem ganhar, ficam em cima dos professores, para que ocorra tudo bem nessa prova, tira uma nota boa, enfim, e isso me cheira assim muito isso sabe, fazer avaliações e avaliações escolares periódicas assim pra avaliar o desempenho do aluno e pelo desempenho do aluno avaliar o professor daquela disciplina e da escola assim né? Eu né?, Eu interpretei só porque me lembro, a forma como eu li me lembro esse caso. Eu super discordo isso, porque, como eu falei, limita muito o trabalho do professor, porque tem uma pressão enorme para que os alunos tirem boas notas e daí, o que, o professor vai ver o que vai ser abordado nessas provas, os alunos tem que ir bem nessas provas, então acaba que aumenta mais ainda aquela questão foca em conteúdo, foca naquilo que é pra ser ensinado, porque o aluno precisa ir bem na prova, aquele conteúdo e isso, isso e aquilo. Então assim, é a gente sabe que isso são só números, não há uma formação nem, nem efetiva, não gosto dessa palavra, mas significativa para o aluno e é uma precarização do trabalho docente. Precarização, precariza muito o trabalho do docente nessa questão. Também tem a questão de autonomia do professor, então vê esse tipo de avaliação, então assim está me parecendo, me remeteu muito a isso, não sei se é isso que quer dizer aqui, se é esse tipo de avaliação, mas o que eu li me remeteu muito a isso, porque a observação de mudanças no processo de ensino dos professores e ao impacto no desempenho do aluno. Então, tô vendo que está muito voltado mesmo a essas, esses desempenhos, como o aluno está se saindo, e a partir do impacto do desempenho do aluno eu avalio como o professor está ensinando. É, como eu já falei tá bastante relacionado àquele primeiro fragmento que tu trouxe, lá dessa parte da avaliação né? Então, é o que eu já falei lá, eu senti referente a isso. (P4)

Assim, P4 compreende, a partir da leitura dos documentos do CONSED, que as avaliações desenvolvidas por estudantes poderiam servir de métrica para avaliar o desempenho dos professores. É importante destacar que P4 não concorda com essa visão meritocrática.

O gerencialismo, entre outros aspectos, se constitui enquanto ideologia utilitária que traduz a atividade humana em indicadores de desempenho, enquanto expressão máxima da

objetividade e neutralidade, contribuindo assim para a construção de um ideal de humano restrito à condição de recurso para sua própria instrumentalização (GAULEJAC, 2007).

Os próximos fragmentos evidenciam um elemento importante que pode sinalizar o aprofundamento das ações gerenciais nas escolas, a se considerar a implementação do ponto eletrônico durante o ano de 2022:

Ele foi implantado dia oito de maio o ponto eletrônico na escola. Antes batia o ponto no cartão ponto, e depois, no dia 08 de maio, eu lembro que foi, a gente teve a parada pedagógica um dia antes, aí a gente já foi orientado, vai vir o ponto eletrônico, tem que ser assim. E daí a gente ficou meio perdido, no começo do ano, porque daí tinha aquela coisa, tinha que bater na saída se eu vou voltar no turno da tarde, não da pra fazer considera a hora do almoço hora atividade, não podia, enfim, teve um monte de questões, fazia intervalo do turno da tarde pra noite, umas questões assim, depois teve algumas mudanças, que a gente viu. Essas mudanças pequenas assim, mas teve, então assim, realmente tem esse monitoramento, vejo diversos professores contando, baixamos até o aplicativo pra contar essa quantidade de horas cumpridas na escola referentes às horas atividades, então assim, ah essa, isso é bastante cobrado, foi bastante especificado desde que foi implementado isso, então é bastante cobrado e especificado, então isso é uma das coisas que mais funcionou, vocês queriam que funcionasse, é umas das coisas que mais funcionou (P4).

Eu acredito que não seja. Eu acredito que não seja 1/3, é muito menos que isso, esse muito menos que isso está sendo realizada é monitorado porque a gente bate o ponto (P5).

Em relação à hora atividade a gente tem a biometria [...] foi colocada ano passado [...] Isso, ano passado quando eu iniciei na escola que eu tava não tinha o ponto eletrônico, era o ponto manual mesmo, e aí depois lá quase no meio do ano, não sei se foi no meio ou um pouquinho depois do meio do ano instalaram o ponto eletrônico (P7).

Nós temos o ponto eletrônico [...] pra vê se a gente está cumprindo a hora atividade. [...] **Então, a gente tá com o ponto eletrônico desde o início do ano.** Um dos assessores, nós temos dois assessores na escola, um dos assessores ele é encarregado dessa parte dos horários, então ele faz o horário certinho e daí assim cada professor diz, oh, aqui eu tenho uma janela, já conta tanto tempo, aí em vez de bater o ponto meio dia eu bato um pouquinho depois respeitando o intervalo de uma hora de almoço, final da tarde, nossa aula termina cinco e dezesseis a da noite termina, começa seis e meia, então a gente tem um tempo assim, a gente vai encaixando os minutinhos conforme dá, as vezes tem professor que tem que ir um turno extra pra cumprir o resto e ele deixa isso registrado no ponto, a pessoa vai batendo o ponto e já vai ficando certinho o horário de aula junto com o horário da hora atividade (P3).

Diante do exposto é importante considerar o que expõe Braverman (1977) há muito tempo: “O controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência” (BRAVERMAN, 1977, p.68). A implementação do ponto eletrônico nas escolas indica a tendência para o aumento do controle docente.

O ponto eletrônico veio num contexto de exigência do cumprimento das horas atividades. É importante destacar, partindo da fala de P2, que este tempo não está sendo utilizado para a formação continuada dos professores referentes aos processos de implementação do NEM:

O que foi implantado esse ano foi um ponto eletrônico aqui na escola. Do ponto eletrônico nós tivemos que cumprir toda a carga horária no primeiro momento toda a carga horária dentro da escola a partir do ponto eletrônico e dentro desse primeiro momento esse 1/3 da hora atividade nós não tínhamos um acompanhamento da formação específica[...] Isso, então, por exemplo, no momento de ter formação nós estávamos tendo fazendo atividades enquanto docente mesmos, atualizava o professor online ou a questão do diário de classe, das notas, até ajudava a escola em alguma situação momentânea, mas **é, esse 1/3 de hora atividade pra realmente trabalhar a formação continuada nós não tivemos, não tivemos (P2).**

Difícilmente, sem o fornecimento destas horas atividades, enquanto “aula efetiva”⁷², será possível que professores tenham momentos em comum para o desenvolvimento de processos formativos, pois muitos professores trabalham em mais de uma instituição de ensino, o que impossibilita sua participação nestes momentos. Destaca-se que as orientações para monitoramento do tempo destinado à formação continuada já era um aspecto observável nos documentos do GT Formação Continuada do CONSED.

Nesta categoria foram abordados alguns aspectos relacionados aos princípios gerenciais a se destacar, os elementos de controle, avaliação e monitoramento. É importante frisar que um possível aprofundamento do gerencialismo nas escolas de educação básica de Santa Catarina, pode ser fomentado pelas atuais políticas públicas educacionais com impactos na formação e atuação de docentes de Química. Destaca-se também que o processo de aprofundamento do gerencialismo na educação não é um processo acabado, sendo necessário analisá-lo de maneira constante, entendendo que esse se relaciona a fatores que ultrapassam o ambiente escolar, se relacionando assim, com os direcionamentos provenientes das arenas políticas.

⁷² Considera-se como aula efetiva a quantidade de horas-aula que constitui a jornada de trabalho semanal do professor. Para os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT's) estas aulas seriam as horas-aulas que constituiria sua jornada de trabalho semanal. Por exemplo, o professor ACT com carga horária de 32 horas-aulas teria 32 aulas efetivas. Já o professor efetivo, com uma jornada de 40 horas semanais, teria no mínimo, 32 horas-aula, ou seja, 32 aulas efetivas.

Destaca-se que as práticas de controle e monitoramento começam a ficar mais evidente como na portaria⁷³ publicada no dia 27/07/2023 no diário oficial do Estado de São Paulo, onde o governo sinaliza sobre a observação de professores durante suas aulas, por diretores escolares. Assim, na formação de professores de Química é imprescindível refletir sobre os contextos de possibilidade de desenvolvimento da autonomia destes profissionais, tendo em vista o aprofundamento dos dispositivos de controle e monitoramento que tendem a se fazer cada vez mais presentes em suas práticas. É importante refletir sobre o potencial desses dispositivos para colaborar no enfrentamento dos problemas historicamente caracterizados no ensino de Química em nosso país ou na formação de docentes de Química em serviço. Compreendemos que, por si só, os dispositivos de avaliação, controle e monitoramento não contribuem para enfrentarmos os problemas do ensino e da formação de docentes de Química.

5.2 GOVERNANÇA COMO PRINCÍPIO

Como já destacado anteriormente, o conceito de governança pode assumir sentidos particulares em diferentes áreas do conhecimento, sendo que os fenômenos de “governance” são estudados com mais detalhes em áreas como relações internacionais, teorias do desenvolvimento, administração privada, ciências políticas e administração pública (SECCHI, 2009).

Na análise referente aos documentos contidos no site do CONSED, evidenciou-se o quanto este termo se fazia presente no documento D-06 (ver quadro 03). Documentos referentes ao GT formação continuada contidos no site do CONSED descreviam a importância das estruturas de governança para a implementação da BNCC. Considera-se que tais estruturas perpassam também os processos de implementação do NEM. As estruturas de governança, consideradas nos textos do site do CONSED, possuem capilaridade nas instituições de ensino.

Destaca-se que não será aprofundada, neste momento, a diversidade⁷⁴ conceitual que o termo governança pode assumir, tendo em vista, que tal feito já foi realizado na seção 4.4.2.

⁷³ São Paulo. Portaria do coordenador de 27/07/2023. **Dispõe sobre o apoio presencial para os Professores, em sala de aula, pelo Diretor Escolar e/ou Diretor de Escola e/ou Coordenador de Gestão Pedagógica.** São Paulo, SP, 27 de julho de 2023. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/portaria-do-coordenador-de-27-07-2023-dispoe-sobre-o-apoio-presencial-para-os-professores-em-sala-de-aula-pelo-diretor-escolar-e-ou-diretor-de-escola-e-ou-coordenador-de-gestao-pedagogica/>. Acesso em 10 de agosto de 2023.

⁷⁴ Algumas visões de governança, segundo Milani e Solinís (2002, p.274): “1) A governança como Estado mínimo: baseado na necessidade da redução dos déficits públicos, esse uso de governança refere-se a uma nova forma de intervenção pública e ao papel dos mercados na produção dos serviços públicos (Gery stocker); 2) A

Nesta etapa da análise, o foco das reflexões realizadas, será nas relações que os fragmentos provenientes das falas dos professores possuem com o desenvolvimento/aprofundamento de estruturas de governança para implementação do NEM. Considera-se assim, que a compreensão de governança, que será considerada nesta análise, se relaciona à “[...] capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas” (BRASIL, 1995, p. 16) ou ainda à concepção de governança do Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), um dos órgãos responsáveis pela disseminação do gerencialismo na América Latina, definição que compreende governança como “[...] capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente e efetiva, as decisões politicamente tomadas” (CLAD, 1998, p. 08).

Estruturas de governança não são exclusividade das políticas educacionais da atualidade. Todavia, a compreensão deste fenômeno pode nos ajudar a compreender, de forma mais ampla, a natureza destas políticas públicas através do esforço e articulação realizados para sua implementação.

Assim, consideremos o fragmento de fala que segue:

Então, por exemplo, essa supervisora que até hoje ela trabalha com a gente, ela é uma excelente supervisora, porque ela nos escuta. Ela, então assim, todo o tempo a gente entende como seria o Novo Ensino Médio, o que seria a formação geral básica, a parte flexível do currículo, tudo isso a gente entende, porque no início a gente ficou muito assustado, porque a gente pensava assim: “Meu Deus, sou professora de Química, Senhor! E agora, não vou mais ter aula de Química, pra onde vai essas aulas. Então assim, todo mundo ficou muito assustado. Então, foi muito importante essa orientação que a gente veio recebendo principalmente dos funcionários da escola. **Claro que, provavelmente eles eram orientados, recebiam informações de pessoas acima. Mas assim, acho que o trabalho designado pra cada um dos funcionários e a função, eu vejo que na escola que eu trabalho, cada funcionário, assistente de direção, a supervisora, assistente tecnopedagógico, cada um tem a sua função, é muito organizado.** Então nessa questão tivemos muita organização, sabe. Não tenho o que falar. **A supervisora não é aquela pessoa que fiscaliza o nosso trabalho, ela é aquela pessoa no sentido de orientar, por**

governança corporativa; oriunda das teorias do *management*, a governança corporativa acentua a necessidade de eficácia, assim como a *accountability* na gestão dos bens públicos (Tricker); 3) A governança como *Nem Public Mangement* (NPM): o NPM prega a gestão e os novos mecanismos institucionais em economia, através de métodos de gestão do setor privado e do estabelecimento de medidas incitativas (*incentives*) no setor público; 4) A “boa governança”: utilizada originalmente pelo Banco Mundial com referência a suas políticas de empréstimos, a boa governança é uma norma que supõe a eficácia dos serviços públicos, a privatização das empresas estatais, o rigor orçamentário e a descentralização administrativa; 5) A governança como sistema sociocibernético: a governança pode ser considerada “*As the pattern or atructure that emerges in a social-political system as common resulto r outcome of the interacting intervention efforts of all involved actors*” (Jan Kooiman). As palavras centrais dessa definição são a complexidade, a dinâmica das redes e a diversidade dos atores. O mundo político seria assim marcado pelas co-estratégias: a co-gestão, a co-regulação, assim como as parcerias público-privadas. J.N. Rosenau sugere, por exemplo, que ao governo tangem *activities backed by formal authority*, ao passo que à governança tangem *Activies backed by shared goals*; 6) A governança como conjunto de redes organizadas: a governança refere-se a *managing networks that are self-organizing*. Considerando que o estado é *um* dos atores (a não mais o único e exclusivo ator) no sistema mundial, redes integradas horizontais (ONG’s, redes profissionais e científicas, meios de comunicação) desenvolvem suas políticas e modelam o ambiente desse sistema (Rhodes). Adaptado a partir de Rhodes, 1996”.

exemplo, a (nome da supervisora), vou falar o nome dela, “Aí (nome da supervisora), eu to com muita dificuldade no projeto de vida. Como que eu vou fazer o projeto de vida? Não, vamos sentar com os professores, vamos ver como a gente pode fazer, pensar nas atividades, eu vou mandar pra vocês alguns cadernos, com os temas pra vocês trabalharem projeto de vida. Então ela sempre está buscando soluções (P1)

O fragmento de texto de P1 considera a importância da orientação no processo formativo por um profissional da escola, reconhecendo também que este profissional possivelmente foi orientado por instâncias superiores. Concebendo a compreensão de governança do CLAD, compreende-se uma possível estrutura de governança que reflete seus objetivos na atuação dos profissionais da instituição de ensino. Tal governança evidencia uma tendência pela procura de soluções padronizadas, como a busca de cadernos com temas para trabalhar a disciplina Projeto Vida. Seguimos com outra fala de P1:

Uma eletiva começou também como uma avaliação descritiva, com um parecer descritivo. Só que nós sentimos que tava muito difícil dos alunos levarem a sério, de terem responsabilidade, de participar das atividades e isso tudo e a supervisora começou a nos ouvir. **Então quando ela tinha reunião com a gerência de educação, tudo isso a gente colocava pra ela nas reuniões.** Está difícil a eletiva, os alunos, a gente faz aulas tão legais e os alunos: “ah, mas eletiva não reprova, ah mas eletiva não sei o que lá” então eles não viam a eletiva como algo importante pra eles, por mais que a ideia seja legal, a ideia é interessante. Então, levamos isso para a supervisora e aí a supervisora e todos os demais da escola (P1).

Novamente é possível ver alguns reflexos da governança instituída para a implementação do NEM. As informações são levadas, por profissionais da própria instituição, para a instância local (Coordenadoria Regional de Educação- CRE), a fim de, aperfeiçoar o processo de implementação desta política pública. Os fragmentos de texto de P2 e P6 que se seguem, reforçam essa tendência de comunicação ativa entre a escola e instâncias superiores:

Então, nós tivemos esses momentos dentro da parada pedagógica como essa parada específica, não recebeu uma parada de formação assim, não recebeu um nome nem específico, todos orientados pela supervisora, então ela que fazia o contato com a secretária de educação, com a gerência de educação e foi passando essas formações pra gente. No contexto, como foi a formação, aí ela sempre trouxe alguns vídeos, pra por exemplo assim, ajudar a entender a gente como que está a BNCC, a Base Nacional Curricular Comum como que, por exemplo, se constitui o quadro das competências e habilidades, como que a gente lê os códigos, depois nos vídeos mostrava o significado da construção de cada uma das habilidades, o significado das competências, isso que eu estou lembrando aqui (P2).

É, digamos assim, eu entendo que está acontecendo essa, essa relação dessas equipes, por exemplo de coordenadores estaduais, que eles estão em contato especificamente na escola que eu trabalho **com a supervisora na escola pra fazer essa ponte de formação continuada e aí essas é, a supervisora ela faz a relação da formação dos professores e aí é repassado pra nós professores (P2).**

Os fragmentos de fala de P2 trazem, além da questão da existência de comunicação entre a supervisora da escola e um profissional da Secretária de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC), também a ênfase no fato destes momentos formativos, as habilidades e competências ser objetos de orientação por esta profissional, tendência à padronização já proposta na resolução CNE/CP 01/2020 (a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica). Destaca-se que o debate sobre os elementos de padronização relacionados aos momentos formativos do NEM serão mais aprofundados na próxima categoria.

Continuando o debate, consideremos a fala de P6:

Por exemplo, a nossa coordenadora do Novo Ensino Médio, dentro da (nome da instituição), existem duas coordenadoras que são as pessoas que organizam essas reuniões e uma dessas coordenadoras ela fez parte, ela escreveu junto o documento X [...] mas por ter essa coordenadora, e as duas, são duas coordenadoras, elas organizam. Se tivesse um coordenador cada escola e conseguisse organizar, não precisa ser da área das Ciências da Natureza, um coordenador que fosse, sei lá, das humanas, mas que organizasse essas reuniões e que estivesse presente na composição do currículo acho que talvez teria uma formação mais efetiva para os professores (P6)

Não seria demasiado depreender, a partir das falas destes entrevistados, que os reflexos das estruturas de governança ficaram mais evidentes em certas instituições de ensino. Destaca-se que tal estrutura, mesmo que implicitamente, se relaciona a mecanismos de controles internos objetivando a garantia de eficiência dos processos de implementação destas políticas (MILANI; SOLINÍS, 2002).

Após os aludidos, essa categoria trouxe à discussão possíveis reflexos de estruturas de governança relacionadas à implementação do NEM. A governança relacionada aos processos de implementação da BNCC e do NEM, ultrapassam os contextos escolares, se relacionando a um conjunto de atores, muitos deles atuantes em redes, que participam e modelam o desenvolvimento e implementação das políticas educacionais, a se compreender as instituições do terceiro setor as quais mitigam a atuação do Estado nesse processo, sendo importante considerar, as ramificações que estas estruturas de governança possuem a nível municipal, estadual, federal e internacional (RODHES, 1996, apud MILANI; SOLINÍS, 2002). Assim, docentes de Química, ao invés de assumirem o protagonismo em seu processo formativo, ficam à disposição de orientações verticalizadas que às vezes tentam ser camufladas com incentivo à participação destes docentes. No entanto, reconhece-se esta participação como extremamente limitada. Entende-se também que os princípios de

governança na formação de docentes de Química, em alguma medida, estabelecem interlocução com a racionalidade técnica, há muito caracterizada como um problema na formação de docentes dessa área. Portanto, os princípios da governança, assim como os dispositivos de avaliação, controle e monitoramento, não colaboram para enfrentar os problemas da formação docente em Química.

5.3 PADRONIZAÇÃO COMO INFLUÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUNIDENSES

A padronização de elementos que constituem os processos formativos é um aspecto presente, de maneira significativa, nos documentos analisados do site do CONSED (D-02, D-06, D-08, D-09, D-10, D-12), sendo que muito destes documentos fazem alusão aos referenciais educacionais padronizados dos Estados Unidos. Aspectos referentes à padronização, também emergiu na fala de professores entrevistados.

É importante destacar que as tentativas de padronização curricular e dos processos formativos de professores não é algo recente no Brasil. O estudo de Santos e Diniz-Pereira (2016, p.281) analisa as “[...] tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil que, dentro de um processo de ampliação do controle sobre o trabalho docente, se relacionam à crescente penetração na educação de um ideário produzido no campo empresarial”. Destaca-se também o estudo de Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) que considera o quanto a padronização, presente nos documentos referentes à BNC-Formação inicial e continuada, tende a contribuir para o maior controle da docência. Nessa direção, compreende-se que a padronização de elementos que constituem ou se relacionam com os processos formativos, entre outros aspectos, podem se relacionar com as possibilidades de maior controle da docência. Assim, a padronização relacionada aos processos formativos, possui uma diversidade de questões que devem ser consideradas, entre elas, as consequências para o trabalho docente, provenientes de ações formativas padronizadas e o quão significativas essas formações podem ser. Segundo Imbernón (2010) é de longa data a uniformização e padronização de processos formativos, sendo que, estes processos desconsideram as especificidades dos diferentes contextos escolares, ou seja, são desenvolvidos para responder a problemas genéricos. Para este autor, os processos formativos assim desenvolvidos alicerçavam-se na compreensão de que os professores são meros implementadores das resoluções elaboradas e desenvolvidas por especialistas. Imbernón (2010) compreende que as soluções genéricas, historicamente apresentadas nos processos de formação continuada, contribuem para uma descontextualização do ensino, dos contextos de atuação dos

professores, pois não consideram a concretude da situação geográfica, social e educativa das quais emergem tais problemas.

Ou seja, processos de formação padronizados, que desconsideram o contexto e a realidade escolar vivida por professores e estudantes, podem ter mínima contribuição a docentes.

