

FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

ITAMAR DA SILVA SANTOS

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS
INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL: Reforma do Ensino
Médio e Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

Salvador
2021

Itamar da Silva Santos

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NAS INTERVENÇÕES
EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL:
Reforma do Ensino Médio e Programa Nacional das
Escolas Cívico-Militares

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a Dra. Luana Vilutis

Salvador
2021

Ficha Catalográfica

SANTOS, Itamar da Silva.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL: Reforma do Ensino Médio e Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares / Itamar da Silva Santos. Salvador: FLACSO/FPA, 2021.

Quantidade de folhas, 110

Dissertação (Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas), Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, ano.

Orientadora: Prof^a Dra. Luana Vilutis

Itamar da Silva Santos

CONSTRUÇÃO CURRICULAR E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS
INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS DO
GOVERNO FEDERAL: Reforma do Ensino
Médio e Programa Nacional das Escolas
Cívico-Militares

Dissertação apresentada ao curso Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Fundação Perseu Abramo, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Magíster en Estado, Gobierno y Políticas Públicas.

Aprovada em:

Profª. Dra. Luana Vilutis
Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLACSO

Profª. Dra. Sílvia Letícia Costa Pereira Correia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profª. Dra. Crislei de Oliveira Custódio
Universidade de São Paulo - USP

Profª. Dra. Patrícia Menezes dos Santos (suplente)
Universidade Federal da Bahia - UFBA

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível pelo apoio de uma rede de pessoas que me cercaram durante todo o processo de pesquisa com carinho e compreensão e que me incentivaram muitas vezes, acreditando que ele seria possível mesmo diante das dificuldades e incertezas. Por essa crença, carinho, compreensão e incentivo, agradeço.

À professora doutora Luana Vilutis pela orientação e oportunidade de aprender contigo. Sem sua sensibilidade e paciência, certamente não seria possível a concretização desse trabalho, à motivação e confiança serei sempre grato. Levarei seus ensinamentos para a vida.

À Flacso Brasil pela oportunidade e o apoio.

Aos professores e demais funcionários da instituição, sempre preocupados e atentos durante todo o período de convivência.

Às gestoras e demais colegas do Centro Educacional Reitor Edgard Santos de Camaçari - BA pela compreensão, meu agradecimento.

Aos gestores da minha unidade nos correios que permitiram minha ausência quando foi necessário.

À minha família, meu pai, minha mãe e meu irmão que compreenderam a importância coletiva desse processo. À Marcelle minha companheira que prestou apoio incondicional durante todo o tempo.

Ao grupo de educadores sócio cultural Andarilhos da História, Tâmara, Tarsis, Marcos, Gerlan, Damião e Marcelo pelos debates e ações que serviram de inspiração.

Todos os amigos e amigas que contribuíram, direta ou indiretamente, muito obrigado. Todos vocês fazem parte desse sonho que Deus torna realidade.

SANTOS, Itamar da Silva. **CONSTRUÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS DO GOVERNO FEDERAL: Reforma do Ensino Médio e Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)**. 105fl. Dissertação apresentada a Faculdade Latino Americana De Ciências Sociais – FLACSO Brasil, curso Mestrado em Estado, Governo e Políticas Públicas. Ano 2021.

RESUMO

Cada vez mais a educação tem sido tema de estudos e pesquisas que tratam de buscar entendimentos e elementos relevantes e necessários para um ensino e aprendizado de qualidade. Entretanto, cabe salientar que existe um universo de determinantes capazes de influenciar o resultado da relação entre professor e o aluno, na construção do aprendizado satisfatório e efetivo. Dada à complexidade do tema: educação e, às variadas dimensões que compõe a tentativa de ofertar uma educação de qualidade para todos, como preconiza a Lei Maior do Brasil de 1988, que trata em seus artigos desse direito fundamental, dentre outros, optamos por destacar a importância da formação continuada para os professores e a construção curricular da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, objetos desse estudo. Neste contexto, a presente dissertação objetiva analisar se a Medida Provisória nº 746 de 2016 e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), atendem os objetivos e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente no que se refere à construção curricular e à formação de professores, meta 15, principalmente às estratégias 15.3, 15.6 e 15.8 e às respectivas estratégias 3.1 e 3.3 referentes à construção curricular. A metodologia usada contemplou uma revisão bibliográfica, com pesquisa analítica, pois se refere a um tema bastante explorado e pesquisado por especialistas e instituições que atuam na área da Educação Básica. Teve como fontes secundárias, leis, artigos e livros publicados em meio eletrônico, com base em levantamento bibliográfico e documental, com análise dos instrumentos governamentais específicos da educação, com uma elaboração normativa balizadora sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Considera-se ao final desse estudo que, o atual cenário de mudanças na estruturação do Ensino Médio, que nasce de uma Medida Provisória e de um Decreto Presidencial, conjunto que integra o rol das atuais Políticas Educacionais no Brasil, não atendem as metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação em vigência, especialmente as referentes à construção curricular (meta 3) e à formação de professores (meta 15), ambas cruciais na consolidação da qualidade do ensino na Educação Básica. Isso fragiliza o direito à educação de qualidade, consagrados na Constituição do Brasil de 1988, ferem os Princípios da Igualdade e da Vedação ao Retrocesso Social, com a imposição de escolas militarizadas e segregadoras, além de excluir dos debates políticos, os principais atores da educação, como os profissionais da área, comunidade, família e os mais importantes dentre todos: os estudantes.