Partindo destas reflexões iniciais, consideremos a fala de P1:

[...] foi em 2020 que iniciou a implementação do Novo Ensino Médio nesta escola.[...] em 2019 [...] já iniciaram os estudos sobre a implementação do Novo Ensino Médio. **Tanto que tem um caderno que se chama, até anotei aqui o nome, “Caderno de orientações para implementação do Novo Ensino Médio”.** Então 2019, os professores, eles já destinavam um tempo da carga horária deles, do horário de trabalho deles, pra começar a estudar o Novo Ensino Médio (P1)

O caderno citado pelo professor possui orientações pautadas numa forte tendência para padronização das ações de formação docente para implementação do NEM. Estas tendências, perpassam os aspectos gerais do processo de implementação do NEM e também os relacionados aos processos formativos como pode ser identificado na página 43 deste caderno⁷⁵, a qual contém os temas que a escola deve abordar nos momentos de formação continuada.

Cabe destacar, que tanto as competências quanto as habilidades, configuram conceitos que contribuem para a padronização e uniformização da ação docente. Entretanto, P2 compreende como positivo a estrutura curricular pautada nestes elementos. O próximo fragmento evidencia tais aspectos:

Ali, eu observei assim que dentro especificamente da área da Química, competências e habilidades como sendo o norte, a referência do documento da BNCC, quando a gente assim olha pras questões de química tornou de uma forma mais geral, mais ampla assim, então de modo que os conceitos em química eles são relacionados com a competência e habilidade. Então, entre essas competências e habilidade você vai trabalhar esses dois aspectos e desses aspectos você vai trabalhar, digamos assim, o conceito em química. Então eu achei isso importante, no meu entendimento, pra acabar com a fragmentação muito enraizada que nós temos na química, dos seus conceitos, o que vem primeiro, o que vem depois do segundo, quarto, quinto, como se os conceitos estivessem dizendo olha pra aprender química só se aprende nessa vertente, dessa forma, nessa linguagem né? Então quando você trabalha com competências e habilidades por ser mais estruturante e generalistas assim, buscando essa relação, seja uma relação compreender, **seja uma, uma, uma competência de avaliar de comparar aí sim, então você já tem, o próprio verbo traz uma amplitude maior, que você possa trabalhar situações de textos, fenômenos naturais, importantes, questões ambientais que são bem, bem regentes pra gente no contexto atual, então nesse sentido eu achei essa forma de trabalhar com essas habilidades como mais uma**

⁷⁵ Link para acesso deste material: [file \(sed.sc.gov.br\)](file (sed.sc.gov.br))

tentativa de desfragmentar aquilo que está bem enraizado na questão da química (P2).

Não será aprofundada neste momento a pluralidade de concepção, nas mais diferentes áreas do conhecimento, que o termo competência pode assumir, tampouco as raízes históricas deste termo, pois tais aspectos foram desenvolvidos em diversas seções deste estudo. A ênfase que se pretende fornecer aqui é sobre as relações deste conceito com a padronização dos elementos educacionais e quais as implicações desta padronização. Nessa direção, considera-se que a formação e o ensino baseado em competências se relacionam também a um aumento do controle do trabalho pedagógico, por parte do Estado, do que se pretende ensinar nas escolas, com intuito de ajustar a aprendizagem aos indicadores das avaliações em larga escala (ZANOTTO; SANDRI, 2018). Tal contexto, como já considerado neste estudo, possui fortes vínculos com as políticas educacionais gerenciais estadunidenses.

Ainda sobre a questão da padronização além das competências, P4 destaca também o livro didático. Considere o fragmento que segue:

Assim olha, é, não mudou muito assim né? O que mudou assim no sentido **de, de teórico, vamos dizer assim, de ter que colocar as competências da BNCC no seu planejamento, fazer de acordo com isso. E, na prática assim, o que foi, como eu falei pra você, cheguei lá, tem o livro, vamos seguir o livro e, então assim, vou dizer que o que balizou, querendo ou não, foi o livro ali, porque todos os professores então falaram assim, eu cheguei, eles são efetivos, então era uma corrida pra tentar seguir o livro certinho**, porque assim, falando outra questão que nesse livro coloca uns assuntos assim que tradicionalmente nós trabalharíamos lá no terceiro ano do Novo Ensino Médio, do terceiro ano do Ensino Médio, que é química orgânica ou por exemplo soluções e concentração do segundo ano desse livro que vou trabalhar no primeiro, então era um amontoado de conteúdo nesses dois livros assim, que eu acho que não abordei isso, vou abordar agora nesse momento, um amontoado de conteúdos e passado de forma bem resumida assim e aí é interessante perceber que os trabalhos sugeridos ali nesse livro, as questões são de uma complexidade enorme que se fosse trabalhar como manda ali os conteúdos não dá conta de desenvolver essas competências necessárias pra poder resolver aquelas questões que estão sendo colocadas ali. Então assim, houve então essa orientação dali do ambiente, vamos dizer assim, de seguir o livro, seguir essas questões, então meio que eu segui isso, fiz o meu planejamento pensando nos capítulos ali que seriam trabalhados, conteúdos em cada capítulo que ia ser trabalhado. **Então, eu acho que a alteração foi mais nisso sabe, eu fiquei meio que seguindo o livro porque o outro professor, e o outro professor também tá seguindo isso daí, então pra gente o livro foi feito ali tentando, pelo que eu vejo, ter uma conversa entre os assuntos, tentando meio que fazer juntos pra ter uma conversa. Os alunos alguns se identificavam, às vezes, ah, a gente tá vendo isso em Biologia, a professora de Biologia falou tal coisa, então às vezes tinha uma, eles conseguiram ver certas semelhanças. Mas não porque a gente trabalhava junto, mas porque a gente tentava trabalhar ali seguindo esse livro, então querendo ou não, meio que balizo a minha prática.** (P4)

O professor reconhece que o livro didático não está bem estruturado, porém, realiza seu planejamento a partir dele, pois o livro favorece a articulação da componente curricular Química com outras. Além disso, o livro didático colaboraria para a abordagem das competências e habilidades que serão incluídas no planejamento. Nessa direção, é importante destacar que a BNCC “[...] além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2017, p. 5).

O fragmento seguinte mostra como P5 compreende a BNCC e os portfólios para implementação do NEM:

Pelo que entendi, aquela apostila da BNCC, que a gente tem aquelas competências, habilidades, então a impressão que eu tenho é que a gente vai fazer lá no CCE (Componente Curricular Eletivo) um planejamento, **a gente vai nessa cartilha deles e vai fazer ctrl c ctrl v e não vai saber o que tá fazendo. Eu acho que tá muito assim, embora seja uma coisa nova, ela tem uma estrutura engessada onde você tem uma cartilha que você tem fazer e vai lá copia e cola habilidade, competência e foi isso que a gente percebeu.** Porque a coordenação da escola, que eu acho que trabalha bastante, no dia da formação eles fazem um resumo e aí eles falam, olha, esse é um exemplo do que você deveria fazer. Aí eles foram lá nesse material que a SED dá, falaram aqui está o tema central, habilidade e competência. Aí todo mundo vendo, mas é realmente isso. Mas é aquilo, você tem que fazer o que manda o documento. **Então, vai ser copia e cola sem senso crítico né? Porque eu acho que professor tem a liberdade de explorar até dentro da formação dele pra contribuir, a gente óbvio que vai fazer isso, mas na prática a gente tem muita burocracia é mais uma coisa que implica na formação que você falou. É muita burocracia, é a sequência didática, é planejamento anual por área e aí você que ter ver esse bendito desse, dessas normas, dessa cartilha que eles dão, eu não sei como fala, se é cartilha, não sei se você já viu, não sei se tem na sua escola, é um livrão assim.[...]** Então, eu acho que é portfólio o nome, que tem lá as habilidades e competências. Aqui que a coordenação da escola fez, que eu achei um ponto muito positivo. Eles têm pra consulta com eles lá a qualquer momento. Então chega um ACT na escola, que acabou de pegar a disciplina e aí ele vai querer fazer um planejamento, então lá tem a habilidade, a competência, pra ele saber o que usar. **Eu acho que isso é bom, mas ao mesmo tempo não, porque é uma coisa engessada. Então é isso, eu acho que isso deveria ter um cuidado com isso** (P5).

Às vezes as formações ocorriam por vídeo já pronto [...] É aquilo que eu te falei mais uma vez, como é um material replicado, pronto, engessado, muitas vezes as dúvidas por área são diferentes (P5).

O professor P5 possui um ponto de vista mais crítico sobre a padronização dos referenciais curriculares utilizados para orientar o processo de formação continuada. O professor ao utilizar o termo “engessado”, compreende que, de alguma forma, seu planejamento será afetado por esta padronização. Além disso, o professor crítica a padronização curricular destacando que muitas vezes o processo de inserção das habilidades e competências no planejamento ocorre de forma acrítica. Nesse sentido, a padronização curricular reflete em grande parte a padronização dos processos e ações formativas. Ao

mesmo tempo, P5 reconhece que os materiais supracitados podem se constituir em referência e direcionamento, para os professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Assim sendo, os portfólios referentes ao NEM, possuiria aspectos positivos para esse professor ao tomar ciência sobre o andamento de sua componente curricular.

Já no segundo fragmento, P5 destaca a insuficiência das ações formativas padronizadas ao citar as formações realizadas por vídeos, refletindo que as dúvidas das diferentes áreas do conhecimento são diferentes e que, essa abordagem por vídeo, não permite uma formação efetiva nem a supressão de dúvidas específicas. Destaca-se que a crítica das ações de formação continuada padronizadas já foi levantada nesta análise através das reflexões de Imbernón (2010). Imbernón (2010) compreende que uma formação generalizada possui seus fundamentos no positivismo, assim sendo, a formação continuada, nesta perspectiva, se constituiria numa espécie de “treinamento” que refletiria uma série de comportamentos e técnicas, que devem ser reproduzidas e/ou aplicadas, de forma verticalizada, pelos professores em suas aulas. A partir destes processos de formação continuada, acreditava-se que mudando os professores, através de uma formação continuada, a educação mudaria, e não seria necessário levar em consideração as especificidades dos estudantes e de seus contextos.

Compreende-se, de maneira geral, que tanto os livros didáticos, quanto os documentos utilizados como referência para a formação continuada para implementação do NEM e da BNCC possuem um alinhamento e uma padronização de forma a viabilizar um processo de homogeneização dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos nas escolas. Nesse sentido, a formação de professores, os livros didáticos, os currículos e diretrizes, os processos de implementação da BNCC e do NEM, o que é ensinado nas escolas aos estudantes, alinham-se aos processos de regulação e avaliação orientados pela política curricular orientada pela BNCC (DOURADO, SIQUEIRA, 2019)

Os próximos fragmentos de texto de P6 destaca que esse professor considera positivo e importante o direcionamento aos professores proporcionados pela BNCC e pelos portfólios que orientam o desenvolvimento de componentes curriculares do NEM. Compreende a importância de se conhecer a BNCC para elaboração e desenvolvimento dos planejamentos. O professor P6 também destaca que alguns temas contidos nestes documentos possibilitam o trabalho interdisciplinar entre as diferentes componentes curriculares da área de Ciências da Natureza:

Então, na verdade, eu acho que o mais importante seria ler os cadernos, ver os cadernos e a partir do caderno a gente tem um norte, porque muitas vezes a

gente escuta na sala dos professores, escuta em vários lugares falando mal da BNCC, primeiro antes de conhecer. [...] A partir do momento que eu pego o caderno e eu olho, eu tenho um norteamento e isso vai modificar a minha prática docente. Porque, antes a gente era acostumado a fazer o planejamento, o nosso norte era o planejamento, a gente fazia o planejamento com base no que, com base nos PCN, com base no que a gente aprendeu na universidade, no currículo que a gente via. Então, a partir do momento que a gente lê os cadernos, a gente vai ter um norte. Então, isso já muda a prática docente. E a partir do momento que você conhece, você sabe que não é mais você, é a área.

Então, você vai ter que trabalhar com a área, conversar com a área. Então, é nesse sentido, da prática. O que pode ser em comum para as três áreas nessa trilha vamos supor, vamos trabalhar Sociedade e Meio Ambiente, acho que é a trilha do ano que vem, o que na Química, dentro daquilo que foi proposto da trilha eu consigo trabalhar. Então, o que Biologia pode trabalhar, o que Física pode trabalhar, então a partir disso. Mas, é com a leitura dos cadernos, eu acho que a leitura dos cadernos ela é muito importante, mais importante que a formação que a SED passou, porque a formação era superficial, ela vem um recorte daquilo e é cansativa, mas a partir do momento que você senta [...] na cadeira e lê o caderno eu acho fica mais fácil para nós professores. O grande medo era assim, onde eu vou colocar os conteúdos, onde estão as coisas, tá tudo lá, está tudo descrito lá. Ah, nessa trilha você vai trabalhar isso, isso, tá tudo organizadinho, só que acha que não e assusta um pouco (P6).

Então, por exemplo, qualquer dúvida que a gente tem sobre a BNCC, vai e pergunta direto pra ela, ela fala vai lá no caderno tal, que no caderno tal tem, ah, vai no caderno. A gente pega os cadernos e estuda, então, a partir do momento que tu tem alguém direcione, é um direcionamento. É diferente de você só receber, vamos supor, um caderno da escola, “ah, está aqui!”, mas você não sabe o que tem lá. Então, às vezes tu também consegue pegar e ficar lendo direto (P6).

Não se pode desconsiderar a importância de uma abordagem interdisciplinar⁷⁶ para o ensino da Química. Santos e Mól (2005) compreendem que a abordagem temática pode contribuir para o desenvolvimento de projetos amplos capazes de envolver professores de diferentes áreas do conhecimento num diálogo coletivo dos diferentes aspectos relacionados ao tema escolhido, o que forneceria uma compreensão mais ampla do tema abordado. Destaca-se também que, a abordagem com os temas geradores, propostas por Gouvêa (2012), possui um grande potencial para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Lopes (1998) entende como imprescindível a necessidade de um maior diálogo entre diferentes componentes curriculares objetivando mitigar a fragmentação do conhecimento e as ideias dissociadas da vida real. Desta forma, para P6, os documentos supracitados contribuem para o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares. Sendo assim, aponta uma característica positiva a padronização relacionada à organização curricular que fundamenta as orientações

⁷⁶ A noção de interdisciplinaridade, alinhada a esta pesquisa, é aquela que não almeja a unificação dos saberes, mas sim a abertura de um espaço de mediação entre conhecimentos e articulação de saberes, no qual as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação, construindo um marco conceitual e metodológico comum para a compreensão de realidades complexas, sendo que, o objetivo não é unificar as disciplinas, mas estabelecer conexões entre elas, na construção de novos referenciais conceituais e metodológicos, promovendo a troca entre os conhecimentos disciplinares e o diálogo dos saberes especializados com os saberes não científicos (CARVALHO, 2012).

das ações formativas relacionadas ao NEM e à BNCC. Entretanto, a interdisciplinaridade não é exclusividade do NEM e da BNCC já sendo sinalizada em políticas⁷⁷ públicas educacionais anteriores. Ademais, a interdisciplinaridade não se encerra em uma única compreensão. Há diferentes propostas educacionais para a sua concretização e é importante compreender quais os limites e as potencialidades da proposta de interdisciplinaridade expostas no NEM e na BNCC.

Ressalta-se que o novo gerencialismo deve ser compreendido como uma rede de controle, a qual busca padronizar as práticas docentes e as concepções do fazer educativo, desenvolvendo estratégias de gestão que aprofundam a separação entre concepção e execução da educação, conformando a subjetividade do professor e aprofundando a padronização através do reforço do caráter utilitarista da educação a demandas de mercado (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009). Assim, não deve causar estranheza o relativo alinhamento de professores de Química entrevistados com a padronização das ações de formação curricular e da própria construção curricular baseada em habilidades e competências. Entretanto, há também, professores de Química que compreendem os efeitos negativos da padronização para o desenvolvimento da autonomia docente. Pouco se fez perceptível uma compreensão ampla das intencionalidades de se padronizar os processos educativos, a se considerar os relacionados à formação continuada. Desta forma, a relação entre a padronização e os dispositivos de controle da educação, pouco se fizeram presentes nas reflexões realizadas pelos professores de Química entrevistados.

A visão de Schön (1983) corrobora a nossa interpretação, uma vez que esse autor entende que os conhecimentos socializados em processos formativos, não devem estar descontextualizados da prática cotidiana dos profissionais, sendo que, formações profissionais que se baseiam em concepções racionalistas técnicas, pautadas na resolução de problemas abstratos e sem correspondência com a realidade são inadequadas, pois buscam uma resolução padrão para as mais diversas situações acarretando em poucas consequências positivas para práticas destes profissionais. Sendo assim, a formação continuada de professores de Química deve considerar as especificidades do contexto de atuação destes profissionais, a fim de se distanciar da compreensão da racionalidade técnica na sua atuação.

5.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO INADEQUADAS DE DOCENTES DE QUÍMICA

A condição de trabalho se constitui dos recursos que possibilitam uma melhor realização do trabalho educativo envolvendo a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis e os serviços de apoio aos educadores e às escolas (KUENZER;

⁷⁷ Por exemplo, os PCN

CALDAS, 2009). Compreende-se que outros fatores influenciam nas condições de trabalho, como a remuneração docente e a dedicação exclusiva à escola.

Qualquer política pública educacional que pretenda ser exitosa deve, necessariamente, levar em conta as condições de trabalho docente, no sentido de valorizar esse profissional e considerá-lo fator imprescindível nos processos de implementação destas políticas e do desenvolvimento da qualidade sociocultural⁷⁸ da educação. Assim, políticas de valorização docente e de melhoria de suas condições de trabalho devem constituir-se em políticas de Estado.

O modelo gerencialista de administração pública historicamente vem afetando as políticas de valorização dos professores e suas condições de trabalho. Tal modelo tende a compreender a educação enquanto um gasto, assim, utiliza-se de dispositivos de economia de recursos públicos que afetam diretamente os professores. O estudo sobre a precarização do trabalho dos professores precisa se desenvolver considerando as diferentes facetas que o caracteriza, entre elas destaca-se “[...] carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1212).

Desta forma, políticas de formação continuada que não considerem as condições objetivas do trabalho dos professores tendem a contribuir pouco para educação. Assim, os fragmentos de texto, destacados das falas dos professores de Química entrevistados, evidenciam o quanto as condições de trabalho inadequadas atrapalham a existência de momentos formativos. No que concerne as condições de trabalho e os momentos destinados à formação continuada, o número de escolas em que os professores trabalham foi um fator considerado por alguns docentes:

A BNCC ela propõe que o Novo Ensino Médio fosse planejado, que o currículo dele fosse planejado de forma integrada, tanto que eles elaboraram ali a organização do currículo por áreas de conhecimento. Aí que tá, é difícil pra gente fazer isso juntos, Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia, é extremamente difícil sabe professor, a gente sentar juntos e planejar juntos. **No início, começou a dar certo, mesmo com as reuniões de planejamento, nós temos reuniões de planejamento, um dia específico, onde a gente quer, por exemplo, nessa escola que eu trabalho a reunião de planejamento são cinco horas [...] então nós temos, você pode escolher o turno de fazer o planejamento pela manhã ou à tarde, só que é muito difícil todo mundo se encontrar no mesmo horário por área de conhecimento,**

⁷⁸ Vide livro: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. De maneira geral, a compreensão de conceito de “qualidade sociocultural” passa pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças. Na contemporaneidade abrange a renovação dos conteúdos críticos, tanto quanto, da consciência crítica dos profissionais. Relaciona-se a resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento, ao alargamento da função social e cultural da escola e a intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

porque os professores eles geralmente não tem só uma escola, eles trabalham em outras escolas também, por exemplo, professor de escola pública, por exemplo, eu conheço uma professora que trabalha comigo que ela trabalha em cinco escolas e ela fala, eu preciso trabalhar em cinco escolas que é o que eu tenho pra hoje pra poder sobreviver e pra poder ter meu sustento, eu tenho que me sustentar. Então, ela trabalha em cinco escolas, tem outros professores em três e fazem mestrado assim como eu trabalho em 3 escolas. E aí faço mestrado também. Então assim, a parte de planejamento integrado eu acho que, eu sinto que nós temos na nossa escola uma dificuldade de fazer e de executar. A parte de planejamento individual a gente consegue, o que eu consegui pelo menos, eu faço meu planejamento individual e sempre dou o melhor de mim quanto professora pras disciplinas que eu assumi, que eu tenho um compromisso (P1).

Como destacado no fragmento de texto referente à fala de P1, a escola na qual o professor trabalha, possuía 5 horas-aula, ou seja, 5 aulas efetivas, para reunião referente à implementação do NEM. Entretanto, a existência destas 5 horas-aula, enquanto aula efetiva, não garante a participação de todos os professores devido ao fato desses professores trabalharem em mais de uma instituição de ensino. Destaca-se também que essas aulas efetivas, destinadas para tais encontros, são exclusividade das escolas pilotos. Nesse sentido, as escolas não pilotos devem possuir uma maior dificuldade para a realização destes encontros devidos às condições de trabalho docente atrelada à ausência de aulas efetivas.

O não oferecimento aos professores de um maior número de aulas efetivas para a formação, em grande parte, se relaciona à economia de recursos, por parte do Estado. Assim, novamente, os princípios gerencialistas se fazem presentes, no sentido de obter resultados com o menor custo possível. A questão do elevado número de escolas que, muitas vezes, o professor atua, também apareceu nas falas de P3 e P1:

Oitenta por cento dos professores trabalham em mais de uma escola.[...] Inclusive, temos efetivos ali que completam né? Por exemplo tem um professor que é efetivo no (nome da instituição), mas ele completa com a gente, porque não tem aula, não tem quarenta lá, nós temos muitos de espanhol que completam com a gente, mesmo sendo efetivos eles não tem uma escola só, e ACT, Deus o livre, segundo professor normalmente duas escolas, normalmente duas escolas, tem uma segunda professora que tem três, ela fica de manhã numa escola, de tarde em outra e a noite em outra. Não sei como ela vive (P3).

Aí por exemplo assim, eu estou na terça feira à tarde e tem colegas de química que eu não encontro à tarde porque eles só podem de manhã, **muitos porque trabalham em outras escolas.** Mesma coisa, por exemplo, assim com a minha eletiva, eu trabalho individualmente, planejando ela individualmente, mas as trilhas é pra ser trabalhado de forma integrada e então, por exemplo, tem professores de química que só conseguem ir à tarde. **A (nome da professor x), por exemplo, e a professora (nome da professora y), que é de física, elas estão em sala de aula à tarde. Então elas vão pela manhã. Então rola esses desencontros. Professor de química às vezes só consegue ir à tarde, outros professores de química só conseguem ir pela manhã, entendeu. Então assim, o turno, nós temos um turno destinado para o planejamento e reunião, mas mesmo tendo um turno, nem todos conseguem se**

encontrar nesse turno. Por que é um dia de planejamento, entendeu. Alguns têm que estar em sala de aula pela manhã, outros tem que estar em sala de aula à tarde (P1).