Palavras-Chaves: Políticas Educacionais. Reforma do Ensino Médio. Programa Escolas Cívico-Militares. Construção Curricular. Formação de Professores.

SANTOS, Itamar da Silva. **CURRICULAR CONSTRUCTION AND TEACHER TRAINING IN THE EDUCATIONAL INTERVENTIONS OF THE FEDERAL GOVERNMENT: Reform of High School and the National Program of Civic-Military Schools**. 105fl. Dissertation presented to the Latin American Faculty of Social Sciences - FLACSO Brazil, Master in State, Government and Public Policy. Year 2021.

ABSTRACT

Education has increasingly been the subject of studies and research that seek to understand the relevant and necessary elements for quality teaching and learning. However, it is worth pointing out that there is a universe of determinants capable of influencing the result of the relationship between teacher and student, in the construction of satisfactory and effective learning. Given the complexity of the theme: education and the many dimensions that make up the attempt to offer a quality education for all, as advocated by the Brazilian Constitution of 1988, which deals in its articles with this fundamental right, among others, we chose to highlight the importance of continued education for teachers and the curricular construction of Basic Education, especially High School, which are the objects of this study. In this context, this dissertation aims to analyze whether the Provisional Measure No. 746 of 2016 and the National Program of Civic-Military Schools (PECIM), meet the objectives and goals set out in the National Education Plan (PNE), especially with regard to curriculum construction and teacher training, goal 15, especially to strategies 15.3, 15.6 and 15.8 and the respective strategies 3.1 and 3.3 referring to curriculum construction. The methodology adopted contemplated a bibliographic review, with analytical research, since it refers to a theme that has been widely explored and researched by specialists and institutions that work in the area of Basic Education. It had as secondary sources, laws, articles and books published in electronic media, based on a bibliographic and documental survey, with an analysis of the specific governmental instruments of education, with a normative elaboration of the National Education Plan (PNE). At the end of this study, it is considered that the current scenario of changes in the structuring of High School, born from a Provisional Measure and a Presidential Decree, a set that integrates the list of the current Educational Policies in Brazil, does not meet the goals and strategies set forth in the National Education Plan in force, especially those referring to curriculum construction (goal 3) and teacher training (goal 15), both crucial in the consolidation of teaching quality in Basic Education. What weakens the right to quality education, enshrined in the Brazilian Constitution of 1988, is a violation of the principles of equality and the ban on social regression, with the imposition of militarized, segregating schools and when excluding from political debates, the main actors of education, such as professionals, community, family, and the most important of all: the students.