Novamente a questão do número de escolas em que os professores trabalham se relaciona diretamente às possibilidades de desenvolvimento dos momentos formativos. Destaca-se que a existência de hora-atividade, enquanto aula efetiva se mostrou extremamente importante para facilitar/potencializar o planejamento coletivo, o qual se caracterizava em momentos formativos entre os professores para implementação do NEM. A importância destes momentos é destacada nas falas a seguir:

Professor é muito significativo. Por que se a gente não tivesse esse momento destinado pra nossa formação, eu não sei. Eu não sei como que seria, eu juro que assim olha, foi muito importante e eu agradeço, **eu agradeço por ter a oportunidade de estar numa escola piloto. Eu não sei como é realidade das outras escolas públicas que não são piloto. Eu só sei que eles não têm uma carga horária que supra a necessidade pra planejar e entender.** Então eles, tanto que, nessa escola, uma das escolas que eu trabalho que não é piloto, foi a diretora e mais a assessora de uma escola piloto nessa escola que não é piloto, pra falar como que tá sendo lá, informar os professores como que tá funcionando, uma escola está ajudando a outra. Mas só que, realmente estar na prática, praticando já, é que tá conseguindo trabalhar melhor, dar conta das demandas do Novo Ensino Médio (P1).

Então, acho que é mais ou menos isso. E agora, essas condições para a formação continuada, eu super concordo que tem que ter essa jornada de trabalho e com tempo para essa formação, que é muito importante, que eu falei várias vezes, que nas outras escolas a gente não tem e que o (nome da instituição) está para perder, tem mais essa. Talvez seja o último ano que a gente tenha essas cinco horas, talvez 2024 não tenha mais. Então, nós seremos igual as outras escolas e não sei como a gente vai fazer. Então tipo, seria muito importante que tivesse mais horas de planejamento com os pares das áreas [...] **Ganham igualmente. Inclusive na escolha de vagas, quando vai na escolha de vagas, a carga horária aparece, tipo assim, são treze aulas, mais cinco aulas de reunião, na vaga já aparece, sabe. Então é isso, e aí a gente está perdendo, ou seja, além de ser pouca hora atividade, que não dá tempo de fazer quase nada, agora nesse ano a gente está perdendo essas reuniões de planejamento.** Então, o professor que está chegando, ele vai se obrigar a fazer, tem que assinar a lista, obrigado a fazer essas reuniões dentro dessa hora atividade na escola [...] você sufoca, enche o professor de aula para poder ganhar uma salário mais ou menos, aonde que o professor vai fazer, onde o professor vai se apoiar, no que ele sabe, no básico que ele deu aula até agora. Então se tivesse uma formação maior, se tivesse, por exemplo, cinco horas, **cinco horinhas para o professor planejar junto com seus pares faz a diferença (P6)**

Os docentes entrevistados reconhecem a importância da hora-atividade, como aula efetiva, para o planejamento e para formação. Esse contexto de hora- atividade, enquanto aula efetiva, só existiu nas escolas pilotos. Ou seja, ao invés de lecionar todas as aulas, que

constitui sua jornada de trabalho, em sala de aula, 5 destas aulas eram destinadas para planejamento.

No que se refere à questão das horas-atividade, um marco importante é a lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Após diversas alterações legalmente fundamentadas na LDB e na Constituição Federal, esta lei é aprovada percorrendo, entre outros aspectos, sobre o piso salarial e sobre a carga mínima de hora-atividade dos professores.

Ao mesmo tempo em que os professores que atuam nas escolas pilotos ressaltam a importância, das horas-atividades enquanto aulas efetivas, para o desenvolvimento de planejamentos coletivos e para a formação continuada de professores, outros professores destacam que a ausência deste tempo basicamente impossibilita a realização de planejamento coletivos e a existência de momentos formativos referentes à implementação do NEM e da BNCC. Consideremos os fragmentos que seguem:

Mas tem algumas coisas que eu vejo essa parte do planejamento integrado realmente é difícil, seria muito bacana se funcionasse, mas tá difícil. E a parte de ser ofertado alguns componentes curriculares eletivos ou trilhas e ver se a escola realmente vai conseguir ofertar com qualidade. Então... é estão sendo ofertados trilhas de aprofundamento, as trilhas nós que escolhemos, estão sendo ofertados, e a escola vai conseguir oferecer cursos necessários pra esses professores trabalharem, por exemplo (P1).

De ter uma intervenção maior do Estado, pra poder, digamos assim, **você ter um espaço destinado para fazer a formação, então, espaço em termos de carga horária, espaço em termos de estruturação física, espaço em termos de comunhão entre os professores, independente se é efetivo ou ACT, pra que a gente possa ter essa formação juntos.** Então, eu vejo como não tendo isso, um ponto negativo. Então, nós não temos esse acompanhamento, ficou um pouco, um pouco não, fico totalmente, digamos assim, responsabilidade individual, uma responsabilidade individual[...] Só que a forma como está colocado o fragmento, como formações continuadas da rede estadual e municipais teria que verificar o sentido de essa continuada em qual faixa de tempo, porque nós temos uma formação, **só que essa formação continuada ela está sendo encaixada podemos assim dizer né? Pega-se o calendário escolar e se encaixa dentro por exemplo daquilo que é a parada pedagógica,** então tendo um espaço destinado a uma mudança que é extremamente crucial pra todo o país, então teria que ter algo muito mais intrínseco, específico pra que pudesse realmente todo esse processo de formação dos coordenadores estaduais de currículos e lideranças passarem essa formação pra rede estadual e fazer esse movimento, essas seleções que existem até chegar à formação do professores no novo currículo. **Então, pelo o que eu entendo dessa formação continuada tá faltando essa se debruçarem em relação a ter uma formação mais específica em termos de tempo, a gente precisa ter um tempo realmente, precisamos ser remunerados por isso, pra que a gente possa ter uma melhor compreensão de educação em relação a esse novo ensino médio e a BNCC (P2).**

E eu acho que o mais assim que gerou burburinho todos os professores foi **a falta de tempo e o momento que os professores iam conseguir se reunir pra fazer aquilo e como fazer aquilo, como trabalhar o mesmo assunto cada um em sua aula, então teve toda uma questão assim que pegou nesse sentido ali que eu me**

lembro, isso foi bem lá no começo do ano, então, lembro um pouco assim, mas foi uma coisa que causou desconforto (P4).

O agrupamento dos fragmentos de texto anteriormente considerado se relaciona com uma compreensão de docentes de Química sobre a necessidade da existência de um tempo destinado para os processos formativos. Nesse sentido, a inexistência deste tempo influencia diretamente nas possibilidades e na qualidade dos momentos formativos, relacionados à implementação do NEM. Assim, é extremamente importante a existência de horas-atividades como aula efetiva na carga horária do professor.

A conquista da hora-atividade envolve um histórico de lutas que não deve ser ignorado⁷⁹. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional- em seu artigo 67 considera um tempo destinado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

A Lei Nacional do Piso do Magistério (Lei nº 11.738/2008), em seu parágrafo 4º de seu art. 2º fixa aos profissionais do magistério, um limite de 2/3 da jornada de trabalho semanal para o desempenho das atividades de interação com os estudantes, 1/3 da jornada de trabalho passa a ser destinado para atividades extra-aula (BRASIL, 2008).

Em Santa Catarina, até pouco tempo⁸⁰, as horas-atividade tinham sua regulamentação baseada no decreto nº 1659, de 29 de dezembro de 2021, o qual regulamenta o cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares da rede pública estadual catarinense (SANTA CATARINA, 2021). A portaria nº226/2022, publicada no diário oficial do Estado, detalha o decreto nº 1659/2021 de 29 de dezembro (SANTA CATARINA, 2022).

O cumprimento da hora-atividade está sendo contabilizado, segundo o decreto nº 1659/2021, considerando a jornada de trabalho em hora-relógio. Entretanto, a lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual de Santa Catarina, em seu artigo 18⁸¹ evidencia como deverá se constituir a jornada semanal de trabalho do professor (SANTA CATARINA, 2015).

⁷⁹ Vide artigo: FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora-atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6; n. 10; 2019.

⁸⁰ Houve uma alteração em 2023, através de uma orientação, a qual retirou a obrigatoriedade do cumprimento da hora-atividade no colégio. Ou seja, o professor poderia cumprir a hora-atividade totalmente fora da instituição de ensino.

⁸¹ Art. 18. Para o titular do cargo de Professor com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as jornadas de trabalho de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais correspondem, respectivamente, a 8 (oito), 16 (dezesesseis), 24 (vinte e quatro) e 32 (trinta e duas) horas-aula.

Ou seja, observa-se uma incongruência entre o decreto 1659/2021 e a lei complementar 668/2015, pois o primeiro considera a hora-atividade sobre uma jornada de trabalho em horas relógio e o segundo considera a jornada de trabalho dos professores efetivos⁸² em hora-aula.

É importante destacar que a “[...] apropriação da Hora Atividade pressupõe a apreensão do processo de sua construção, resistência e das possibilidades que ela representa para a constituição da profissionalidade docente” (FURTADO; AGUIAR, 2019, p. 33) Nesse sentido, a luta por melhores condições de trabalho não deve se descolar da identidade profissional dos professores.

Após as considerações, é possível identificar as diferenças significativas que um contexto de trabalho, com uma carga horária destinada para planejamento e ações formativas, possui para a implementação do NEM. Assim, as condições de trabalho inadequadas influenciam diretamente na possibilidade e na qualidade dos momentos formativos, relacionados à implementação desta política pública. De outra parte, pode-se interpretar que o desrespeito com as condições de trabalho docente é uma das características das políticas gerencialistas de formação docente. Destaca-se também que muitas ações formativas foram realizadas nas paradas pedagógicas. Os momentos de parada pedagógica são muito valiosos para a resolução dos problemas escolares. Entretanto, este tempo em parte das escolas foi destinado, segundo a fala de professores entrevistados, aos processos formativos referente à implementação do NEM, aspecto que pode prejudicar o encaminhamento e a resolução de outros problemas provenientes do cotidiano escolar.

Um programa de formação continuada de professores de qualidade deve considerar as limitações da vida profissional destes trabalhadores, sendo que, o momento de planejamento individual e coletivo dos professores deve ser considerado uma atividade inerente ao seu exercício profissional (MALDANER, 2006).

Outro ponto que foi possível evidenciar, em relação aos processos formativos relacionados à implementação do NEM foram os problemas de estrutura física de muitas instituições de ensino com ênfase na rede internet e ausência de profissional na área de informática:

Aí tem uma eletiva professor que se chama Educação Tecnológica na escola piloto, porém nós temos um laboratório de informática que tem vários computadores, mas

⁸² Destaca-se que a lei dos ACTs LEI Nº 16.861, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015, possui suas especificidades no que se refere a questão da composição da jornada de trabalho semanal dos professores admitidos por esse regime (SANTA CATARINA, 2015).

não funcionam. E teve um tempo da educação, recém eu cheguei a trabalhar nas escolas, que eu lembro que tinha um profissional da informática que ficava no laboratório de informática, ele nunca deixava um computador sem funcionar, até que tiraram esse profissional. Hoje em dia não tem mais um profissional que fique responsável pela área de tecnologia da escola, tiraram. Então, por exemplo, pra essa eletiva que a proposta dela seria trabalhar como, por exemplo, *tablets*, os computadores, tudo que a Educação Tecnológica possa abranger a internet não funciona, nós professores, a gente tem que usar os dados moveis do nosso celular e aí os professores que estão lecionando a Educação Tecnológica, eles estão assustados e frustrados, porque eles pensam, como que eu vou trabalhar Educação Tecnológica se eu não tenho uma sala de informática funcionando. Os *tablets* agora receberam, mas tem que usar internet da escola, só tem um lugar da escola que funciona o *tablet*, que é o laboratório de Ciências Humanas, o restante da escola não funciona no *tablet* a internet, a internet não alcança toda a escola. Então nós temos um problema muito sério e querendo ou não, hoje em dia é um meio de você atrair os alunos eu também vejo pras aulas, de fazer aulas além do laboratório que nós temos utilizar esses recursos, como *tablet*, laboratório de informática e nós temos esse problema (P1).

A fala de P1, abordada anteriormente, evidencia o quanto a ausência de um profissional da área de informática afeta o desenvolvimento de uma componente curricular chamada Educação Tecnológica. Os benefícios da presença de profissionais da área de informática em instituições de ensino de educação básica são considerados no estudo proposto por Pazeto e Prietch (2010). Entre outros aspectos, este estudo destaca que há subutilização destes espaços de informática, principalmente por falta de profissionais desta área, nas escolas consideradas na pesquisa em questão. Destaca-se que o estudo de Pazeto e Prietch (2010) investigou escolas públicas do município de Rondonópolis, entretanto, este contexto de subutilização destes espaços também é considerado por Dias e Silva (2010).

Os docentes P4 e P7 também destacam problemas com a internet:

Então assim, tem essas questões também de, a internet demorou pra funcionar. Assim, eles tiveram, sabe como que tá funcionando a internet pra nós? Eles tiveram que cortar a internet pros alunos, porque não funciona. Assim, no começo tinha, eles liberaram a internet pra nós e pros alunos, daí começou esse problema na rede, eu não sei se chegou alguém pra arrumar, ficou um tempão a gente, todo mundo sem internet, daí o que resolveram, cortar a internet dos alunos pra gente ter internet, os alunos então desde setembro sem internet pra gente poder usar. Então, assim que está funcionando a internet, tá, mas só pra nós ali e só ali na sala dos professores, esqueci de falar, só naquele lugar que funciona, quando a gente vai lá pra sala de aula, assim, tem a internet no computador que foi instalado lá na escola lousas digitais em todas as salas, mas porque fizeram um encaminhamento pra ter internet, mas por exemplo assim, ah esqueci de conectar o professor online na sala dos professores, não consigo conectar lá, porque não tem internet, então assim, então tem essa questão. Como por exemplo, queremos também foi pra escola quarenta *tablets*, queremos usar quarenta *tablets*, mas não tem como porque os alunos, não têm como usar a internet na sala com os alunos, vou usar o *tablet* pra que sem internet, como. Então assim, tem algumas questões, já que você perguntou, da internet (P4).

Eu acho que a gente não tem estrutura mesmo pra cumprir hora atividade nas escolas. **Eu acho um absurdo a gente ser cobrado de hora-atividade em escola, sendo que a gente tem escola que não tem nem computador pra gente utilizar, não tem nem internet e o celular nem funciona, nem da área, geralmente não da área o nosso celular dentro da escola. Então, cobrar hora-atividade do professor sendo que não tem estrutura eu acho que é uma coisa, o que eu fica fazendo lá, se é o tempo que eu tenho pra planejar, como que eu vou planejar se eu não posso usar meu notebook pra planejar (P7).**

Considerando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018, o Censo escolar evidenciou que o laboratório de informática estava presente em 81,8% das escolas do ensino médio da rede pública e 68,4% na rede privada. Destaca-se também que 98,8% das escolas federais de Ensino Médio e 64,4% das escolas municipais desta etapa de ensino possuem laboratórios de informática.

Dias e Silva (2010) analisando os dados do Inep (2006), há mais de 10 anos, já consideravam que os laboratórios de informática estavam chamando mais atenção dos gestores públicos do que as bibliotecas escolares e os laboratórios didáticos de ciências.

É importante destacar que a existência de laboratórios de informática, expressa nos números do Inep não acarreta necessariamente em recursos computacionais, como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), enquanto ferramenta disponível para o processo de ensino e aprendizagem nessas instituições, pois em boa parte dos laboratórios das instituições de ensino, é possível encontrar diversos computadores quebrados ou inutilizados a espera de manutenção, a qual dificilmente ocorre devido ao excesso de burocracia das administrações regionais (DIAS; SILVA, 2010), entre outros aspectos.

O estudo de Colemarx (2020, p.17) considera que “[...] as escolas públicas brasileiras não universalizaram o acesso à internet para seus estudantes e, tampouco, para o uso administrativo”.

Além da questão da internet, P7 e P4 destacam a falta de espaço adequado para a os processos formativos. Consideremos os fragmentos que seguem.

Não tem um espaço adequado. A gente, eu to numa escola que a gente tava em quase, eu acho que trinta, trinta e poucos professores, toda a hora tem mais de dez professores na sala dos professores e todo mundo tem alguma janela e aí toda hora tem muita conversa, muito barulho, como é que eu vou me sentar pra fazer um planejamento na sala dos professores com quinze professores lá dentro, fica meio complicado né? Sem internet ainda, como que eu faço, não dá. (P7)

A questão do ambiente assim, tem gente que reclama que: tá, vamos ficar quantas horas aqui na escola com essas condições? Não são condições apropriadas e necessárias para um trabalho decente. Então, a gente faz a nossa hora-atividade lá sabendo, nunca vou me esquecer das reclamações, podia estar em casa, estaria

produzindo melhor, porque o espaço pequeno, muitos professores ali na mesma sala.(P4)

Destaca-se das falas, além dos problemas com a internet, também a falta de lugar adequado para planejamento. Esses fatores se relacionam às condições inadequadas para o cumprimento da hora-atividade.

Outros fragmentos evidenciados nesta categoria referem-se a questões levantadas pelos docentes que consideram aspectos relacionados à intensificação e à precarização do trabalho docente. A seguir os fragmentos de falas destacados pelos professores:

Até a diretora dessa escola onde eu trabalho, ela me ligou e falou assim, [nome de P1], eu já estava trabalhando com a eletiva, com turma de ensino médio regular [...] e ela me ligou e falou assim: P1, você aceita algumas aulas de trilhas de aprofundamento?" É integrado também, essa é a intenção, fazer integrado. Eu tive que falar: "[nome da diretora] **infelizmente eu não vou conseguir agora com a eletiva, que é um planejamento, que é um tema pra se trabalhar, trilhas de aprofundamento é outro tema, vai ser um outro planejamento, mais o Ensino Médio regular [...] eu não vou conseguir dar conta, porque são muitos planejamentos diferentes.** Eu quero dizer assim, é que é diferente primeiro ano do ensino médio, segundo ano, ele tem a formação geral nós já estamos acostumados e habituados e essa parte flexível é tudo novidade pra gente. Então assim, o Novo Ensino Médio eu penso assim que é uma novidade, é tudo novo, tanto para os professores quanto para os alunos (P1).

O aumento do número de planejamentos que o professor tem que fazer se relaciona diretamente a uma intensificação e precarização do trabalho docente, relacionado a um aumento da sobrecarga de trabalho já existente. O planejamento das trilhas de aprofundamento, planejamento das componentes curriculares eletivos, planejamento da componente curricular Química e postagem destes planejamentos no professor online⁸³, além de avaliações, são atividades que estão inseridas no trabalho do professor e que, no contexto do ensino médio, estão sendo intensificadas. Rosso (2008, p .23) entende como intensificação do trabalho “[...] os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. (ROSSO, 2008, p. 23)”.

O processo de intensificação do trabalho também foi considerado por P7:

Alterações que eu tô tendo que estudar mais humanas agora pra tentar dar uma aula de trilhas. As alterações são essas, eu tô estudando bem mais pra dar as aulas agora, porque não são só conteúdos da minha disciplina que eu preciso é dominar pra dar as aulas, eu preciso estudar história, sociologia, pra conseguir chegar e

⁸³ Site para registro de conteúdos, notas, faltas, entre outros, utilizado por professores do Estado de Santa Catarina.

contextualizar uma aula de trilha, pra aula não ficar maçante, nem chata né? Se não também, senão ficam mais desinteressados ainda do que eles já estão. **Acho que a principal mudança na minha rotina é isso, eu tá estudando bem mais do que o normal, tá trabalhando mais que as horas-atividades que eu recebo pra trabalhar em casa. (P7)**

Sobre o Novo Ensino acho que tem que acabar. Acho que a minha principal indignação hoje é realmente isso, é, ah, **falando sobre a principal mudança na rotina, nossa, boa, é que agora a gente tem uma aula por semana de Química, e a maioria das trilhas também são uma aula semanal, então eu tenho 23 aulas semanais e eu tenho dezoito turmas, pra conseguir ter 23 aulas, horas aulas, dezoito turmas, é muita turma, pra quantidade de aulas, sabe.** No ano passado ainda eram duas aulas semanais e eu tinha oito turmas e pra ficar mais tranqüilo esse ano eu to com dez turmas a mais pra conseguir ter uma carga horária ali, que eu consiga trabalhar e fazer a faculdade, né? E fica muito, muito, muito maçante o trabalho, muito cansativo, porque são dezoito turmas, cara. [...] **Fazer os diários das dezoito turmas, e nem sempre a gente dá a mesma aula numa turma e outra né? Mas aí com dezoito turmas fica meio difícil de ficar fazendo mudanças no diário, ctrl c, ctrl v ali, que é o jeito que a gente consegue trabalhar, porque senão não sobra nem tempo.**[...] **Além disso, os colégios que eu trabalho são bem longe um dos outros. (P7)**

O professor relata que sua carga de trabalho aumentou significativamente devido às componentes curriculares do NEM e também ao excesso de trabalho no professor online. O tempo destinado para seu planejamento individual aumentou significativamente. Já era compreendido que o NEM acarretaria numa intensificação do trabalho docente, devido ao exame dos documentos oficiais. O docente P7 destaca também um aumento significativo no número de turmas o que representa mais planejamentos, mais notas atribuídas e mais trabalho. O docente evidencia que sua carga de trabalho é de 23 aulas com 18 turmas. Destaca-se que essas mudanças ficaram mais evidentes no ano de 2023 tendo em vista que foi o ano em que as trilhas de aprofundamento foram implementadas nos segundos anos do ensino médio. Nesse sentido, considera-se que a “[...] a intensificação do trabalho docente também contribui para a erosão da autonomia e da autoridade profissional. Está diretamente ligada ao aumento do gerencialismo e da performatividade” (BALL *et al.*, 2013, p.15).

Para Hargreaves (1998), as principais características do processo de intensificação⁸⁴ do trabalho do professor podem ser resumidas como um processo que os professores

⁸⁴ O processo intensificação é um processo que: i) conduz à redução do tempo de descanso na jornada de trabalho; ii) implica a falta de tempo para a atualização e requalificação em habilidades necessárias; iii) implica uma sensação crônica de sobrecarga de trabalho (mais e mais para ser feito em um tempo cada vez menor para fazer o que deve ser feito), o que reduz áreas de decisão pessoal, envolvimento e controle sobre planejamento, aumenta a dependência de materiais e especialistas externos ao trabalho, provocando maior separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento; iv) reduz a qualidade do tempo (para si “ganhar” tempo somente o “essencial” é realizado para se ganhar tempo somente o essencial é realizado) o que aumenta o isolamento, reduz a interação e limita a reflexão conjunta; v) as habilidades coletivas de trabalho são perdidas ou reduzidas e as habilidades de *gerência* são incrementadas; vi) impõe e incrementa o trabalho de especialistas para dar cobertura a “deficiências” pessoais; vii) introduz soluções técnicas simplificadas “tecnologias” para as

respondem cada vez mais a pressões mais intensas sendo levados a ceder a inovações técnicas inseridas em condições de trabalho que piora ou se mantém as mesmas.

O docente P4 ao ler um fragmento de texto disponibilizado no site do CONSED sobre formação continuada questiona o fato de a qualidade da formação continuada dos professores estarem relacionadas ao desempenho de estudantes em provas e avaliações, argumentando que as condições de trabalho dos professores influenciam na qualidade de suas aulas. O fragmento que segue aborda este aspecto:

[...] assim sem a gente olhar o aluno e outras e não só isso, as nossas condições de trabalho permite que nós ensinamos de que forma, que estratégias serão usadas em sala de aula, então, eu acho que dá muito, não sei, tá muito técnico, essa palavra que eu diria, pensando num trabalho docente muito técnico, um sistema técnico de cumprir objetivo, seguir isso a risca, vamos chegar num resultado maravilhoso e eficaz é assim, é o que eu vejo, não sei se eu respondi.(P4)

O docente P4 considera também as condições de trabalho, compreendendo que estas condições influenciam a forma e as estratégias utilizadas em suas aulas. Nesse sentido, é possível depreender da fala desse professor a existência de uma racionalidade técnica que direciona os processos de formação continuada, pois o fragmento de texto contido no site do CONSED, desconsidera as demais variáveis que influenciam o trabalho docente.

Após os aludidos, esta categoria entre outros aspectos, evidenciou que as condições de trabalho são um aspecto basilar no processo de implementação do NEM e das possibilidades da existência e desenvolvimento de processos formativos. O número de instituições de ensino em que os professores trabalham, o problema da falta de tempo para os momentos formativos, a ausência de internet em muitas instituições de ensino e a questão da intensificação do trabalho docente foram aspectos considerados pelos professores de Química em suas falas. Há também uma racionalidade técnica subjacente a formação continuada que desconsidera os diferentes contextos escolares e as diversas variáveis que constituem o trabalho do professor. Desta forma, os processos formativos de professores de Química não deveria se distanciar das variáveis sociais que interferem nesses processos. Considera-se que a qualidade do ensino de Química nas instituições de ensino está intimamente relacionada às condições de trabalho. Assim, é imprescindível que haja políticas públicas educacionais que proporcione melhores condições de trabalho a estes profissionais. Nesse sentido, o estudo de Filho (2017) ao investigar as condições de trabalho de professores de Química atuantes na Rede Estadual de

mudanças curriculares, a fim de compensar o reduzido tempo de preparo (planejamento); vii) as formas de intensificação são muitas vezes interpretadas como profissionalização e, assim, passam a ser voluntariamente apoiadas pelo magistério (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p.123).

Educação Básica de Santa Catarina (REESC) evidenciou a importância de uma política pública, a se considerar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI⁸⁵), no que se refere à contribuição para melhores condições de trabalho para professores de Química. O estudo de Filho (2017) também destaca o quanto o ProEMI, contribuiu para a existência de contextos colaborativos entre professores e o quanto tal aspecto contribuiu positivamente no ensino de Química.

5.5 IMPLEMENTAÇÃO DO NEM: ADESÃO E RESISTÊNCIA DE DOCENTES DE QUÍMICA

A sociedade neoliberal impõe aos trabalhadores um conjunto de padrões e valores, morais e laborais, que têm contribuído para conformação de seu perfil através de um contexto de intensificação do trabalho, camuflado num falso discurso de “autonomia”. Esse movimento contribui para o enfraquecimento da organização coletiva dos trabalhadores, atribuindo ênfase para questões isoladas e fortalecendo um processo de responsabilização individual dos trabalhadores das mais diversas áreas, incluindo os da educação (FIDALGO; FIDALGO, 2009).

Nesse contexto, de imposição de padrões e valores neoliberais, o caráter ideológico das ciências gerenciais é escamoteado e a visão de mundo subjacente aos instrumentos, procedimentos e dispositivos instrumentalizadores não ficam evidenciados no contexto de sua materialização. Dessa maneira, a subjetividade dos sujeitos inseridos no contexto escolar, instrumentalizado pela ideologia gerencialista, não fica imune às influências deste contexto. As políticas públicas de cunho gerencialistas se desenvolvem pautadas numa racionalidade técnica de forma descontextualizada e utilizando de elementos ideológicos para sua legitimação.

Nesta categoria não se pretende desenvolver uma análise pautada em juízos de valores, pois se reconhece a instituição escolar como influenciada pela sociedade neoliberal e não como algo descolado do meio social em que está inserida. Assim, a legitimação, aceitação e alinhamento de professores de Química com o NEM não é algo surpreendente. Destaca-se que, a forte propaganda e mobilização de diversos setores da sociedade civil, que justificam a necessidade e emergência desta política pública educacional, também é um fator que deve ser considerado. Nessa direção, a não resistência ao NEM, é evidenciada entre docentes:

⁸⁵ Política pública educacional de ensino integral para o Ensino Médio, desenvolvida em 2009 e implementada em 2010 em escolas do Brasil. O ProEMI foi substituído pelo NEM.

O que eu vejo assim professor, é que o Novo Ensino Médio ele é um desafio, principalmente para as escolas públicas, ele é um desafio, por exemplo, nessa escola, nunca foi algo de desânimo pra nós, a gente nunca se desanimou, por mais que a gente soubesse que a gente ia ter que se reinventar, que a gente ia ter que planejar, elaborar aulas que a gente não tinha pronto, porque digamos assim, por exemplo, eu trabalho com química, eu pego querendo não, primeiro ano do Ensino Médio você trabalha esses conteúdos, segundo ano do Ensino Médio esses conteúdos, terceiro ano, então assim, com base nos livros didáticos nós temos um recurso de ter uma ideia, ah eu vou trabalhar isso, mas também eu posso adaptar. Mas, a gente tem ali um livro didático, por exemplo, eu adoro o livro do Usberco Salvador. Então, eu tenho um livro didático que eu tenho uma segurança, naquele material que está ali pra me apoiar e, por exemplo, o projeto de vida eu(P1)

Na prática, nós estamos fazendo o que a gente, o que está a nosso alcance. Então assim, eu vejo que pra mim assim, está sendo uma oportunidade de me reinventar, de rever minhas aulas também, de aprender, eu confesso que estou aprendendo bastante, bastante mesmo e eu gosto disso, alguns professores se sentem desconfortáveis, mas assim estou aprendendo (P1).

O docente P1 reconhece as dificuldades do NEM, entretanto, explícita uma ausência de resistência em relação ao processo de implementação desta política. Tanto uma ausência de resistência quanto um discurso alinhado com as justificativas para a implementação do NEM é possível ser identificado em outros fragmentos que se seguem:

Então assim, eu vejo a educação como a esperança pra um mundo melhor, eu acredito assim que o Novo Ensino Médio, ele tá sendo um aprendizado, tanto para os professores quanto para os alunos também, **eu vejo que teve muita pesquisa envolvida nisso, estamos assim numa caminhada de aprendizado.** [...] Nós estamos numa caminhada de aprendizado todos os dias, então, eu vejo essa necessidade que eles colocaram de mudar o ensino médio pra se tornar mais atrativo pros estudantes, nós estamos, os professores, recebendo subsídios necessários e fazendo o que está ao nosso alcance, o que a gente consegue sabe (P1).

Neste ponto, destacamos o documento D-02 que no transcorrer do seu texto traz argumentos de cientificidade para justificar uma determinada percepção sobre os processos de formação continuada de professores. Tal percepção, contida em D-02, está fortemente relacionada a experiências internacionais e mais substantivamente à experiência dos EUA⁸⁶. Nesse sentido, a conformação da subjetividade de professores pode se apropriar de elementos, muitas vezes não evidentes, mas que constituem as orientações e os discursos atrelados às políticas educacionais de formação continuada fortemente pautada em princípios gerencialistas. Segundo Gaulejac (2007), o gerencialismo possui fortes inclinações para considerar nas análises dos processos, quase que exclusivamente, parâmetros mensuráveis. Para Gaulejac (2007), compreender “[...] é modelar, isolando certo número de variáveis e de

⁸⁶ Vide categoria “Alinhamento com políticas educacionais estadunidenses e gerencialismo”.

parâmetros, que podemos então medir. A linguagem “régia” desse processo de objetivação é fundada sobre o modelo das matemáticas”. (GAULEJAC, 2007, p.71).

Ao se considerar reflexões subjacentes a aspectos relacionados à subjetividade docente é imprescindível compreender que “pensar a subjetividade docente implica em ver que os discursos políticos neoliberais modificam o modo como os professores pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar”. (BALL *et al.*, 2013, p.26).

O estudo de Leal e Mortimer (2008), entre outros aspectos, consideram, a partir de conceitos de Bakhtin como os de polifonia e de compreensão, que os discursos dos sujeitos possuem uma multiplicidade de vozes e tendências, sendo que as diversas vozes alheias lutam sobre a consciência do indivíduo. Assim, as vozes contidas no discurso de P1 podem expressar teorias, tendências, visões de mundo, etc.

O próximo fragmento de texto considerado nessa categoria indica o alinhamento com a estrutura curricular baseada em competências e habilidades e também com a organização do livro didático do NEM que o professor P2 possui:

Não, eu achei essa, voltando um pouquinho, essa questão das mudanças, achei bem interessante pelo fato de trazer esse novo pensar sobre como conduzir a componente curricular de Química, de modo que você, por exemplo, você pega, só pra trazer um exemplo, você pega a construção dos novos livros didáticos da Ciências da Natureza, eles já são Ciências da Natureza, então eles têm um tema, determinado livro vai trabalhar um tema, por exemplo origens, e ali você tem biologia, você tem física, você tem química, então desse modo **como os próprios materiais didáticos eles estão chegando eu vejo como um aspecto extremamente positivo**, porque quando nós temos acesso a esses materiais nós temos que decodificar de uma forma diferente já somos conduzidos a perguntar quais são, por quais motivos, pelo menos foi por mim, por quais motivos foram selecionados aqueles conteúdos para serem contemplados determinado tema daquele material didático que foi escolhido, e isso eu vejo como um aspecto extremamente positivo porque isso vai impactar no planejamento e atuação docente que ao mesmo tempo que você pega um livro didático que ele tem por exemplo a ciências da natureza como um todo você tem por exemplo, falando sobre origens, você tem lá por exemplo na biologia, falando sobre darwinismo essas questões de evolução e na química você tem carbono 14, você tem sobre a especificidade dos isótopos não há necessidade de entender isóbaros e isótonos e tudo aquilo específico dentro de um contexto pra entender as origens, aí você tem as questões de ciências envolvidas também. Então eu achei bem interessante essa parte, bem importante pra que a gente possa atuar de maneira diferente. Porque até pra você decodificar e você entender enquanto professor a própria **forma estruturante você precisa voltar pras habilidades e competências da BNCC, você precisa voltar pra entender porque aquele material está sendo proposto e essa prática, e você acaba alterando a sua prática docente (P2)**.

Uma compreensão crítica de currículos e livros didáticos, pautados em competências e habilidades, deve considerar a inserção destes conceitos num contexto de aprofundamento dos processos de desenvolvimento de dispositivos de avaliação, atrelados à legitimação de uma

cultura da performatividade. O que tende a contribuir para um reducionismo da formação integral dos sujeitos e se relaciona diretamente às diretrizes⁸⁷ do BM para educação (SANTOS, 2004).

Também foi possível observar fragmentos que evidenciam uma posição de não alinhamento, de professores entrevistados, com o NEM indicando assim a existência de uma resistência em relação a essa política pública. A seguir um fragmento que aborda tal aspecto:

Sobre o Novo Ensino acho que tem que acabar. Acho que a minha principal indignação hoje é realmente isso, é, ah, **falando sobre a principal mudança na rotina, nossa, boa, é que agora a gente tem uma aula por semana de Química, e a maioria das trilhas também são uma aula semanal, então eu tenho 23 aulas semanais e eu tenho dezoito turmas, pra conseguir ter 23 aulas, horas aulas, dezoito turmas, é muita turma, pra quantidade de aulas, sabe.** No ano passado ainda eram duas aulas semanais e eu tinha oito turmas e pra ficar mais tranqüilo esse ano eu to com dez turmas a mais pra conseguir ter uma carga horária ali, que eu consiga trabalhar e fazer a faculdade, né? E fica muito, muito, muito maçante o trabalho, muito cansativo, porque são dezoito turmas, cara. [...] **Fazer os diários das dezoito turmas, e nem sempre a gente da a mesma aula numa turma e outra né? Mas aí com dezoito turmas fica meio difícil de ficar fazendo mudanças no diário, ctrl c, ctrl v ali, que é o jeito que a gente consegue trabalhar, porque senão não sobra nem tempo.**[...] **Além disso, os colégios que eu trabalho são bem longe um dos outros.** (P7)

O professor P7 é taxativo em relação ao NEM dizendo que o mesmo tem que acabar. Destaca-se que P7 foi o único professor entrevistado no ano de 2023. Essa informação é importante, pois em 2023 a estrutura do NEM se fazia mais perceptível, tendo em vista que os segundos anos do Ensino Médio, também aderiram a essa política pública. Também é possível observar uma clara intensificação do trabalho docente a partir da fala de P7.

O caráter técnico das orientações para formação continuada, contidas no site do CONSED, é evidenciado por P4. O professor destaca que em sua compreensão as orientações, para os processos de formação continuada, retiradas do site do CONSED possuem um caráter exacerbadamente técnico, sendo que isso, para o professor não condiz com o contexto, pois não considera as condições de trabalho dos professores. Essa perspectiva indica certa resistência às diretrizes do NEM:

[...] **assim sem a gente olhar o aluno e outras e não só isso, as nossas condições de trabalho permite que nós ensinamos de que forma, que estratégias serão usadas em sala de aula,** então, eu acho que dá muito, não sei, tá muito técnico, essa

⁸⁷ Ainda Santos (2004), considerando as diretrizes do Banco Mundial para educação compreende que estas se inserem num contexto de: “1) elaboração de currículos sintonizados com as demandas de mercado; 2) centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o ensino superior; 3) ênfase na avaliação do ensino no que diz respeito aos produtos da aprendizagem e ao valor custo/benefício; 4) centralidade na formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; 5) autonomia das escolas com maior envolvimento das famílias; 6) desenvolvimento de políticas compensatórias voltadas para os sujeitos com necessidades especiais e para as minorias culturais” (p.1147-1148).

palavra que eu diria, pensando num trabalho docente muito técnico, um sistema técnico de cumprir objetivo, seguir isso a risca, vamos chegar num resultado maravilhoso e eficaz é assim, é o que eu vejo, não sei se eu respondi (P4).

Então assim, eu vi esse aumento de evasão e assim, não vi muita diferença em questões de orientações, eu faço meu trabalho né? Procuo novas estratégias mais assim, eu sendo professora de Química, tento integrar alguns assuntos, como esse agora que eu chamei uma professora lá no começo do ano, também a gente pensou, a gente tenta quando é um assunto mais fácil de conciliar e fazer de acordo com nosso tempo, então assim, o que eu posso dizer da minha avaliação, está sendo tudo o oposto do que foi, do que foi desenhado, do que foi nos apresentado, está sendo tudo o oposto, e o que eu acho mais interessante assim que fala que o Novo Ensino Médio veio para diminuir a evasão e trazer o interesse do aluno, eu vejo os meus alunos mais desinteressados e estou vendo uma grande evasão de alunos na sala de aula (P4).

O último fragmento de texto referente à fala de P4 aponta uma descrença docente de que o NEM esteja alcançando os objetivos inicialmente propostos por essa política, pois para ele não houve a diminuição da evasão e nem o aumento do interesse discente. Esse professor relata observar uma grande evasão de seus alunos destacando esse aspecto negativo, fato que justifica em parte sua insatisfação em relação a esta política pública.

A partir das considerações realizadas nesta categoria, foi possível compreender um relativo alinhamento de alguns professores de Química, com elementos constitutivos das atuais políticas públicas educacionais. Também foi possível observar um posicionamento crítico, de alguns professores entrevistados, em relação à implementação do NEM. Assim sendo, considera-se como importante, durante a formação inicial e continuada deste profissional, o contato com conhecimentos que fomentem a reflexão sobre os elementos constitutivos de suas práticas.

O estudo de Leal e Mortimer (2008) realiza reflexões sobre a apropriação que professores fazem do discurso de inovação curricular de Química, referente ao PRÓ-MÉDIO e do PRÓ-CIÊNCIAS, programas de formação continuada e inovação curricular ocorridos em Minas Gerais de 1997 a 1999, sendo que, aspectos como precárias condições de trabalho já se faziam presente nos discursos dos sujeitos participantes deste estudo. Assim, Leal e Mortimer (2008), ao tentar compreender o processo de apropriação do discurso de professores sobre os processos de inovação curricular em Química evidenciaram que tais processos se relacionam a diferentes fatores como os administrativos, operacionais (relacionados à disponibilidade de tempo e material), estrutura das salas de aula, tamanho de turmas, etc. Nessa direção, é inegável a presença de fatores estruturantes como obstáculos para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. Assim, é necessária uma reflexão sobre o ensino de Química

de maneira ampla, pois historicamente, as limitações para inovação provenientes de processos formativos, esbarram em obstáculos já relatados na literatura.

5.6 A INSUFICIÊNCIA CONSTITUINTE DA NATUREZA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE QUÍMICA PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NEM

Durante as entrevistas emergiram, de forma significativa, falas relacionadas à insatisfação dos professores com os processos de formação continuada referente à implementação do NEM. A partir destas falas constituiu-se esta categoria, tendo como subcategorias: “Falta de nitidez nos objetivos dos processos formativos e especificidades do NEM”, “Crítica à formação continuada de professores de Química realizada por vídeos”, “Escassez de momentos formativos com professores de Química” e “Processos formativos descontextualizados com professores de Química”.

Ressalta-se também, a importância da categoria e das subcategorias analisadas nesta seção, para melhor compreensão dos processos formativos relacionados à implementação do NEM e de que forma a insatisfação evidenciada nas falas dos professores podem fornecer subsídios para se construir estratégias alternativas para o desenvolvimento destes processos formativos.

5.6.1 Falta de nitidez nos objetivos dos processos formativos e especificidades do NEM

Foi possível extrair da fala dos professores fragmentos que caracterizam a insatisfação dos docentes com os processos de formação continuada. A seguir uma fala de P4 que considera tal situação.

Isso. E daí, a gente tava debatendo essa dificuldade daquilo, outra questão da dificuldade de ter essa interdisciplinaridade, no sentido de que, nós sentimos perdido mesmo, porque, qual, como tava sendo seguido, como está sendo seguido o Novo Ensino Médio para, por exemplo, o primeiro ano? Pelo livro que foi escolhido, pelas orientações ali do livro que foi escolhido. Então, tava seguindo também o conteúdo que ali foi escolhido, só que ao mesmo tempo que tinha essa questão a gente foi meio que empurrando do jeito que a gente trabalhava na verdade, não tem o suporte ali da própria escola pra, assim educacional pra fazer algo como estavam falando pra gente fazer naquele planejamento interdisciplinar. É, não havia esse suporte e foi essa a questão, como que a gente vai fazer isso, sem suporte, sem tempo pra se reunir, pra fazer isso e abordar exatamente o que, o que que é o objetivo, depois chama e fala qual exatamente é o objetivo, sem objetivo claro, esclarecido, o que exatamente trabalha assim, porque daí tem a questão também ali de que ah, o que que está envolvido aqui nesse planejamento, as competências, as competências não objetivo, mas as competências a serem desenvolvidas, então essas competências que podem estar em todo o ano, mais avançado, menos avançado, enfim, o planejamento era voltado para as competências sabe, era isso, fazer aquelas competências, cumprir aquelas competências. Então, teve um pouco dessa discussão em volta disso naquele dia assim (P4).

O professor P4 explicita problemas dos momentos formativos, a falta de nitidez em relação aos procedimentos e a falta de suporte. Segundo o professor os objetivos dos momentos formativos não estavam explícitos. Destaca-se também que o professor transcorre sobre a falta de tempo para reuniões e para o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares conforme orientado na formação continuada. Nesse sentido, resgatando as idéias de Carrascosa (2001), além de conhecimentos, o professor deve usufruir de meios e suportes necessários para desenvolver seu trabalho de forma qualificada, tal como infraestrutura adequada e principalmente tempo para um planejamento cuidadoso das ações didático-pedagógicas que pretende desenvolver. Assim sendo, um processo formativo adequado deve considerar as condições de trabalho que o professor enfrenta em seu cotidiano não devendo estar descontextualizado da sua prática, como já discutido.

Outro ponto presente nos fragmentos de falas de P4 e P5 foi a falta de nitidez em relação aos objetivos e às ações a serem realizadas durante o processo de implementação do NEM. A seguir os fragmentos que evidenciam esta situação:

Primeira coisa que eu tenho pra destacar é o quanto que a falta de orientação, porque nem eles mesmos sabiam como orientar o pessoal ali, vamos dizer. Já quando eu cheguei à escola com as minhas aulas nos primeiros anos, não sabiam me orientar como que iam ser tava chegando e tal e não sabia assim, eu fui assim à escura, como que vai ser, como que eu vou, até conversei com alguns colegas, se eles sabiam como que ia ser, se eles tinham alguma orientação, porque eu tava assim, não sabia enfim. E daí ali, o que falaram segue o livro, o livro foi escolhido [...]. Não estou nem criticando a escola. Não é a escola tá, que eu to criticando, to criticando o que vem lá de cima mesmo [...] Não teve uma orientação adequada (P4).