Key-words: Educational Policies. High School Reform. Civic-military Schools Program. Curricular Construction. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAE	– Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	– Bahia
CAE	– Comissão de Assuntos Econômicos
CEC	– Comissão de Educação e Cultura
CEENSI	– Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CIEPS	– Centros Integrados de Educação Pública
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAE	– Conferência Nacional da Educação
CONED	– Congresso Nacional de Educação
CPMG	– Colégio Estadual da Polícia Militar
CRFB	– Constituição da República Federativa do Brasil
CF88	– Constituição Federal de 1988
ECIM	– Escolas Cívico-Militares
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituto de Ensino Superior
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior
INSE	– Indicador Sócio Econômico
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e da Cultura
MIEIB	– Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP	– Medida Provisória
PAR	– Programa de Ações Articuladas
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC	– Proposta de Emenda Constitucional
PECIM	– Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	– Projeto de Lei
PNE	– Plano Nacional da Educação
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	– Programa Universidade para Todos
PT	– Partido dos Trabalhadores
REUNI	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SINPRO	– Sindicato de Professores
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFRB	– Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Modelos Contrapostos de Formação de Professores.....	33
Figura 2: Programas Educacionais.....	36
Figura 3: Quadro síntese de algumas mudanças nas disciplinas escolares na educação do Brasil após LDB/96.....	59
Figura 4: Quadro síntese da MP/2016 e da Lei de 2017 relacionadas ao Currículo escolar e a inclusão do itinerário formativo.....	63
Figura 5: Quadro síntese da MP/2016 e da Lei de 2017 relacionadas aos professores.....	64
Figura 6: Programa de Educação do Governo Jair Bolsonaro.....	71
Figura 7: Expansão das Escolas militarizadas em Goiás de 2001 – 2018.....	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.1 Metodologia	20
2. O CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO	23
2.1 Processo de Formação de Professores no Brasil	35
2.2 Construção Curricular e seus avanços legais	51
3. DAS FORMULAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	56
3.1 Golpe parlamentar, jurídico e midiático	59
3.2 Instrumento Medida Provisória 746/2016, o novo ensino médio	62
3.2.1 Justificativa da Medida Provisória nº 746 de 2016	66
3.3 Educação de Tempo Integral	68
4. DOIS PROJETOS EM DISPUTA E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO	77
4.1 Primeiras Experiências de militarização das escolas em goiás	87
4.2 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto das inquietações de um professor de História da rede pública de ensino no estado da Bahia e o seu interesse por aprofundar os conhecimentos sobre uma recente temática que versa sobre a construção curricular e a formação de professores nas intervenções educacionais do atual Governo Federal, em especial no tocante à atual reforma do Ensino Médio e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM).

Para melhor reconhecer o que levou ao desenvolvimento da pesquisa, importante retratar um pouco da minha trajetória como pesquisador no universo acadêmico. Já na graduação do curso de licenciatura em História mostraram-se perceptíveis as lacunas e as limitações dos conteúdos do curso, no sentido de se garantir formação profissional adequada à realidade presente nas escolas da rede pública no estado da Bahia.

Minha experiência, naquele momento, mostrou-me a necessidade de mais esforço por parte das instituições na formação profissional dos professores, a fim de preencher lacunas em sua preparação no que se refere ao que é vivenciado nas salas de aula do sistema educacional público. Essas lacunas ficam ainda mais evidentes nos últimos semestres do curso, momento em que o graduando deve realizar o estágio obrigatório em escolas de educação básica do sistema e se depara, neste momento, com a disparidade entre a teoria e a prática docente, frente às adversidades que surgem na rotina diária da escola pública.

A falta de conteúdos e direcionamentos específicos sobre a prática docente, em especial os relativos à atuação do professor em sala, interfere diretamente na condução dos trabalhos e na relação entre discente e docente, tornando, muitas vezes, o espaço de aprendizagem, que deveria ser acolhedor, em um espaço conflituoso e hostil, o que pode afastar o estudante do conhecimento e da possibilidade de desenvolver habilidades e competências indispensáveis para o pleno aprendizado.

Ainda sobre essa relação conflituosa entre professor e estudante, tive a oportunidade de participar, na condição de pesquisador, do grupo de pesquisa vinculado à Universidade Estadual da Bahia - UNEB. O grupo objetivava compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes da escola pública, em atribuir sentido aos conteúdos escolares, particularmente o da disciplina de História.

A premissa dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, pautava-se na ideia de que a educação escolar deveria envolver também os estudantes no processo da construção de

conhecimento, sendo mediado por um conteúdo que faça algum sentido para os estudantes. Assim, entre os anos de 2010 e 2012, período que durou a pesquisa da UNEB, também nos interessou identificar como a escolha desse conteúdo escolar é pensada, quais critérios são levados em consideração no momento de sua escolha, quem são os atores envolvidos tanto na elaboração quanto na produção e se durante esse processo são consideradas as particularidades e os direitos garantidos a estes estudantes.

Os conteúdos e a forma de ensino nas escolas públicas não levam em consideração seus estudantes, embora já se perceba, no meio acadêmico, ideia contrária a essa. As reuniões para a escolha e planejamento dos conteúdos a serem abordados envolvem a escola, professores, técnicos e editoras, mas não incluem os estudantes, não importa os anseios e as demandas particulares desse público. Não são considerados, por exemplo, assuntos de interesse particular de cada grupo social do qual os alunos fazem parte, como religião, condição social e tantas outras especificidades. Julgamo-nos detentores do conhecimento absoluto e negamos que esses estudantes possuam vivências e saberes importantes, que podem gerar aprendizado e conhecimento a partir deles, de forma mais participativa.

As inquietações nascidas no período do curso de Licenciatura em História, bem como as discussões no grupo de pesquisa, potencializadas pela vivência em sala de aula, foram resgatadas quando tive a oportunidade de participar do curso de Especialização em Gestão Pública e Gestão Social da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Na ocasião, estudamos a importância dos governos na elaboração das políticas públicas e como suas construções precediam de determinada intencionalidade, que, por sua vez, direcionavam recursos, ou a falta deles, para áreas importantes da sociedade. Esse *modus operandi*, portanto, reflete as tensões sociais já existentes em relação a espaços capazes de produzir transformações, para as quais a educação exerce um papel central.

Atualmente, entendendo a educação como essa arena de conflitos da sociedade e vivenciando o recorte dessa realidade conflituosa na rede municipal de educação de Camaçari, município da Região Metropolitana de Salvador, Bahia, percebemos a mesma demanda por parte dos estudantes da rede estadual da Bahia nos últimos anos. Percebo, portanto, que não se trata somente de avaliar como produto de qualidade na educação, seja municipal ou estadual, a relação existente na ponta: estudante e professor.

Deve-se ampliar essa análise ao procurar compreender as políticas educacionais propostas pelos governos brasileiros e quais são as suas intencionalidades, já que essas

proposições serão diretamente responsáveis pelo tipo de educação que se pretende oferecer à sociedade, e demarca qual projeto de educação e também de sociedade que se pretende construir.

Desta forma, é preciso compreender que as Políticas Públicas de Educação ou Políticas Educacionais são um conjunto de ações e programas, implementadas pelos governos (Federal, Estadual e Municipal), a partir das decisões e de leis criadas pelos Poderes Executivo e Legislativo, visando à adoção de medidas que garantam o direito a uma educação igual para todos os brasileiros. As Políticas educacionais também buscam avaliar, monitorar e aperfeiçoar a qualidade do ensino público em todo o território nacional, tendo como base os direitos previstos na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988. (MACHADO, 2015)

A partir da atual Constituição, a educação no Brasil passou a integrar o rol dos direitos fundamentais e sociais, conforme consta no art. 205 da Lei Maior, que assegura ser a educação dever do Estado, da família e da sociedade (BRASIL, 1988). Neste sentido, várias medidas foram adotadas no país para atender a Constituição Federal de 1988 (CF88), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, promulgada no Governo do então Presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A LDB de 1996 ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao antropólogo e educador que muito contribuiu para a reforma do ensino público no Brasil. Darcy Ribeiro foi Ministro da Educação e Chefe da Casa Civil no Governo do Presidente João Goulart, exilado no período da Ditadura Militar, retornou ao Brasil em 1980, se tornou vice-governador e secretário de estado no Rio de Janeiro em 1985, quando criou os ginásios públicos, o Programa Especial de Educação, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), dentre outras relevantes ações para a educação pública e igualitária, inaugurando assim, um novo padrão de ensino no país. (OLIVEIRA, 2011)

A LDB/96, com base no art. 211 da CRFB/88, estabelece no art. 8º, a competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, relacionada à organização, em regime de colaboração, com os respectivos sistemas de ensino do país, art. 9º, 10º e 11º (BRASIL, 1996). Cabe à União a coordenação da Política Nacional de Educação e demais entes federados, organizar os sistemas de ensino nos termos da LDB/96, bem como a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujas diretrizes foram acordadas na Tailândia, em uma Conferência que ocorreu em

Jomtien no ano de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹, a qual o Brasil fez parte.

Embora o PNE seja uma exigência legal, com previsão na CRFB/88 e reforçado na LDB/96 como já foi mencionado, o atual PNE foi sancionado em 2014, a partir do Projeto de Lei (PL) nº 8.035 de 2010, projeto que passou 4 anos tramitando no Congresso Nacional. Sua elaboração, ainda no primeiro Governo de Luís Inácio Lula da Silva, após discussões e sugestões extraídas da Conferência Nacional de Educação² (CONAE) iniciadas 2009, culminou em fevereiro de 2014, de acordo com informações disponíveis no Portal do Ministério da Educação (MEC)³.