Conversar, tipo a gente fez uma reunião num dos colégios que eu to, com todos os professores das trilhas pra gente discuti como que a gente poderia chegar, desenvolver as trilhas durante o semestre, que é por semestre. E a orientadora, ficou pedindo nossas ideias e a gente deu idéias e discuti, discuti, mas no final acabou que a gente não conclui nada, a gente só discuti mesmo, faltou mais clareza no encaminhamento (P7)

É importante ressaltar que P4 explicita que não responsabiliza a escola pelo encaminhamento inadequado do processo formativo, considerando que a responsabilidade pela falta de nitidez e objetividade destes processos é da instância superior. Para Imbernón (2010) os gestores da educação, que trabalham com professores, precisam socializar os objetivos pretendidos com a formação continuada apoiando os professores no processo de mudança de suas práticas a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos, sendo que este apoio deve ocorrer de forma constante, no tempo que for necessário, e não de forma pontual.

A falta de objetividade e nitidez nos processos formativos, referente à implementação do NEM é uma característica evidenciada na fala de professores entrevistados. Outro aspecto a se considerar é que na área de Ciências da Natureza, mais especificamente na área da Química, existe um conjunto de conhecimentos específicos e que pouco foram abordado nesses momentos formativos. O fragmento de texto, retirado da fala de P7 evidencia essa questão:

Deveria ter um orientador pra formação continuada pra cada, pra cada área, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e etc. Que conseguisse auxiliar no trabalho tanto utilizando o professor online ou nos diários e quanto nos nossos planejamentos, tanto anual quanto o mensal e também pra metodologias de aula e etc (P7).

O artigo Schnetzler (2012) traz alguns temas que foram evidenciados em processos formativos os quais possuíam como participantes professores de Química tanto da educação superior quanto da educação básica. Dentre os temas destacados por Schnetzler (2012) destacamos alguns, a se considerar: as concepções de ensino e aprendizagem com ênfase na consideração de ideias prévias dos estudantes sobre fenômenos e conceitos químicos; inter-relação dos níveis fenomenológico, teórico-conceitual e representacional; a linguagem química como constitutiva do pensamento químico, que se configura como capacidade de interpretar, explicar e prever fenômenos químicos que nos rodeiam; a experimentação como problematização e exploração de tentativas de explicações e interpretações por parte dos alunos, entre outros.

Compreende-se que a ênfase dada à área de Ciências da Natureza e suas tecnologias não deve impossibilitar temas relacionados às componentes curriculares específicas — no caso aqui a Química. Ou seja, a desconsideração de conhecimentos constitutivos da natureza disciplinar que caracteriza a forma de pensar de um determinado campo de conhecimento tem contribuído para um esvaziamento curricular destes conhecimentos. Tal processo vem se pautando na justificativa em se considerar de maneira quase que exclusiva as competências e as habilidades discriminadas na BNCC.

O próximo fragmento expõe a falta de explicação sobre a própria estrutura do NEM, a se considerar a matriz D que versa sobre a configuração do ensino médio noturno:

Então, esse ano eu considero ruim esses cursos que a SED tem feito, porque eles são muito rasos, você não consegue entender a fundo a tal da matriz D noturna que são quatro anos, ninguém entende nada. Porque assim, a matriz noturna são quatro anos, aí no primeiro ano dois de química, segundo ano uma de química e no terceiro uma

de química, porque vai ter as trilhas, mas aí vai ter um quarto ano com uma de química também. Então, o que vai ser dado no quarto ano? Então, será que eu posso dar o mesmo conteúdo para o primeiro ano da manhã, por exemplo, que eu to dando à noite, está entendendo? Porque eles vão ter um ano a mais. Então, a gente tem esse tipo de dúvida que eu acho que atrapalha o nosso planejamento, que em geral a gente faz um planejamento para todos os primeiros anos, por exemplo. Então, se eu tenho um primeiro ano noturno que é diferente do primeiro, também vai ser ruim pra a escola, porque que se o aluno mudar de turno vai cair numa turma que está tendo um conteúdo num nível diferente. Então, são essas questões, que eu acho que tem me atrapalhado bastante. Foi colocado em prática, a gente está colocando em prática e ao mesmo tempo a gente tem muitas dúvidas. Acho que nem a SED saberia responder, na minha opinião. Não sei como que vai ser (P5).

A fala anterior de P5 indica uma falta de orientação das instancias superiores sobre a estrutura do ensino noturno. Um processo de formação continuada que desconsidera a própria organização de distribuição de aulas, tende a ser pouco significativo para seus participantes, pois se desenvolve de forma descontextualizada.

Por fim, destaca-se a fala de P5 que evidencia a falta de orientação para o desenvolvimento do CCE (Componente Curricular Eletivo), ou seja, a falta de informação sobre as especificidades do NEM:

Pelo que eu entendi tem uns temas lá de CCE, por exemplo, Meio Ambiente e Sustentabilidade que um Físico pode dar, um Químico pode dar e um Biólogo pode dar. Aí a gente até discutiu uma hora, porque foi proposto né? E aí disseram que era qualquer um da área que podia dar e aí a gente falou a gente vai ter que correr atrás, porque se você pegar uma disciplina que você não tá acostumado a dar é óbvio que você vai se preparar porque professor sempre se prepara né? **Mas a formação em si não ajudou em nada, ela só deu o tema e mandou a gente se virar (P5)**

Após os aludidos, foi possível identificar que docentes de Química compreendem que os processos de formação continuada foram insuficientes devido ao fato destes não possuírem orientações sobre os objetivos destas formações e também pelo fato de dúvidas relacionadas às especificidades do NEM, como CCE, trilhas de aprofundamento e a matriz curricular noturna, não serem sanadas.

Depreende-se da análise que a compreensão de docentes de Química acerca dos processos formativos é permeada por uma crítica tácita a pressupostos da racionalidade técnica que orientou tais processos. Para Nóvoa (1992, p.27) “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”. Assim, seria necessário um investimento em uma formação permanente em detrimento de uma formação continuada para se opor aos valores da racionalidade técnica. A formação permanente, de acordo com o exposto por Delizoicov, Delizoicov e Silva (2020), pode considerar os professores de Química enquanto sujeitos protagonistas da sua própria formação e não como meros

receptores de conhecimentos. Nesse sentido, é urgente a necessidade de processos formativos que considerem as especificidades e as demandas destes profissionais.

Preceitos como os de valorização do contexto para o desenvolvimento de processos formativos estão alinhados à compreensão de formação permanente de professores, as quais, segundo Delizoicov, Delizoicov e Silva (2020), dependeria das interações socioculturais que ocorrem em espaços temporais, tendo portanto, uma história vinculada a espaços geográficos. Nessa direção, a formação permanente, entre outros aspectos, considera elementos constituintes de tempos e contextos marcados por suas especificidades históricas e geográficas. A qualidade sociocultural do ensino de Química, também se relacionaria diretamente aos processos de formação permanente de professores, os quais estariam pautados nos processos de desconstrução e reconstrução crítica da autonomia das unidades escolares e alicerçados no trabalho coletivo e no diálogo constante de todos os segmentos escolares (DELIZOICOV, DELIZOICOV, SILVA, 2020).

5.6.2 Crítica à formação continuada de professores de Química realizada por vídeo

Esta subcategoria destaca a compreensão de docentes de Química quanto à falta de interação nos processos formativos realizados por vídeo e em relação à interferência negativa de tal falta de interação na formação continuada referente à implementação do NEM.

Neste momento, sem a pretensão de esgotar o assunto, mostra-se pertinente destacarmos as diferenças entre o conceito de interação e interatividade segundo a compreensão de Giordan e Nery (2014). A interação estaria relacionada à ação mútua entre indivíduos ou entre indivíduo e objeto, sendo que, o sentido geral atribuído à interação estaria alicerçado na compreensão do humano em sua relação material com o mundo (GIORDAN; NERY, 2014). No que se refere à interatividade, esta se traduziria num conjunto de possibilidades entre humanos mediadas pelas ferramentas computacionais, ou seja, a interação estaria associada às pessoas e a interatividade à tecnologia e aos meios de comunicação (GIORDAN; NERY, 2014). Nesse sentido, a interatividade, possibilitada pelas ferramentas computacionais, fomentaria a interação entre os sujeitos.

As falas que seguem destacam a compreensão docente do quanto essa troca fundamentada na interação, ou seja, na relação mútua entre pessoas, foi prejudicada pelo modo de condução da formação continuada realizado por vídeo:

Esse ano, a formação ocorreu presencialmente na escola, aquelas formações que eles fazem a cada dois meses onde tem uma convocação. E aí a gente teve que escolher

as trilhas, teve que escolher a outra parte, do segmento dos próximos anos, porque a gente só sabia do primeiro ano como seria, agora vai ter o segundo. **Eu assim, eu achei um pouco desorganizado. Porque eles fizeram um vídeo pronto, a gente não podia tirar dúvida e aí eles enviaram pra escola esse vídeo, a diretora exibiu o vídeo e aí literalmente foi assim, agora é com vocês, entendeu. Isso por parte da SED que eu estou falando, ta?** Então assim eu acho que, é claro, eu entendo que são muitas escolas. só que eu acho que pelo menos eles deviam fazer um, após a exibição do vídeo, eles poderiam fazer uma *live*, como a gente está fazendo aqui, pelo *Google meet*, **onde a gente pudesse tirar dúvida**, porque a gente questionava a direção, a coordenação também da escola que participa disso, e muitas coisas eles às vezes não sabiam responder, porque realmente é muito confuso (P5).

Eu acho que o aspecto negativo é por ser por vídeo conferência. Eu acho que isso, tem, por exemplo, ah vídeo conferência, todos vão ter acesso, só que assim, nem todo mundo vai se dedicar sabe. E aí chega na hora de planejar, vai ter um que viu o outro que não viu. **E eu sou muito, dessa perspectiva, do contato, da troca, então tipo assim, presencial ele é muito maior[...]** Então, eu acho que **a formação nesse aspecto, a vídeo conferência não é boa, porque não tem esse contato, essa troca, então ela fica muito impessoal.** Ponto positivo é que todo mundo tem acesso, mesma coisa que nossos alunos, só vai estudar aquele professor que quer estudar. E a grande maioria, a gente tava conversando, a gente é cheio de atividade, tem que preencher o professor online, tem que preencher planejamento, tem um monte de coisa. Se eu tiver um tempo livre, eu não vou sentar pra ver vídeo aula, vou lavar a minha louça entende. Então, eu acho que nesse sentido não foi muito efetivo não, sabe? (P6).

O professor P5, por exemplo, ressaltou a importância da existência, nestes momentos formativos de momentos, de tempo e espaço para o esclarecimento de dúvidas. Assim, novamente foi possível apreender compreensões que remetem a críticas tácitas às características da racionalidade técnica no processo formativo.

Os docentes compreendem que os processos formativos realizados por vídeo não favoreçam a interação entre professores. Isso não implica, obrigatoriamente, em uma crítica de docentes de Química ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na condução do processo formativo. As suas compreensões parecem ser em relação ao modo da formação mediada pelas TDIC. Outro aspecto a se considerar é que nesta formação continuada realizada por vídeo não se considerou, na compreensão de parte dos docentes, as particularidades de cada contexto escolar, tendo como objetivo central a socialização de informações gerais referentes aos processos de implementação do NEM. Nessa direção, não se torna exagerada a compreensão de que tal formato de formação continuada possui fortes características da racionalidade técnica. Para Imbernón (2010) este tipo de formação busca ações generalizadoras e padronizadas para levar aos diversos contextos educacionais, aspecto que enfraquece tais processos formativos. Ainda Imbernón (2010) salienta que para que as práticas de formação continuada resultem em consequências positivas para a qualidade de

ensino as escolas devem ter um conjunto de normas estabelecidas de forma coletiva, aspecto que aparentemente não foi considerado nos processos formativos descritos por professores.

5.6.3 Escassez de momentos formativos com professores de Química

Muitos professores explicitaram compreensões quanto à escassez dos momentos formativos, relacionados à implementação do NEM. A elevada carga horária, destes professores em sala de aula, dificultava a existência de encontros formativos. Nesse sentido, parte das formações continuadas era desenvolvida durante as paradas pedagógicas. Os fragmentos de P2 e P3 apontam uma compreensão sobre essa situação:

Então eu concordo em partes que sim, pode-se ter essa relação dessa avaliação pra ver se ocorre mudanças na formação do professor em relação a sua prática, mesmo sendo essa formação, **mesmo que no meu caso em momentos extremamente raros assim que teve nas paradas pedagógicas**, que podem sim atuar na mudança ali da sua aula e também isso pode pra ver se realmente isso aconteceu uma mudança significativa em relação ao contexto da sala de aula, em relação aos alunos, trabalhar essa questão dessas podemos dizer assim dessas métricas, dessas avaliações dos estudantes, então eu concordo em partes assim (P2).

O único momento que a gente consegue se reunir ou todos os professores ou por área são aquelas reuniões durante o ano né? [...] As paradas pedagógicas, fora isso não tem como, inclusive foi uma discussão que foi feita na semana passada, se a gente podia fazer né?, Uma vez por semana ou quinzenal todos os professores de ciências da natureza. Daí dá aquela briga, ah, vamos fazer na terça, primeiro, ah, eu não venho na terça não dá, aí então vamos fazer na sexta, não, sexta eu viajo que eu tenho pós na segunda, nunca vai dá, é uma escola com muitos professores na casa, não vai bater.
[...] E também porque a gente coloca as horas-atividades todas juntas, todos os quatro professores de química, dos quatro professores de física, biologia tem, biologia tem mais porque tem ciências também, nos temos professores de ciências agora, então assim vai dar pra uns 13, 14 professores, não vamos achar um horário pra alinhar todas essas horas-atividades e tem professor que já tem a hora-atividade bem certinho, encaixada nas janelas, então ele não precisa ir num outro momento e ele não vai receber pra ir nesse outro momento, então ele não vai, óbvio (P3).

Como já considerado anteriormente, as paradas pedagógicas são de suma importância para a resolução dos problemas escolares. São nesses momentos que o coletivo de professores pode debater as situações do cotidiano escolar e realizar encaminhamentos pedagógicos. Entretanto, segundo relatos de professores entrevistados e evidenciados nas falas de P2 e P3, os momentos formativos, relacionados à implementação do NEM, eram realizados nos momentos de paradas pedagógicas. Assim, os fragmentos anteriormente considerados deixam evidente a escassez da existência de momentos formativos.

Em sintonia com o exposto, o professor P4 destaca a falta de tempo para a ocorrência de reunião de planejamentos coletivos, momentos que se configuram também enquanto formativos:

Isso. E daí era assim, a formação que, queria ser um pouco temática assim, pega um problema sabe assim e daí os três professores, no caso digamos Biologia, Química e Física teriam que trabalhar em volta daquele, daquele problema, não necessariamente precisaria de conteúdos assim, estipulados vamos dizer assim pra resolver esse problema, é, só que daí veio muita discussão sobre, em que momento que a gente ia se reunir pra fazer aquele planejamento, considerando que ali a gente tava conversando já sobre isso, os horários não batia, a gente tinha meia hora assim que a gente conseguia se encontrar juntos na escola pra pode pensar em alguma coisa. (P4)

Para Imbernón (2010) a formação continuada deve ocorrer de forma a não sobrecarregar o trabalho docente e nem contribuir para sua a intensificação. Qualquer processo de mudança é complexo, assim sendo, a mudança solicitada aos professores nos processos formativos também o é, pois envolve alterações de elementos incorporados por professores, tais como o conhecimento do conteúdo, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores, entre outros, todos estes constituintes da cultura profissional docente a qual influencia a forma em que esses profissionais enxergam e interpretam o mundo (IMPERNÓN, 2010). Nesse sentido, compreende-se que para mudar uma cultura alicerçada na profissionalização docente o tempo é um fator imprescindível (IMBERNÓN, 2010).

Outro fragmento explicita uma compreensão do quanto escasso são os momentos formativos relacionados à implementação do NEM:

Relacionado com a formação da SED. Então, eu concordo com esse fragmento sobre a formação continuada, ela ser sustentável, intensiva e focada no conteúdo de maneira a produzir um impacto positivo e duradouro sobre o trabalho do professor em sala de aula. Ser alinhada e diretamente relacionada aos documentos curriculares estaduais e as avaliações. Melhorar e aumentar o conhecimento dos professores acerca das disciplinas que eles lecionam. Aprimorar a compreensão dos professores sobre as estratégias pedagógicas consideradas, eu concordo assim, mas tenho as minhas ressalvas, concordo com algumas ressalvas, é, e o quanto isso se aproxima daquilo que é pela formação da SED em relação à BNCC. Bom, em relação ao primeiro, ao primeiro ponto, ser sustentável, intensiva e focada no conteúdo. Esse conteúdo eu vejo que a palavra conteúdo ali é teria que tá entendendo o contexto desse conteúdo, o conteúdo em relação à educação básica ou o conteúdo em relação né específico da aula do professor. **Então, fazendo uma relação desse primeiro quesito com a formação da SED ela não tá sendo intensiva, não temos uma formação continuada intensiva, temos apenas alguns pequenos momentos que são previstos dentro do calendário escolar da unidade. Então, tá sendo utilizado o próprio calendário escolar para fazer a formação, ela tá sendo esporádica de forma que ao mesmo tempo não se torna sustentável, porque não há esse acompanhamento constante (P2).**

Como destacado anteriormente, para que ocorram mudanças significativas na prática pedagógica do professor é imprescindível a existência de tempo e condições adequadas para a formação continuada, sendo que estes momentos formativos, não podem ocorrer de forma esporádica, tampouco, serem de curta duração, tendo em vista, que as transformações das concepções docentes envolvem processos de explicitação, reconstrução e construção de novas concepções (SCHNETZELER, 2002). Destaca-se que nos processos formativos, além de transformações também podem ocorrer permanências de conhecimentos podendo não haver o abandono de conhecimentos iniciais (GONÇALVES; BIAGINI; GUAITA, 2019).

O professor P5 explicitou compreensões sobre a falta de nitidez nas informações repassadas nos momentos de formação continuada e acerca do tempo reduzido desta formação. O professor sugere que a formação continuada seria mais efetiva se as áreas que constituem a BNCC e o NEM fossem abordadas de forma separadas:

Um pouquinho implicou assim na minha opinião, **a falta de clareza nas informações, uma formação realizada em apenas uma manhã e parte da tarde acredito que é muito pouco. É claro que a gente não pode deixar de atender os alunos, mas eu acredito que uma formação para ser efetiva ela precisa ser maior. Então talvez, se fosse disponibilizado uma semana inteira com turmas específicas por áreas, por exemplo, só os professores de Linguagem essa formação. Só os professores de Ciências da Natureza fazem essa formação.** Eu acredito que seria mais proveitoso se fosse um tempo maior de curso e que dividissem por áreas e que pessoas da área pudessem me tirar a dúvida que eu tenho da minha área. [...] **Então eu acho, que se eles querem organizar o Novo Ensino Médio por área, então eles deveriam fazer uma formação também maior e também dividida por área, até pra gente saber o que deve ser feita (P5).**

Como abordado anteriormente, os processos de formação continuada padronizados, e que tratam de problemas genéricos, tendem a serem menos significativos do que os processos de formação continuada que consideram os problemas do contexto local e as dúvidas específicas de cada área do conhecimento. Destaca-se também que o professor entende que a formação continuada por áreas seria mais significativa do que uma formação geral.

Os processos formativos pautados na racionalidade técnica contribuem para uma compreensão de educação fragmentada, descontextualizada e instrumentalizada, a qual objetiva a resolução de problemas genéricos. Diferente desta compreensão de educação a formação permanente, compreende a importância de uma abordagem disciplinar no fazer curricular para programações e práticas pedagógicas, sendo que, tal abordagem configura-se enquanto exigência para a construção de conhecimentos comprometidos com a real transformação social da comunidade (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020).

O próximo fragmento de P7 indica a compreensão deste professor acerca da ausência de orientações sobre a implementação do NEM e aos momentos formativos foram extremamente escassos:

Aspectos negativos, não vem orientação. Vem simplesmente um documento com algumas habilidades pra se trabalhar, nem é dividido por área, não tem nenhuma divisão de química, física, português, matemática, vem as habilidades todas misturadas. Aí tem que identificar ali qual que da pra gente trabalhar dentro da nossa, da nossa, da nossa área. E tem trilhas como identidades do território catarinense, que eu também to trabalhando nesse semestre, que não tem basicamente nada de química, aí eu tenho que tenta desmembrar alguma coisa ali pra conseguir colocar um conceito químico dentro dessa trilha, pra eu consegui trabalha. Sei lá, quando a gente ouve identidades e territórios, primeira coisa que vem na minha cabeça eu vou trabalhar minerais de Santa Catarina, mas não tem nenhuma habilidade lá pra eu trabalhar minerais que tem no território catarinense. **Então, é bem, bem, bem triste mesmo, não ter uma orientação, ou uma formação, acredito que o aspecto positivo que a gente poderia ter seria formação continuada semanalmente, você ter um orientador do Novo Ensino Médio em cada escola pra auxiliar a gente. As escolas tem alguns orientadores lá, mas eles também não recebem tanta informação quanto as que a gente recebe e não tem muito como ajuda também (P7).**

Foi um dia que os professores estavam lá no colégio, e aí a escola dispenso os alunos pra gente fazer essa reunião. Porque já tinha, já fazia algumas semanas que tinha começado as aulas, **tava todo mundo muito perdido, alguns professores não estavam conseguindo trabalhar, não sabiam como trabalhar e aí a direção achou melhor dispensa os alunos e fazer a reunião logo pra ver se a gente conseguia alinha alguma coisa pra trabalhar, porque tava bem, bem complicado (P7).**

Os fragmentos de texto retirados das falas de P7 evidenciam uma grande insatisfação, pois este professor se encontra de certo modo desamparado. O professor destaca o quanto a ausência de orientação influencia negativamente em sua prática cotidiana. Outro aspecto a se considerar é que a intensificação do trabalho docente relacionada à quantidade de trabalho extra classe e ao tempo que este profissional fica em sala de aula, são fatores que influenciam negativamente para a existência de momentos formativos. Vieira Filho (2017) evidenciou que as horas-atividades provenientes do ProEMI, uma política pública educacional de escolas em tempo integral para o Ensino Médio, contribuiu de maneira significativa para que os momentos de reunião de professores de Química atuantes em escolas da REESC, se configurassem enquanto momentos formativos significativos para estes docentes, influenciando também no desenvolvimento profissional destes professores.

As compreensões examinadas nesta subcategoria indicam críticas tácitas ao modelo exposto. Compreendemos que essas críticas podem também se relacionar aos pressupostos do gerencialismo que orientaram tais processos formativos no contexto de implementação do NEM, pois a carência de momentos formativos e a ausência de uma concepção humanizadora

e crítica, pautada na compreensão de formação permanente, também se fazem perceptível pela intensificação do trabalho dos professores de Química e pela agudização do processo de precarização de suas condições de trabalho. Tal situação se relaciona diretamente à compreensão gerencialista de administração pública, a qual entende que uma educação de qualidade tenha necessariamente que ser sustentada por princípios e valores provenientes do mundo empresarial, fomentando práticas governamentais pautadas em se obter o “melhor” resultado com o menor custo possível. O que visivelmente não tem contribuído para a elevação da qualidade sociocultural da educação nacional, tampouco para o ensino de Química. Cumpre registrar que os professores P1 e P6, que são professores que atuaram nas escolas pilotos, não possuem fragmentos de falas identificados nesta subcategoria. Tal situação se justifica pelo fato dos professores da escola piloto possuir 5 horas-aulas, remuneradas enquanto aula efetiva, destinadas para os momentos formativos.

5.6.4 Processos formativos descontextualizados com professores de Química

Nesta subcategoria se traz compreensões docentes que remetem à críticas tácitas à racionalidade técnica.

A tendência à padronização proveniente das recentes políticas educacionais a se considerar a BNCC e o NEM, de certa forma, reflete determinada concepção de formação que se fez presente em diversos momentos formativos. Nesse sentido, a descontextualização dos processos formativos com o contexto escolar e com a realidade de atuação do professor emergiu nas falas de docentes entrevistados. As falas de P2 e P5 que seguem mostram essa situação:

Em partes, no terceiro ponto, a compreensão sobre as estratégias, isso, em partes no sentido de que essas estratégias, elas sejam estratégias que contemplam a realidade do aluno. Então, por exemplo, hoje se diz muito em metodologias ativas, realidade virtual, beleza, a tecnologia, mas até que ponto a tecnologia ela, ela se aproxima da realidade dos alunos frente à escola, veja que, especificamente no meu caso, muitos dos meus alunos às vezes eles, a internet que eles tem acesso é o celular, o *smartphone* é a internet que a escola disponibiliza, é a internet que outros lugares, outras redes que eles possam estar acessando como o *shopping*, terminal de ônibus, então fica um pouco mais difícil né? Ter essa inclusão pelo fato, da questão intrínseca que envolve essa questão digital. Então, essas estratégias pedagógicas elas precisam sim ser aprimoradas, mas sempre tendo no meu entendimento, essa referência com base a formação dos alunos (P2).

A SED não considera a realidade da escola. Pegou e falou, tá aqui o Novo Ensino Médio e aí optaram lá na escola por fazer seis aulas e uma vez na semana sete aulas. Aí eu mesmo já dei a sétima aula, os alunos não rendem nada, eles só ficam olhando pra sua cara e fala, a gente quer ir embora, a gente está cansado, tá com fome. A escola agora tem o ar condicionado que colocaram, mas algumas salas ainda não funciona. Então, no verão, por exemplo, eu lembro disso

muito no início do ano, que muitas salas não tinham ar condicionado. Na sétima aula, eu não conseguia dar aula, imagina os alunos né? (P5).

Os docentes criticaram a formação continuada a qual foram submetidos por desconsiderarem o contexto em que o docente está presente. O processo de implementação do NEM e as ações formativas desenvolvidas nesse processo, para professores entrevistados, desconsideram a realidade do contexto escolar. É importante destacar que cada escola possui suas próprias demandas.

Para Imbernón (2010) existe uma diversidade de situações problemáticas que ocorrem em contextos sociais e educacionais determinados, sendo que, os processos de formação continuada, devem impreterivelmente considerar essa diversidade. A formação baseada em situações problemáticas inspirada em problemas práticos responde às necessidades definidas na escola, assim sendo, a instituição escolar se torna um lugar prioritário para a formação. O processo “ação-reflexão-ação” se faz presente e gradativamente contribui para a constituição de uma comunidade formadora. Imbernón (2010) compreende que este contexto contribui para a mitigação de uma resistência radical aos processos formativos, pois os docentes os compreendem como algo compartilhado e legítimo para seu contexto e não algo imposto, arbitrário, aleatório e pouco útil.

Segundo Maldaner (2006) os processos de formação continuada exitosos possuem determinadas características entre elas: decisão dos professores sobre o que ensinar em sala de aula, tendo como referência orientações curriculares oficiais não sendo essas um fim em si mesmas; a predominância dos coletivos organizados sobre indivíduos isolados como forma de ação; a interação com professores universitários comprometidos e envolvidos com a formação dos educadores; compromisso efetivo das instituições escolares com a formação continuada de seus professores; apoio institucional e de autoridades educacionais locais; o apoio financeiro para melhoria das condições concretas das escolas.

Os processos de formação continuada devem considerar os princípios ético-críticos que perpassam a formação permanente, no intuito de se ter uma práxis transformadora, assim sendo, a participação ativa do professor nestes momentos formativos é imprescindível nesse processo, não devendo este ser um mero receptor de informações (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020).

O professor P2 também compreende que os momentos formativos também não contemplavam orientação para a implementação e demandas do NEM:

É, eu vejo assim eu acho que, juntando as coisas assim, eu vejo que assim, nós temos, a gente tá tendo uma formação, sim, nós estamos tendo uma formação, mas essa formação ela não contempla de forma mais representativa a atuação do professor em sala de sala. Então, ela é uma formação, ela existe, mas talvez, eu, enquanto professor, sendo mais sincero possível, eu não me vejo, por exemplo, tendo uma formação que contemple, por exemplo, a minha atuação dentro da trilha. A trilha, ela tem um segmento, uma forma de conduzir, ela não é linear em termos estruturantes da própria componente da química, você não vai ter aquela linearidade dos conteúdos, vai ser intrínseco em relação ao contexto da trilha, eu não me sinto totalmente preparado e formado pra essa, pra essa forma de conduzir bem distinta daquilo que nós temos ao longo dos anos. Eu vejo nesse sentido assim, que faltou bastante (P2).

O professor P2 destaca que sua atuação em sala de aula não é influenciada pelos momentos formativos, ressaltando que em sua concepção, esses momentos não foram suficientes para que ele desenvolvesse a trilha de aprofundamento de forma satisfatória.

Nesta subcategoria foi possível caracterizar uma compreensão crítica de docentes à descontextualização dos momentos formativos com a realidade escolar cotidiana enfrentada pelos professores. Isso sinaliza a importância de se considerar as especificidades dos diferentes contextos escolares para a realização de momentos formativos mais efetivos.

5.7 IMPLEMENTAÇÃO DO NEM

5.7.1 O problema do livro didático para professores de Química

Esta categoria discute as compreensões docentes em relação ao o livro didático para o NEM e em sintonia com a BNCC, principalmente no que se refere à organização dos conteúdos. Seguem exemplos de compreensões:

Usei o livro uma vez para uma atividade, tenho até a data aqui [...], pedi pra eles levarem o livro, eu falei nesse dia a gente vai usar o livro, só, uma vez eu usei o livro, porque o livro é ruim. No sentido, de como eu falei, é jogado os conteúdos enfim, as atividades são muito complexas só pra aquilo que tem ali, não dá, as dinâmicas que o livro traz pra você fazer, a gente já tem na nossa formação, a gente tem mestrado e doutorado, são estratégias que eu já sei, que eu integro na minha prática, então assim, o livro eu usei pra orientar os conteúdos, orientar essa questão, é então, mas usar ele em sala de aula, ancorar não, usei apenas uma vez, porque justamente eu achei que, vou te falar, o que balizava assim como o conceito de abordar, era os de sempre. (P4)

Há um livro didático que não é estruturado, é todo confuso. Então, muitas vezes eu não sei como estruturar o conhecimento com os alunos. Então assim, eu uso o livro didático como material suplementar, eu não posso seguir esse livro didático, porque ele não tem uma estrutura cronológica mesmo de conteúdo. Então você está lá no primeiro ano do Ensino Médio dando modelos atômicos, depois você vai entrar em tabela periódica e aí o livro cai num conteúdo que já é muito avançado que já é dado lá ou no final do ano ou no segundo ano. Um dia eu tava querendo dar uma aula de molaridade, interações intermoleculares, eu

fiquei caçando no livro, porque são vários, aí eu achei, só que eu achei num outro livro que eu nem tinha falado pra eles que tinha que trazer porque a gente tava acostumado a dar isso no primeiro ano e eu acredito que o material fornecido pela SED atrapalha a construção, a sequência dos conteúdos e isso dificulta muitas vezes a avaliação. Então, eu acho isso péssimo (P5).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública educacional que está de acordo com BNCC. A BNCC, portanto, é uma política pública que influencia também a produção de materiais didáticos (BRASIL, 2017). Rosa et al. (2022) evidenciam o quanto a BNCC já influenciava no processo de aprovação dos livros que iriam constituir o PNLD 2020, sendo que, a BNCC se constituía num elemento basilar para desaprovação de obras e coleções. O edital de aprovação das obras que iriam constituir o PNLD 2020 continha critérios⁸⁸ eliminatórios com ênfase em aspectos da BNCC.

Assim, as competências e habilidades, contidas na BNCC, norteiam e estruturam a sequência e a organização metodológica dos livros didáticos do PNLD 2020. Nesse sentido, muitos professores indicam insatisfação em relação a essa situação.

É passível de destaque o fato de que há uma grande diferença entre a organização dos conteúdos dos livros didáticos referentes aos PNLD's anteriores ao de 2020 e o PNLD 2020. A reestruturação dos livros didáticos após a BNCC teve um impacto significativo para professores de Química entrevistados. Assim sendo, a formação inicial e continuada de docentes de Química pode problematizar tais aspectos, se a pretensão destes processos se relaciona com a elucidação dos elementos constituintes das atuais políticas públicas educacionais.

5.7.2 Um processo multifacetado na atuação de professores de Química

Mesmo que o NEM esteja em implementação em escolas do Estado SC, as compreensões docentes analisadas nesta categoria indicam que as escolas pilotos⁸⁹ possuíam condições de trabalho e suporte técnico diferente das demais escolas estaduais. Nesse sentido, é possível afirmar que os professores de Química, que participaram da entrevista, possuem diferentes vivências e presenciaram diferentes contextos de implementação. Os professores P1 e P6 foram os professores que tiveram a oportunidade de trabalhar em escolas pilotos. O aspecto que mais chama atenção, e que já foi considerado anteriormente, refere-se ao fato destas escolas possuírem 5 horas- aulas de aula efetiva que são destinadas para os momentos formativos. O fragmento de P1 que segue evidencia essa situação:

⁸⁸ Ver artigo Rosa et al. (2022)

⁸⁹ Ver apêndice D

Não. Só uma escola que é piloto, as outras duas escolas começaram com o Novo Ensino Médio este ano, todas foram obrigadas a implementar. **E aí professor, é o seguinte, essa escola que eu trabalho que é piloto ela mantém as cinco horas de planejamento, lá eu trabalho a eletiva. Nessas outras escolas, eu não tenho a eletiva, são aulas com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, segundo e terceiro. Só que nessas outras escolas nós não temos tempo para planejar juntos, não tem...(P1)**

Nesse momento da análise não serão abordadas as consequências positivas deste tempo destinado para planejamento, independentemente do NEM, pois esse debate já foi realizado, de forma mais aprofundada, em categorias anteriores. Destacamos aqui, além do fato de as escolas pilotos possuírem 5 horas-aula de hora-atividade, as experiências e as trocas que professores atuantes em tais escolas tiveram oportunidade de vivenciar. Os fragmentos de texto provenientes das falas de P1 e P6 indicam esse contexto de trocas:

Nós tivemos um encontro que nós fomos **os professores da escola piloto**, nos fomos até a gerência de educação aqui na nossa escola e nós tivemos uma reunião e nos até expusemos o que estava sendo feito já na escola, então teve troca de experiências entre as escolas piloto, então assim, eu vejo que houve sim ali um compartilhamento de informações sobre o Novo Ensino Médio com todos os envolvidos (P1).

Esse ano, uma outra coisa que aconteceu, foi uma escola [...] veio no nosso colégio ... falar como eles estavam trabalhando e nós fomos lá pra [...] mostrar como tava trabalhando. Então, esse contato, isso funcionou na minha escola, isso aqui não funciona na minha escola, eu acho que funciona mais do que por vídeo conferência (P6)

Esses processos, de compartilhamento de experiências que os professores das escolas pilotos tiveram oportunidade de presenciar, contribui para a formação de grupos para socializar as suas experiências.

Assim, ao se analisar o processo de implementação do NEM em escolas do Estado de Santa Catarina, mostra-se imprescindível saber quais instituições fizeram parte do grupo de escolas pilotos. Espera-se que as horas-atividades ofertadas para professores das escolas pilotos se estendam para as demais escolas do Estado não ficando restritas, tendo em vista, as significativas consequências positivas, para os professores, provenientes deste tempo. Espera-se também que a existência de momentos de trocas de experiências, como os relatados por P1 e P6 se façam cada vez mais presente na prática docente, contribuindo para a formação docente e conseqüentemente para a melhora da qualidade sociocultural da educação.

5.7.3 Implementação do NEM: limites para o ensino de Química

Para alguns professores entrevistados o ensino de Química está sendo prejudicado após a implementação do NEM, devido à redução da carga horária da componente curricular Química. Outro aspecto destacado é que a própria ementa e objetivos dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e das Trilhas de Aprofundamento não contemplam de maneira adequada, para esses professores, a componente curricular Química. Essa situação é destacada nas falas de P3 que segue:

Como que vou colocar isso. Eu acho que ficou bastante prejudicado, a parte da Química ficou bastante prejudicada né? Não só pela redução da carga horária, do número efetivo de aulas, porque os projetos que a gente, que foram adotados referentes a Ciências da Natureza, eles pegam muito a parte de meio ambiente, eles pegam muito a parte de natureza e a Química e a Física, já vou botar a Física no meio, eu acho que saíram perdendo nessa mudança de processo. A parte da Biologia e do meio ambiente ali até que saiu bem na frente, mas a Química e a Física tão sofrendo bastante, a galera tá saindo com déficit de conhecimento muito grande em relação a base curricular antiga. Tudo bem que saiu um pouco daquele ensino mais extenso, que bate o martelo, aquele conteúdo, prova, conteúdo, prova, mas a qualidade caiu muito, a gente não está mais aprofundado os conteúdos como a gente aprofundava antes, a gente tá dando muito mais por cima, o superficial do superficial, e eu acho que a gente vai sai perdendo muito..., não sei se ficou claro (P3).

Ao mesmo tempo em que para pesquisadores da área de ensino (MARRA; ALMEIDA, 2023) a estrutura curricular do NEM pode possuir potencial para abordagens de temas ambientais e outras abordagens contextualizadas, para a Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) a estrutura curricular do NEM representa “[...] o apagamento da disciplina Química do currículo escolar da educação básica e, conseqüentemente, em médio prazo do encerramento dos cursos de Licenciatura em Química (SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE QUÍMICA, 2021).

O professor P7 compreende que é difícil desenvolver conteúdos de Química com a nova estrutura curricular do NEM:

Eu acho que tá bem difícil conseguir seguir o que está no currículo, seguir o que tá na BNCC na química, sem ser trilha, porque a gente tem uma aula semanal e o conteúdo ele é difícil pros alunos, no segundo ano a gente entra ali em cálculo estequiométrico, a gente tem que fazer balanceamento de reações, os alunos não conseguem entender, dura quase três semanas tentando fazer eles entenderem o balanceamento, elês tem muita dificuldade, então é um conteúdo que é complexo, ele é extenso e eu tenho uma aula semanal pra trabalhar. **Então, a química eu sinto que ficou muito prejudicada com o Novo Ensino Médio, eu não tenho tempo suficiente pra conseguir desenvolver as habilidades que a BNCC pede pros meus alunos, não tenho tempo suficiente pra isso. E aí vou trabalhar nas trilhas e as trilhas são habilidades completamente diferentes do que eu trabalho no ensino médio em Química.** Tipo, saúde e cuidados de si e dos outros como que eu vou trabalhar, até dá para relacionar alguma coisa, mas não vai ser o foco da

disciplina né?E aí eu não consigo desenvolver amplamente as habilidades da química mesmo, fica meio complicado. (P7)

O professor P7 relata que mesmo lecionando uma trilha de aprofundamento ele não consegue desenvolver de maneira adequada os conteúdos de Química. Outro aspecto relevante é que este professor evidencia também o escasso tempo para se trabalhar conteúdos específicos da componente curricular Química. É extremamente questionável se os CCE e as trilhas de aprofundamento, relacionadas à área da Ciência da Natureza, possibilitam uma abordagem não superficial e simplória de conteúdos e conhecimentos químicos. Nesse momento, é importante destacar que não nos posicionamos contra um ensino interdisciplinar e contextualizado. Entretanto, estamos em harmonia com a perspectiva da Sociedade Brasileira de Química (SBQ) que compreende a importância de se deixar explícito a perspectiva de interdisciplinaridade que orienta a BNCC, e, por conseguinte o NEM, e o quão importante é considerar os “[...] aspectos ontológicos e epistemológicos que caracterizam cada campo do saber, até dentro de uma mesma área de conhecimento” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 2021). Para o professor P4, o NEM não está sendo um fator de motivação e permanência dos estudantes na escola. Essa questão, de maneira indireta, tende a afetar o ensino de Química também. Para este professor, se o objetivo do NEM era diminuir a evasão do Ensino Médio, esse objetivo não está sendo alcançado. A avaliação do NEM para o professor P4 é negativa:

Não vi muita diferença em questões de orientações, eu faço meu trabalho né? Procuo novas estratégias mais assim, eu sendo professora de Química, tento integrar alguns assuntos, como esse agora que eu chamei uma professora lá no começo do ano, também a gente pensou, a gente tenta quando é um assunto mais fácil de conciliar e fazer de acordo com nosso tempo, então assim, o que eu posso dizer da minha avaliação, está sendo tudo o oposto do que foi, do que foi desenhado, do que foi nos apresentado, está sendo tudo o oposto, e o que eu acho mais interessante assim que fala que o Novo Ensino Médio veio para diminuir a evasão e trazer o interesse do aluno, **eu vejo os meus alunos mais desinteressados e estou vendo uma grande evasão de alunos na sala de aula, e vejo eles muito cansados, desinteressados e principalmente a noite que eles estão conseguindo fazer o que eles gostariam, que a gente sabe eles querem acabar com o ensino noturno e realmente os alunos muitos desistiram, falaram não vou ficar quatro anos estudando à noite, vou pro CEJA, pro EJA, então, assim, não sei nem avaliar direito assim, de uma palavra sabe, avaliaria que não está dando certo, daquilo que a gente falou que ia acontecer (P4).**

O professor P4 compreende que o NEM não está atingindo os objetivos inicialmente propostos pelos defensores desta política pública educacional. Ao contrário, o professor entende que tal política possa estar contribuindo para um processo de evasão de estudantes.

P4 também destaca que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um destino comum para muitos estudantes que estão saindo do NEM.

Em síntese, nesta categoria identificou-se que docentes de Química compreendem que o NEM influencia de maneira negativa no ensino de Química devido à diminuição da carga horária desta componente curricular e também pelo fato dos CCE e das trilhas de aprofundamento não permitirem uma abordagem aprofundada de conteúdos químicos. Nesse sentido, é extremamente importante processos formativos que considerem orientações que abranjam estes aspectos, além das especificidades de cada contexto escolar. Destaca-se também que a estrutura curricular do NEM está descolada da formação inicial dos professores. Assim sendo, não é exacerbada a compreensão de que tal política pública teve seu processo de elaboração e implementação feito de forma apressada, sendo que, o resultado deste aligeiramento⁹⁰ nos processos de reestruturação desta etapa de ensino gradativamente fica evidente para os profissionais da educação e para a sociedade como um todo.

Preceitos pautados numa compressão de formação permanente, como os processos de reflexão sobre a própria prática ou a realização de trabalho coletivo são importantes no processo de construção de uma consciência crítica e uma educação humanizadora (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020). Nessa perspectiva, a literatura diferencia a concepção de formação permanente de formação continuada (DELIZOICOV; DELIZOICOV; SILVA, 2020). A reflexão de professores sobre os limites e contradições de suas práticas pedagógicas concretas é elemento fundamental que deve constituir o processo de formação permanente. Também o processo coletivo de gestão democrática é outro aspecto basilar para que a emancipação e as práticas emancipatórias, constituintes do processo de formação permanente, se façam presentes (DELIZOICOV, DELIZOICOV, GOUVÊA). Assim, organizar a formação de professores de Química, na perspectiva da formação permanente sustentada por Paulo Freire, pode contribuir para um processo de transformação e reconfiguração dos processos formativos de professores, para que esses através do desenvolvimento de consciência crítica transformem sua realidade e contribuam para a qualidade sociocultural de educação.

⁹⁰ Aspecto abordado de forma mais aprofundado no corpo teórico do texto.

6 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA E REFLEXÕES FINAIS

A análise dos documentos contidos no site do CONSED, referentes ao trabalho desenvolvido pelo GT formação continuada possibilitou identificar a existência de um conjunto de orientações alinhadas ao gerencialismo. Entre elas, é possível destacar a forte tendência a padronização da formação de professores, através da utilização de referenciais estadunidenses, como orientadores desse processo. Algo não raro na formação continuada de professores de Química no Brasil, como destacado na análise. Nesse sentido, a formação atual de professores de Química pode ser diretamente afetada por essa padronização que historicamente vem se fazendo presente.

Outro aspecto pertinente, a se questionar, é de que forma os processos formativos, baseados em referências de qualidade, irão interferir na construção da identidade profissional dos professores de Química. Imbernón (2010, p.77), compreende que a “[...] formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros”. Porém, ao se considerar as orientações contidas nos documentos analisados, a visão pragmática atrelada à ênfase exacerbada na eficácia e eficiência dos processos formativos, pode interferir na atuação do professor, enquanto sujeito de sua formação.

Assim sendo, o caráter gerencialista contido nas orientações sobre os processos formativos, aos quais eventualmente estejam submetidos professores de Química, tende a mitigar qualquer visão crítica do ensino que não esteja alinhada aos padrões de referência e aos objetivos de ensino almejados pela BNCC.

O controle, o monitoramento e a responsabilização de professores são elementos que foram evidenciados na análise dos documentos. A documentação analisada sinaliza a importância de se controlar e monitorar os processos e os resultados da formação continuada de professores. Os resultados dos alunos em avaliações locais ou em larga escala, seriam evidências a serem consideradas, para se avaliar a qualidade das formações continuadas. O monitoramento também pode se fazer presente, no controle de assiduidade do professor, além do monitoramento deste profissional em sala de aula, como prevê o projeto de lei (PL 337/2023) aprovado por unanimidade pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Assembléia Legislativa de Santa Catarina (ALESC).

Desta maneira, caso a medida de qualidade, tenha como principal referência resultados de avaliações em testes, os estudos apontam para uma forte tendência da redução curricular, no sentido, do fornecimento de ênfase para os conteúdos, habilidades ou competências solicitados nos testes. Além disso, os testes podem fornecer demasiada importância para as disciplinas de Português e Matemática, o que poderia ter como consequência a secundarização do ensino da Química, Física e Biologia em detrimento de outros conhecimentos. Isso pode sugerir também uma secundarização da formação de professores de Química.

Outro aspecto relevante é a forte influência das instituições do terceiro setor na organização dos processos de formação continuada. Destaca-se que, diversas instituições do terceiro setor se envolveram na produção da documentação analisada, sendo possível afirmar que essas instituições tendem a assumir um papel relevante nestes processos.

No que se referem às entrevistas com os professores de Química, as condições de trabalho docente se destacaram como um aspecto fortemente evidenciado durante as entrevistas. A intensificação do trabalho docente e a falta de tempo para a existência de momentos formativos foram elementos de destaque. As categorias “Avaliação, controle e monitoramento” e “Governança como princípio”, destacadas na análise dos documentos do CONSED, possuem muitos elementos que se fazem presentes nas falas dos professores de Química entrevistados. As possíveis consequências destes processos formativos, para o ensino de Química, tendem a ser pouco significativas, como destacado na fala e professores entrevistados, pois se constituem de momentos escassos ou de abordagens descontextualizadas do cotidiano escolar.

Assim sendo, características da racionalidade técnica perpassaram os processos formativos relacionados à implementação do NEM e da BNCC, sendo que, esta formação tem se mostrado insuficiente, tanto para uma formação humanística, como para os próprios objetivos do NEM e da BNCC. Deste modo, no que se refere ao protagonismo dos professores, estes parecem possuir cada vez menos um papel central nos processos formativos, o que distancia os processos formativos de uma compreensão de formação permanente.

Defendemos uma compreensão de formação docente alinhada a que Paulo Freire (2016) define como formação permanente. Tal compreensão entende que o momento fundamental, do processo de formação de professores, é a reflexão crítica sobre a prática, o que envolve uma transformação da curiosidade ingênua em uma curiosidade crítica. Tal processo se distancia de uma perspectiva homogeneizante de formação, pois considera como

elemento imprescindível deste processo a dialogicidade e o dinamismo envolvido na reflexão, entre professor em formação e o formador, sobre o pensar como fazer a prática docente

Um dos desdobramentos para futuras pesquisas é investigar, a partir do aprofundamento do gerencialismo na educação básica, características da formação continuada de professores de Física e Biologia. A opção nesta pesquisa pela formação continuada de professores de Química não implica em um desconhecimento e nem oposição da necessidade de se investigar igualmente o processo de formação de professores de Física e Biologia. Aliás, isto tem coerência com a proposta de reduzir as componentes curriculares Física, Química e Biologia à área de Ciências da Natureza no NEM. Registramos que a nossa defesa de um processo interdisciplinar não elimina as componentes curriculares Física, Química e Biologia, o que em parte também justificou a nossa opção por focar neste trabalho investigação na formação continuada de professores de Química.

Entende-se que uma concepção de formação permanente, fundamentada na práxis reflexiva da atuação do docente, e que considera que o professor se insere dentro de um determinado contexto sociocultural, ou seja, uma formação contextualizada com a realidade escolar e não pautada em elementos padronizados, se mostraria mais significativa.

Por fim, destaca-se que o aprofundamento do gerencialismo nas políticas educacionais, tem como pano de fundo, um contexto de agudização da mercantilização e privatização da educação, incluindo a formação continuada de professores de Química. O processo gradativo de desresponsabilização do Estado se faz presente nesse contexto, e o caráter público da educação atenua-se concomitantemente com a participação democrática nos direcionamentos desta política social.

REFERÊNCIAS

- ACORDOS MEC-USAID. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipédia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Acordos_MEC-USAID&oldid=61332879> Acesso em: 29 jun. 2022.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. O conselho nacional de secretários de educação na reforma educacional do governo FHC. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p.72-89, set. 2002.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Federalismo e Políticas Sociais. In: ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de.; MEDICI, André Cezar; MACIEL, Marco Cícero M. P.; ARRETCHE, Marta T. S.; SILVA, Rose Neubauer; CRUZ, Neide; PACHECO FILHO, Adolpho; VIANA, Ana Luiza D'Ávila (orgs.). **Descentralização e Políticas Sociais**. São Paulo: FUNDAP, 1996.
- ALVES, Antonio Souza. O Estado e a mercantilização da gestão da educação básica no Brasil pós década de 1990: em debate às parcerias público/privadas. In: LIMA, Francisco Williams C.; ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de L.; ALVES, Antonio Souza; VALE, Cassio. **Educação Básica: controle social, gestão e qualidade**. Curitiba, CRV, 2018. p.27-41.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de; NEVES, Rosa Maria Corrêa das.; PICCININI, Cláudia Lino. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. Colemarx, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 9 abril jun.2022.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p.55-78, jan./jun. 2002b.
- APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 107-142, jul. 2002a.
- AULER, Décio; BAZZO, Walter Antonio. Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.
- AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CÁSSIO, f. (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p.73-79.
- BALL, Stephen J; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, v. 46, n. 32, maio-agosto, p. 9-36, 2013.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.2, p 10-32, 2006.

BALL, Stephen.; YODELL, Deborah. **Privatización emcubierta em laeducación pública, Internacional de La Educación**. Bruselas, 2007.

BANCO MUNDIAL. *Nota de conceitos sobre a estratégia para o setor da educação 2020*. 2010.

BÉHAR, Alexandre Hochmann. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 249-268, abr./jun. 2019.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Agência Senado**, 03 de março de 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BEVIR, Mark. **Democratic Governance**. New Jersey: Princeton, 2010.

BRASIL, MEC; CNE. **Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018b**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm> Acesso em 20 de junho de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, 1995.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018a**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Nota técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília, DF: 2014. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>>. Acesso em 03 de novembro de 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: A degradação do Trabalho no Século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRUNS, Bárbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Alcançando a Classe Mundial Educação no Brasil**: a próxima agenda. Washington: Banco Mundial, 2012.

CAETANO, Maria Raquel. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 42, p.282-298, maio/jun./jul./agosto, 2012.

CARNEIRO, Adele de Toledo. **Os preceitos gerenciais para o desenvolvimento: A influência do Banco Mundial para a consolidação do gerencialismo no Brasil na década de 1990.** 2019. 307f. Tese (em Administração de Empresas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2019.

CARRASCOSA, Jaime. Análise da Formação Continuada e Permanente Dos Professores de Ciências Ibero-Americanos. In: MENEZES, Luiz Carlos (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano.** Tradução de Inés Prieto Schmidt; Sônia Salem. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001, p. 7-44.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CLAD. **Uma nova gestão pública para América Latina.** Documento do CLAD, 1998. (Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o desenvolvimento).

COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, abr. 2020. Disponível em: < <https://esquerdaonline.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Colemarx-texto-cr%C3%ADtico-EaD-vers%C3%A3o-final-b-1.pdf> >. Acesso em: 15 de junho de 2023.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2016). **Grupos de Trabalhos apresentam os avanços nas seis iniciativas estratégicas do Consed.** Disponível em: < <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/grupos-de-trabalhos-apresentam-os-avancos-nas-seis-iniciativas-estrategicas-do-consed> > Acesso em: 11 de dez. de 2020.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2019). **MEC e terceiro setor apoiam estados na construção dos currículos do Novo Ensino Médio.** Disponível em: < <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/mec-e-terceiro-setor-apoiam-estados-na-construcao-dos-curriculos-do-novo-ensino-medio> > Acesso em: 11 de dez. de 2020.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (S.I.). **História e Estatuto.** Disponível em: < <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos> > Acesso em: 11 de dez. de 2020.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). (2014). **Finalidades e objetivos.** Disponível em: < <http://homolog.consed.org.br/consed/consed> > Acesso em: 11 de dez. de 2020.

CÓSSIO, Maria de Fátima; OLIVEIRA, Antonio Cardoso; SOUZA, Aisllan Augusto. Gerencialismo e avaliação em larga escala: novos modos de regulação da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 137-155, set./dez. 2014.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e Contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun., 2017.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 2, p. 109-139, 1994.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli, OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1730-1761, dez. 2021.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, controle e intensificação**: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnológicas e produtividade*. Campinas-sp: Papyrus, 2009. p. 113-133.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho; SILVA; Antonio Fernando Gouvêa. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. **Revista Retratos da Escola**, v. 14; n. 29; p. 353-369; mai./ago. 2020.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Reforma administrativa do Governo Bolsonaro. São Paulo, 9 set. 2020a. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2020/sinteseEspecialReformaAdministrativa.html>> l> Acesso em: 11 de dez. de 2020.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). A proposta de reforma administrativa do governo de Jair Bolsonaro. São Paulo, 9 set. 2020b. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/evento/2020/jornadaNacionalDebates2020Reforma.pdf>> Acesso em: 11 de dez. de 2020.

DIAS, Altamir Souto; SILVA, Ana Paula Bispo. A argumentação em aulas de ciências como uma alternativa ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação em cenários comuns à escola pública brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p.622-633, set./dez. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação docente nos Estados Unidos: Aliança Conservadora e seus conflitos na atual reforma educacional norte-americana. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 233-252, jan./abr. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2021**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. E-book.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; BENITE, Anna M. Canavarro; SOARES, Márlon H. F. B. A pesquisa na Formação Inicial de Química: a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. In: Echeverría, Agustina Rosa; Zanon, Lenir Basso (orgs.).

Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p.25-48.

FARIAS, Saulo Guimarães. Descentralização, neoliberalismo e as políticas educacionais brasileiras. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 1, p. 122-142, jan./abr. 2012.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "Nuevo Signo". **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 32, n. 115, p.339-356, abri./jun. 2011.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do "movimento pela base" na construção da BNCC: consenso e privatização. **Revista Brasileira de Psicologia da Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, jan./jun. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abri./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, maio/agosto, 2018.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. **Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade.** In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnológicas e produtividade. Campinas-sp: Papirus, 2009. p. 91-112.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, v.14, n. 28, p. 139 -152.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1095-1124, abri./jun. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 136-167, 2002.

FREITAS, Leana Oliveira. Políticas públicas, descentralização e participação popular. **Revista Katálisis**, v. 18, n. 1, p.113-122, jan./jun. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas idéias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Educadores versus reformadores empresariais: a disputa pela agenda educacional. **Revista APASE**, n. 13. São Paulo, maio de 2012b.

FREITAS, Luiz Carlos. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas: ENDIPE, 2012a.

- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012c.
- FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE):** questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.
- FROTA PESSOA, Oswaldo; GEVERTZ, Rachel; SILVA, Ayrton G. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1987.
- FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. Uma ponte para o futuro. PMDB, 2015. Disponível em: < <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>>. Acesso em 11 de dez. de 2020.
- FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora-atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6; n. 10; 2019.
- GAMA, Ruy. **A Tecnologia e o Trabalho na História**. São Paulo: Nobel Edusp, 1986.
- GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução de Ivo Stormiolo. 6. ed. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.
- GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p.651-664, jul./set. 2016.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A. 2008.
- GIORDAN, Marcelo; NERY, Belmayr Knopki. Formação de Professores e Interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In*: NERY, Belmayr Knopki; MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Formação de professores: compreensões em novos programas e ações**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 199-228.
- GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução: Roberto Cataldo Costa, 2ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 488.

- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-19, 1995.
- GONÇALVES, Fábio Peres. Análise Textual Discursiva como constituinte de um processo de comunicação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n.19, p.722-738, de. 2020.
- GONÇALVES, Fábio Peres; BIAGINI, Beatriz; GUAITA, Renata Isabelle. As transformações e as permanências de conhecimentos sobre atividades experimentais em um contexto de formação inicial de professores de Química. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 3; p. 101-120, 2019.
- GOMES, Albiane Oliveira; LIMA, Francisco Willams Campos. A introdução da lógica mercantil nas políticas públicas educacionais. *In*: BRITO, Ana Paula; VALE, Cassio; SOUZA, Leila (orgs.). **Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2019. p.15-23.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 5. ed. Edições Loyola: São Paulo, 2014.
- HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.
- HOOD, Christopher. A Public Management for all seasons? **Public Administration**, v. 69, p. 31-19, 1991.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; SILVA, André Coelho. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020.
- INEP. **Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>> Acesso em 15 de junho de 2023.
- KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e Realidade; o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, 85-93, 2000.
- KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. **Trabalho docente: Comprometimento e desistência**. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). A intensificação do trabalho docente: tecnológicas e produtividade. Campinas-sp: Papirus, 2009. p. 19-48.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica 1**. Tradução de Marcos Barbosa de Oliveira; Eduardo Salles de Oliveira Barra; Carlos Eduardo Ortolan Miranda. 2. ed. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae/Editora 34. 2008. 296p.

LEAL, Murili Cruz; MORTIMER, Eduardo Fleury. Apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do ensino médio: perspectivas e tensões. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 213-231, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Antonio Bosco. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. *In*: LIMA, Antonio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; SOUZA, Silvana Aparecida; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; HIDALGO, Angela Maria; PINZAN, Leni Terezinha Marcelo (orgs.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

LIMA, Antonio Bosco; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. *In*: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO E II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 25, 11, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena Gráfica e Editora Lida, 2011.

LIRA, Fábila Pereira de Medeiros; ANDRADE, Maria Edgleuma. Gestão gerencial no contexto do planejamento da educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 13, 4, 6, 2017, Curitiba/PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. O Ensino Médio em questão. **Química Nova na Escola**, n. 7; maio, p. 11-14, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Gustavo. **Marx e a História: Das particularidades nacionais à universalidade da revolução socialista**. São Paulo: Sundermann, 2018

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a Lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr., 2015.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química Professores/Pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 424 p.

MARRA, Régia Cristina; ALMEIDA, Tati de. O ensino de Química nos moldes do novo Ensino Médio: uma oportunidade para o estudo da legislação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 18, n. 1, p. 412-431, 2023.

MEC. Ministério da Educação (2018a). **Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica**. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em 03 junho 2022.

MEC. Ministério da Educação (2018b). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 03 junho 2022.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da Educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.48, n. 34, p. 216-240, jan./abril. 2014.

MILANI, C.; SOLINÍS, G. Pensar a democracia na governança mundial: algumas pistas para o futuro. MILANI, C.; ARTURI, C.; SOLINÍS, G (Orgs.). **Democracia e Governança Mundial: que regulações para o século XXI?** Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORETO, Julio Antonio. Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE (MPB). **Quem Somos**. 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 20 de fev. de 2022.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 225-249, set., 2010.

NÓVOA, Antônio. Relação Escola/Sociedade: Novas Respostas Para um Velho Problema. **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1994.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

ORMOND, Derry; LOFFLER, Elke. A nova gerência pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 2, p. 67-89, abr./jun. 1999.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021.

PANIAGO, Eucler B. O estudo do impacto do PADCT na química brasileira: uma visão acadêmica. **Química Nova**, v.20, dez. 1997.

PAULINO, Carla Viviane. O impulso neoliberal e neoconservador na educação brasileira: a imagem do “professor doutrinador” e o projeto “escola sem partido”. **Revista Educere Et Educare**, v. 13, n. 28, maio/ago. 2018.

PAZETO, Tatiana Annoni; PRIETCH, Soraia Silva. Viabilidade de Inclusão de um Profissional de Informática nas Escolas de Ensino Básico de Rondonópolis/MT. In: Workshop de Licenciatura em Computação (WLC)/ SBIE 2010, 2010, João Pessoa/PB. Anais do Workshop de Licenciatura em Computação (WLC)/ SBIE 2010. João Pessoa/PB: SBC, UFPB, 2010.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. A gestão das políticas públicas educacionais e do controle social sob influência da mercantilização. In: BRITO, Ana Paula; VALE, Cassio; SOUZA, Leila (orgs.). **Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2019. p.73-84.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abril. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBP AE**, v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p.59-65.

PINZAN, Leni Terezinha Marcelo (orgs.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004. p.39-60.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, nº 1, p. 17-33, jan./mar. 2019.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.9, n.1, p. 17-33, jan./mar. 2019.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**: A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2001.

QUEIRÓS, Vanessa. A Lei N° 5692/71 e o Ensino de 1° grau: concepções e representações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba/PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. A formação de professores de Química na PUCRS e na FURG: reconstrução do conhecimento em química e linguagem na sala de aula com pesquisa no processo de fazer ciência. . In: Echeverría,

Agustina Rosa; Zanon, Lenir Basso (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p.49-71.

RAVITCH, D. *I answer four questions*. Diane Ravitch's Blog, 27 dez. 2013. Disponível em: <<http://dianeravitch.net/2013/12/27/i-answer-fourquestions/>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os Testes Padronizados e o modelo de Mercado Ameaçam a Educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RHODES, Roderick Arthur William. **Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability**. 7 ed. Maidenhead: Open University Press, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Gerencialismo e responsabilização: Repercussões para o trabalho docente**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, jan./dez. 2021.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus. 1997.

ROSA, Marcelo D'Aquino; DIEDRICH, Ramon; SANTOS, João Vicente Alfaya; RODRIGUES, Larissa Zancan. Análise de livros didáticos de Ciências do PNLD 2020: impactos da BNCC?. **Sobre Tudo**, v. 13, n. 2, p. 111-147, 2022.

ROSSO, Sadi Dal. **Mais trabalho!: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do Novo Regime Fiscal na saúde e educação. **Caderno de Saúde Pública**, v. 32, n. 12, dez. 2016.

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. *In*: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.37-50. E-book.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1.659, de 29 de dezembro de 2021. Regulamenta o cumprimento da hora-atividade nas unidades escolares da rede pública estadual. Florianópolis, 29 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1659-2021-santa-catarina-regulamenta-o-cumprimento-da-hora-atividade-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-estadual>> Acesso em 15 de junho de 2023.

SANTA CATARINA. Portaria N° 226, de 03/02/2022. Estabelece critérios e procedimentos para organização e cumprimento da hora-atividade prevista na Lei Complementar n° 668/2015, na Lei n° 16.861/2015 e no Decreto n° 1.659/2021. Florianópolis, 03 de 02 de 2022.

SANTA CATARINA. **Lei n.16.861 de 28 de dezembro de 2015.** Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Estado de Santa Catarina: 2015.

SANTA CATARINA. **Lei complementar n° 668 de 28 de dezembro de 2015.** Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar n° 1.139, de 1992, e estabelece outras providências. Estado de Santa Catarina: 2015.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

SANTOS, Geniana, BORGES, Veronica, LOPES, Alice Casimiro. Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.25, p.239-256, 2019.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A administração da educação pública no Brasil: as parcerias público-privadas. **Revista Exitus**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012.

SANTOS, Wildson, L. P. dos; MÓL, Gerson de S. **Química & Sociedade**. Manual do professor. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, set./dez. p. 1.149-1.157, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n.100, p. 281-300, set.-dez., 2016.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SECCHI, Leornado. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

SCHNETZLER, Roseli P. Concepções e Alertas sobre Formação Continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola**, n. 16, novembro, 2002.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Caroline Tavares; PONTUAL, Teresa Cozetti; JALES COUTINHO, Allan Michel (2019). **Boas práticas para uso efetivo do 1/3 da hora-atividade**. Rio de Janeiro, RJ: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais-FGV/EBAPE.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In*: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p.11-29.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015b.

SILVA, Robson Roberto. A descentralização no contexto da redemocratização e da influência neoliberal no Brasil. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 189-206, jan./jun. 2015c.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016.

SILVA, José Luis P. B.; MORADILLO, Edilson F.; PENHA, Abraão F.; PIMENTEL, Hélio O.; CUNHA, Maria Bernadete M.; OKI, Maria da Conceição M.; BOTELHO, Maria de Lourdes; BEJARANO, Nelson Rui R.; LÔBO, Soraia F. A dimensão prática da formação na licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia. *In*: Echeverría, Agustina Rosa; Zanon, Lenir Basso (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 99-126.

SILVA, Glaucia Maria; RETONDO, Carolina Godinho. Reflexões sobre a implantação do curso de licenciatura em Química da FFCLRP/USP. *In*: Echeverría, Agustina Rosa; Zanon, Lenir Basso (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p.25-48.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento- Diálogos Em Educação**, v. 27, n. 2, p.88-106, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE QUÍMICA (SBEnQ). **Nota de repúdio ao novo Ensino Médio**. BRASIL, 2021. Disponível em: < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://sbenq.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Nota-de-repudio_VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2023.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA (SBQ). **Nota da Sociedade Brasileira de Química sobre a implementação do Novo Ensino Médio a partir da BNCC**. São Paulo, 2021. Disponível em: < https://www.s bq.org.br/ensino/moco es/nota-da-sociedade-brasileira-de-quimica-sobre-implementacao-do-novo-ensino-medio-partir-da> Acesso em 10 de agosto de 2023.

SOUZA, Silvana Aparecida. Políticas públicas educacionais do Paraná e a gestão escolar compartilhada. *In*: LIMA, Antonio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; SOUZA, Silvana

Aparecida; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; HIDALGO, Angela Maria; PINZAN, Leni Terezinha Marcelo (orgs.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004. p. 59 - 73.

SOUZA, Gilberto P. **Inimigos Públicos**: ensaios sobre a mercantilização da educação básica no Brasil. 1. ed. São Paulo: Usina Editorial, 2017.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política: In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.103-128.

TORRES, Juliana Rezende; GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MUENCHEN, Cristiane; GONÇALVES, Fábio Peres; LINDEMANN, Renata Hernandez; GONÇALVES, Fernando José Fernandes. Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

VEIGA, M. L. Formar para um conhecimento emancipatório pela via da educação em ciências. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 2, p. 49-62, 2002.

VIEIRA, Inacio. Michel Temer diz que impeachment aconteceu porque Dilma rejeitou ‘ponte para o futuro’. **The Intercept_Brasil**, 2016. Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/09/22/michel-temer-diz-que-impeachment-aconteceu-porque-dilma-rejeitou-ponte-para-o-futuro/>>. Acesso em: 11 de dez. de 2020.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137 – 148, jul./dez. 2010.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**: polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONCALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, v. 39, p. 1-22, 2023.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida; FREITAS, Denise de. Science Teacher Education in Brazil: 1950–2000. **Science & Education**, v. 18, p. 125- 148, 2009.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida; FREITAS, Denise de. Formação do Professor de Ciências no Brasil: Tarefa Impossível? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM

ENSINO DE FÍSICA, 8, 2002, Águas de Lindoia – SP. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2002.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim. **Condições de trabalho de professores de Química da rede estadual de ensino de Santa Catarina**: um estudo de caso das políticas públicas para a escola em tempo integral. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. *In*: LIMA, Antonio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; SOUZA, Silvana Aparecida; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; HIDALGO, Angela Maria; WORLD BANK. (2013). **What Matters Most for Teacher Policies: A Framework Paper**. Systems Approach for Better Education Results (SABER) working paper series. n. 4. Washington, DC:World Bank.

WARTHA, Edson José; GRAMACHO, Reinaldo da Silva. Abordagem problematizadora na formação inicial de professores de Química no sul da Bahia. *In*: Echeverría, Agustina Rosa; Zanon, Lenir Basso (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 128-152.

WENZEL, Judite Scherer; ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otavio Aloisio. A constituição do professor pesquisador pela apropriação dos instrumentos culturais do fazer pesquisa. *In*: Echeverría, Agustina Rosa; Zanon, Lenir Basso (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 73-97.

WORLD BANK. (2018). World Development Report 2018: **Learning to Realize Education's Promise**. Washington, DC:World Bank.

ZANON, Lenir Basso. **Interações de licenciados, formadores de professores na elaboração conceitual de prática docente**: módulos triádicos na licenciatura em Química. 2003. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Analisando a prática pedagógica**: uma experiência de formação de professores na educação infantil. 1999. 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Pesquisa da Universidade de São Paulo, 1999.

APÊNDICE A: LISTA DE REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS FORNECIDOS NO SITE DO CONSED

CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS-FGV/EBAPE. (2019). **Boas práticas para o uso efetivo do 1/3 da hora atividade.**

Disponível em: <

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.consed.org.br/storage/download/600de5d81fb37.pdf > Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2017). **Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores.** Documento de considerações para orientar o

aperfeiçoamento das políticas de Formação Continuada de Professores à luz da

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <

https://www.consed.org.br/storage/download/5adf3c0d134be.pdf> Acesso em: 10 de abril de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2018). **Grupo de Trabalho Formação Continuada de professores da Educação Básica:** Diretrizes orientadoras para

tornar o uso do 1/3 de hora atividade para formação continuada mais efetivo. Disponível em: <

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.consed.org.br/storage/download/5c914252db4c4.pdf> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (s.d.). **GT CONSED Formação Continuada de Professores.** Relatório Inspiracional. Disponível em: <

https://www.consed.org.br/storage/download/relatoriotellus.pdf> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2018). **GT de Formação Continuada do CONSED. Boas práticas para o uso efetivo do 1/3 da hora atividade.**

Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c19393b83619.pdf> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2018). **Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diretrizes Orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo.** Disponível em: <

https://www.consed.org.br/storage/download/5c193a8837f17.pdf> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2018). **GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR Orientações para o processo de implementação da BNCC.** Disponível em: <

https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2019). **FT Base Nacional da profissão docente.** Disponível em: <

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.consed.org.br/storage/download/600de5f147d3f.pdf > Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (s.d.). **Referenciais profissionais docentes para formação continuada.** Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/600de603f0af4.pdf>> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (s.d.). **Exemplo do detalhamento de um referencial da Califórnia em níveis de desenvolvimento, extraído do *continuum* da prática docente (*Continuum of Teaching Practice - 2012*) – versão traduzida.** Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/60d05957410d7.pdf>> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (s.d.). **Referenciais da Califórnia para a profissão docente (*CALIFORNIA STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION - CSTP- 2009*) – versão traduzida.** Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/60d05957410d7.pdf>> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (s.d.). **MATRIZ DE AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR – FUNDAMENTAL 1.** Disponível em: <<https://www.consed.org.br/storage/download/60d059ea45eb8.pdf>> Acesso em: 10 de abril. de 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** Relatório de pesquisa. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.consed.org.br/storage/download/5b58f72177bff.pdf> Acesso em: 05 de novembro de 2023.

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

01) Poderia relatar como se caracterizou o processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

02) Quais seriam possíveis aspectos negativos e/ou positivos do processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do NEM e da BNCC?

03) Quais seriam possíveis implicações do processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do NEM e da BNCC?

04) Leia o fragmento abaixo e explicita se concorda com exposto e justifique a sua concordância ou discordância. Você identifica alguma relação entre o exposto no fragmento com o processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do NEM e da BNCC)?

“[...] a formação continuada [...] deveria ter as seguintes características [...]:

- ser sustentável, intensiva e focada no conteúdo, de maneira a produzir um impacto positivo e duradouro sobre o trabalho do professor em sala de aula;
- ser alinhada e diretamente relacionada aos documentos curriculares estaduais e às avaliações;
- melhorar e aumentar o conhecimento dos professores acerca das disciplinas que eles lecionam;
- aprimorar a compreensão dos professores sobre estratégias pedagógicas consideradas eficazes com base em pesquisas científicas;
- ser avaliada regularmente em termos de seus efeitos sobre a eficácia dos professores e o desempenho dos alunos.”

05) Leia o fragmento abaixo e explicita se concorda com exposto e justifique a sua concordância ou discordância. Você identifica alguma relação entre o exposto no fragmento com o processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do NEM e da BNCC?

“Sugere-se que cada estado conte com uma equipe central, composta por Coordenadores Estaduais de Currículo e lideranças das ações de formação continuada das redes estadual e municipais, assim como equipes regionais distribuídas no estado. Essa equipe central deve garantir a formação dos professores e equipes gestoras das escolas estaduais e municipais do estado para o novo currículo”.

06) Leia os fragmentos abaixo e explicita se concorda com exposto e justifique a sua concorda ou discordância. Você identifica alguma relação entre o exposto no fragmento com o processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do NEM e da BNCC?

“A avaliação está ligada a indicadores de resultados, que no âmbito da formação continuada estão atrelados às observações de mudanças no processo de ensino dos professores e ao impacto no desempenho do aluno. No caso dos professores, os resultados podem ser averiguados via observação de sala de aula e, no caso dos alunos, via avaliações em larga escala e avaliações escolares periódicas”

“2) CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO 1/3 PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

III. Garantia de distribuição de parte da jornada de trabalho docente para formação continuada aliada à orientação sobre o uso e monitoramento desse tempo;

IV. Regulação do regime de colaboração para o cumprimento do 1/3 voltado para formação de professores entre estados, municípios (sic) e distrito federal”.

07) Qual a sua avaliação do NEM e da BNCC, particularmente no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de Química/da área de Ciências da Natureza?

08) Como tem se caracterizado o planejamento no âmbito escolar para favorecer a implementação do NEM e da BNCC, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Química/da área de Ciências da Natureza?

09) Qual a sua avaliação sobre como tem sido o planejamento no âmbito escolar para favorecer a implementação do NEM e da BNCC, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Química/da área de Ciências da Natureza?

10) Quais foram as principais alterações em sua prática docente cotidiana relacionadas ao NEM, a BNCC e ao processo de formação docente que participou para favorecer a implementação do NEM e da BNCC ?

11) Gostaria de expor mais algum aspecto que não foi contemplado nas respostas às perguntas anteriores referente do processo de formação docente ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina para favorecer a implementação do NEM e da BNCC e/ou em relação ao NEM e à BNCC?

APÊNDICE C) FICHA DE COLETA DE DADOS

01) Em qual(is) curso(s) de graduação você se formou?

02) Em que ano concluiu a(s) graduação(ões)?

03) Você realizou algum tipo de curso de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, etc), após a graduação? Se sim, em que ano concluiu e qual o nome da pós-graduação?

04) Há quanto tempo trabalha na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina?

05) Trabalha em quantas escolas? Todas as escolas são públicas?

06) Qual a sua carga horária de trabalho semanal?

07) Você atua apenas como professor de sala de aula, ou também, atua enquanto professor orientados de laboratório?

APÊNDICE D) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E
MATEMÁTICA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado **"Formação Continuada de Professores de Química no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio"**, o qual faz parte do trabalho de tese do doutorando Vanderlei José Valim Vieira Filho, matriculado no Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do Prof.º Dr.º Fábio Peres Gonçalves. Este estudo possui como objetivo geral: *"Investigar características da formação continuada de professores de Química referente à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM) na Rede Estadual de Educação Básica de Santa Catarina"*. Diante do exposto esta pesquisa pode trazer como benefício a identificação de elementos para subsidiar a formação de professores de Química que contemple o estudo da BNCC e NEM, assim como de outras orientações curriculares oficiais que contemple.

A coleta dos dados ocorrerá a partir de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas através de vídeo chamada, via plataforma de videoconferência do Google Meet. O pesquisador disponibilizará um link, para entrevista, após a realização do convite e aceite do convidado. Estima-se que o tempo médio de entrevista seja de 45 minutos. É importante destacar que a entrevista será gravada em áudio, através de um gravador, tendo em vista a necessidade de realização de análise dos dados que ocorrerá somente da parte gravada em áudio. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será disponibilizado ao entrevistado a partir de um link que será enviado, juntamente ao convite realizado, via mensagem de correio eletrônico.

A participação nesta pesquisa é voluntária e pode gerar, ainda que minimamente, algum desconforto e/ou constrangimento aos participantes. Isto se deve à possibilidade da evocação de memórias e/ou causa de sentimentos desagradáveis. Com o intuito de minimizar tais riscos, as questões da entrevista semiestruturada foram pensadas cuidadosamente. Além disto, há o respeito com cada indivíduo e sua autonomia em decidir, por si só, a continuidade

em participar do projeto. Logo, nenhuma pergunta que envolve o assunto abordado é obrigatória e existe sempre a liberdade de interromper a entrevista semiestruturada, o que não acarretará ônus algum ao participante.

Os resultados da pesquisa não serão divulgados a terceiros, porém, serão publicados na Tese do doutorando supracitado no âmbito do PPGECT/UFSC e, provavelmente em revistas científicas. Assim, é garantido o sigilo das informações dos participantes da pesquisa, entretanto, há o risco de quebra de sigilo, mesmo que de forma não intencional, como aquela decorrente de possíveis invasões por pessoas não autorizadas nas mídias que armazenam as informações da pesquisa. Somam-se a isso possíveis danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano. Nas publicações as informações coletadas serão apresentadas mediante codificação para preservar o anonimato das pessoas que concederam entrevistas. Além disso, os dados serão analisados somente pelos dois pesquisadores.

Não existem despesas ou quaisquer ônus aos participantes em participarem desta pesquisa, além de estarem livres em retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. Os participantes não receberão qualquer valor econômico pela participação. No entanto, pode haver ressarcimento por despesas previstas ou imprevistas, assim como indenização por danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Os pesquisadores, que assinam este documento, comprometem-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), a qual discorre sobre o respeito pela dignidade humana e pela proteção aos participantes de pesquisas científicas com seres humanos. Caso deseje ter livre acesso a todas as informações, dúvidas e esclarecimentos adicionais sobre este estudo, pede-se gentilmente que entrem em contato com os pesquisadores. Os seus dados estão disponíveis no final deste TCLE. Esses dados também podem ser utilizados para contatar os responsáveis pela pesquisa para informar sobre a desistência da participação na pesquisa, a qualquer momento, e sem penalização ou prejuízo.

Nesse sentido, os pesquisadores garantem que o participante receberá todo o acompanhamento e assistência necessária ao longo da pesquisa, podendo o participante entrar em contato com os pesquisadores, a qualquer momento, através dos números de telefones e/ou endereços de correio eletrônico disponibilizados no final deste TCLE, para solicitação de suporte e esclarecimento de dúvidas sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Ao clicar no link referente ao TCLE, uma nova aba se abrirá em seu navegador, esta conterá o TCLE para leitura do entrevistado. Estando de acordo com os pontos aqui expostos, pede-se que clique no ícone ACEITO que conterá a seguinte mensagem: “Ao clicar em ACEITO, concordo em participar da pesquisa nos termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Declaro que obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido(a). Entendo que minha participação é totalmente voluntária e que posso desistir a qualquer momento. Na mesma ocasião, concordo em participar, na qualidade de participante, do projeto de pesquisa intitulado **"Formação Continuada de Professores de Química no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio"**, o qual é de autoria do doutorando Vanderlei José Valim Vieira Filho, orientado pelo Prof.º Dr.º Fábio Peres Gonçalves. Confirmando estar devidamente informado(a) sobre os objetivos, as

finalidades do estudo, o instrumento de pesquisa, os riscos, os benefícios e os termos de minha participação.”

DADOS DO ORIENTADO

Nome completo: Vanderlei José Valim Vieira Filho

Endereço completo: Universidade Federal de Santa Catarina; Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT); Campus Reitor João David Ferreira Lima, Sala 205, Bloco B do CED - Trindade, Florianópolis – SC. CEP: 88040-900.

Endereço de e-mail: qosavalimvieira@gmail.com

Telefone:(48) 984972869

Orientador: Prof.º Dr.º Fábio Gonçalves Peres

DADOS DO ORIENTADOR

Nome completo: Fábio Peres Gonçalves

Endereço completo: Universidade Federal de Santa Catarina (Campus Florianópolis)

- Departamento de Química. Trindade, Florianópolis - SC. CEP: 88040-900.

Endereço de e-mail: fabio.pg@ufsc.br

Telefone: (48) 3721-3645

Vanderlei José Valim Vieira Filho

Doutorando

Fábio Peres Gonçalves

Orientador

Este projeto de pesquisa foi submetido a análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH - UFSC), o qual é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas

independente na tomada de decisões. Ele foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Para quaisquer dúvidas, o CEPESH fica à Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222 (Reitoria II), 7º andar, sala 701, Trindade, Florianópolis - SC. Contato: (48) 3721-6094

APÊNDICE E) ESCOLAS PILOTOS QUE ADERIRAM O NOVO ENSINO MÉDIO EM 2020



- EEM PAULO FREIRE - Abelardo Luz
- EEB RUTH LEBARBECHON - Água Doce
- EEB PROF OSNI PAULINO DA SILVA - Anchieta
- EEB ARABUTA - Arabutã
- EEB GOV BORNHAUSEN - Arroio Trinta
- EEB PROF FRANCISCA ALVES GEVAERD - Balneário Camboriú
- EEB PROF CECILIA LOTIN - Barra Bonita
- CEDUP HERMANN HERING - Blumenau
- EEB DR MAX TAVARES D AMARAL - Blumenau
- EEM VALMIR OMARQUES NUNES - Bom Retiro
- EEB PREF LEOPOLDO JOSÉ GUERREIRO - Bombinhas
- EEM YVONNE OLINGER APPEL - Brusque
- EEB PAULO SCHIEFFLER - Caçador
- EEB THOMAZ PADILHA - Caçador
- EEB EMILIO GARRASTAZU MEDICI - Campo Erê
- EEB CORONEL GASPARINO ZORZI - Campos Novos
- EEB ALMIRANTE BARROSO - Canoinhas
- EEB MATER DOLORUM - Capinzal

- EEB CORONEL ERNESTO BERTASO - Chapecó
- EEB TANCREDO DE ALMEIDA NEVES - Chapecó
- EEB PROF OLAVO CECCO RIGON - Concórdia
- EEB CORDILHEIRA ALTA - Cordilheira Alta
- EEB PROF OLGA NUNES DE ABREU - Coronel Martins
- EEB TERESA RAMOS - Corupá
- EEB GOV HERIBERTO HULSE - Criciúma
- EEB EVERARDO BACKHEUSER - Descanso
- INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO - Florianópolis
- EEB GONCALVES DIAS - Fraiburgo
- EEB VINTE E CINCO DE MAIO - Fraiburgo
- EEB URBANO SALLES - Frei Rogério
- EEB VERONICA SENEM - Galvão
- EEB MARIA CORREA SAAD - Garopaba
- EEB PREFEITO LUIZ CARLOS LUIZ - Garopaba
- EEM ANTONIO KNABBEN - Gravatal
- EEB PROF JOAO BOOS - Guabiruba
- EEB SARA CASTELHANO KLEINKAUF - Guaraciaba
- EEB PREF LAURO ZIMMERMANN - Guaramirim
- EEB PROF ELZA MANCELOS DE MOURA - Guarujá do Sul
- EEB PREF PEDRO BITTENCOURT - Imaruí
- EEB PROF EULINA HELEODORO BARRETO - Imaruí
- EEB PROF LUIZ FELIX BARRETO - Imaruí
- EEB ENG ALVARO CATAO - Imbituba
- EEB JOAO GUIMARAES CABRAL - Imbituba
- EEB PROF GRACINDA AUGUSTA MACHADO - Imbituba
- EEB VISCONDE DO RIO BRANCO - Imbituba
- EEM ENG. ANNES GUALBERTO - Imbituba
- EEB PADRE VENDELINO SEIDEL - Iporã do Oeste
- EEB SAO LOURENCO - Iporã do Oeste
- EEB PE ANTONIO VIEIRA - Ipuçu
- EEB BENJAMIM CARVALHO DE OLIVEIRA - Ipumirim
- EEB PROF MANUEL DE FREITAS TRANCOSO - Iraceminha
- EEM ELFRIDA CRISTINO DA SILVA - Itajaí
- EEB PROF ARY MASCARENHAS PASSOS - Itajaí
- EEB MARIA RITA FLOR - Itajaí
- EEB NEREU RAMOS - Itajaí
- EEB SÃO VICENTE - Itapiranga
- EEB HUMBERTO MACHADO - Itapiranga
- EEB SANTO ANTONIO - Itapiranga
- EEB SAO JOSE - Itapiranga
- EEB NEREU RAMOS - Itapoá
- EEB PROF JOSE DUARTE MAGALHAES - Jaraguá do Sul
- EEM LINO FLORIANI - Jaraguá do Sul
- EEB HOLANDO MARCELLINO GONCALVES - Jaraguá do Sul
- EEB GOV CELSO RAMOS - Joaçaba
- EEB ENG ANNES GUALBERTO - Joinville
- EEB PROF JANDIRA D AVILA - Joinville
- EEM DEP NAGIB ZATTAR - Joinville
- EEB MARIA MADALENA DE MOURA FERRO -Jupiaí

- EEB SAO JUDAS TADEU - Lages
- EEB ANA GONDIN - Laguna
- EEB CEL JOSE MAURICIO DOS SANTOS - Laguna
- EEB DR RENATO RAMOS DA SILVA - Laguna
- EEB SANTA MARTA - Laguna
- EEB GREGORIO MANOEL DE BEM - Laguna
- EEB SAUL ULSSEA - Laguna
- EEB SANTA TEREZINHA - Lebon Régis
- EEB TRINTA DE OUTUBRO - Lebon Régis
- EEB BRUNO HEIDRICH - Mirim Doce
- EEB DELMINDA SILVEIRA - Mondaí
- EEB PROF VIRGINIA P SILVA GONCALVES - Monte Carlo
- EEB VALENTIN GONCALVES RIBEIRO - Monte Castelo
- EEB ADELAIDE KONDER - Navegantes
- EEB SANTA LUCIA - Novo Horizonte
- EEB NS DE FATIMA - Otacílio Costa
- EEB FREI Crespim - Ouro
- EEB FRANCISCO MACIEL BAGESTON - Paial
- EEB JOSE MARIA CARDOSO DA VEIGA - Palhoça
- EEB FELISBERTO DE CARVALHO - Palmitos
- EEM GOV ILDO MENEGHETTI - Passo de Torres
- EEB PROF CORALIA GEVAERD OLINNGER - Passos Maia
- EEB FREDERICO SANTOS - Paulo Lopes
- EEB DOM VITAL - Ponte Serrada
- EEB ORLANDO BERTOLI - Presidente Getúlio
- EEB CECILIA AX - Presidente Getúlio
- EEB PROF JUREMA SAVI MILANEZ - Quilombo
- EEB SANTOS ANJOS -Rio das Antas
- EEB EXPEDICIONARIO MARIO NARDELLI - Rio do Oeste
- EEB DEP JOAO CUSTODIO DA LUZ - Rio do Sul
- EEB PROF GIOVANI TRENTINI - Rio dos Cedros
- EEB CECILIA VIVAN - Salto Veloso
- EEB IRMA IRENE - Santa Cecília
- EEB SANTA HELENA - Santa Helena
- EEB SAO BERNARDINO - São Bernardino
- EEB JOAO ROBERTO MOREIRA - São Domingos
- EEB CRISTO REI - São João do Oeste
- EEB MADRE BENVENUTA - São João do Oeste
- EEB MANOEL CRUZ - São Joaquim
- EEB MARTINHO DE HARO - São Joaquim
- EEB SAO JOSE - São Joaquim
- EEB CEDRENSE - São José do Cedro
- EEB SOROR ANGELICA - São Lourenço do Oeste
- EEB LEOPOLDO JACOBSEN - Taió
- EEB LUIZ BERTOLI - Taió
- EEB MACHADO DE ASSIS - Timbó Grande
- EEB SAO JOSE - Treze Tílias
- EEB PE BALDUINO RAMBO - Tunápolis
- EEB ARAUJO FIGUEIREDO - Urubici
- EEB PROF ADELINA REGIS - Videira

- EEB ROMILDO CZEPAÑHIK - Xanxerê
- EEB GOMES CARNEIRO – Xaxim

Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/11/12/novo-ensino-medio-em-sc-confira-a-lista-de-escolas-que-va0-implementar-a-iniciativa-em-2020.ghtml>