O documento supracitado passou a ser considerado o marco regulatório da educação no país e foi sancionado no Governo da Presidente Dilma Vana Rousseff, por meio da Lei nº 13.005 de junho de 2014, sem vetos, com vigência de 10 anos (2014-2024); nele foram estabelecidas as novas diretrizes e metas para a educação brasileira em todos os níveis e para todos os entes federativos. O PNE delega aos estados e municípios a elaboração de estratégias e planejamentos capazes de alcançar os objetivos estabelecidos pelo referido Plano, levando em consideração os aspectos específicos de cada região e demandas locais. (MACHADO, 2015)

Mais recentemente, dois instrumentos foram implementados para reestruturar o Ensino Médio. O primeiro ocorreu em 23 de setembro de 2016, com a publicação da Medida Provisória (MP) de nº 746, a qual institui uma nova Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o texto altera a LDB de 1996 e a Lei nº 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 (FUNDEB), promovendo alterações em toda a estrutura dos anos finais da Educação Básica no país. (BRASIL, 2016)

O segundo instrumento legal foi o Decreto Presidencial nº 10.004. Publicado em 5 de setembro de 2019, instituiu, em seu art. 1º, o PECIM, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De acordo com o § 2º, o referido Programa complementa outras políticas de educação,

¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 20 ago 2021.

² Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/conferencia-nacional-de-educacao>> Acesso em 20 ago 2021.

³Idem

prometendo melhorias na qualidade do ensino na Educação Básica, de abrangência nacional, o que não implica, segundo consta no Decreto, no encerramento ou substituição dos demais programas de educação já sancionados pelos governos anteriores. (BRASIL, 2019)

A MP/2016 foi convertida na Lei Federal nº 13.415 de 2017, em menos de seis meses, alterando a LDB de 1996. Promovendo significativa mudança na educação nacional e inaugurando o Novo Ensino Médio para as escolas públicas e privadas que deverão se enquadrar neste novo formato até 2022, de forma progressiva, com as 1ª séries do Ensino Médio em 2022 e em 2023, com as 1ª e 2ª séries, completando o ciclo de implementação nas três séries do Ensino Médio até 2024.

Entretanto, como objeto de estudo, esta dissertação visa realizar uma abordagem envolvendo os dois instrumentos legais que antecederam a Lei nº 13.415/2017: a MP nº 746 de 2016 e o Decreto Presidencial nº 10.004 de 2019, mais especificamente relacionadas às questões ligadas ao currículo nacional para o Ensino Médio e à formação de professores para atender demandas essenciais na garantia da qualidade do ensino público e para o alcance dos objetivos e metas previsto no PNE de 2014, com vigência até 2024.

O primeiro objeto de análise deste estudo trata da MP nº 746 de 2016, sancionada pelo interino Presidente da República, Michel Temer, concebida pelo Ministério da Educação e enviada pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, voltada à reformulação do Ensino Médio. A MP trata da intervenção do Governo Federal nas Políticas Educacionais do país, sem a participação da sociedade civil, e foi conduzida de maneira obscura por não levar em consideração importantes atores do cenário e setores relacionados ao assunto. (LIMA; MARCIEL, 2018)

No Congresso Nacional, o questionamento inicial se deu pela existência do PL nº 6840 de 2013, que tratava do mesmo assunto e era resultado do trabalho promovido pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). A Comissão constatou que o modelo vigente de Ensino Médio estava desgastado. Com diversas Audiências Públicas, Seminários Estaduais e Nacional, a Comissão tratou de debater, de forma ampla, os motivos da falta de interesse dos jovens estudantes desta modalidade de ensino.

A percepção consensual naquele momento era que o currículo do Ensino Médio estava ultrapassado, além de não dar conta da diversidade cultural brasileira e que precisaria

equilibrar a necessidade de ser mais atraente e agradável aos estudantes, como também, prepará-los para o mercado de trabalho, como preconizam a CRFB/88 e a LDB/96.

O segundo objeto analisado por esta pesquisa é o Decreto Presidencial nº 10.004/2019, que institui o PECIM para ser implantado na rede pública, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A iniciativa, que já acontecia em alguns poucos estados como, por exemplo, Goiás, foi a principal bandeira para educação durante a campanha presidencial do atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, sendo posta em prática logo após a sua posse como Presidente da República. (PINHEIRO; PEREIRA; SABINO, 2019)

Com base nos resultados dos indicadores de qualidade, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Governo Federal considerou que o modelo de Colégios Militares deveria ser ampliado e implementado nas demais escolas de Ensino Médio do país, principalmente, nas localizadas em áreas de vulnerabilidade social. Essa proposta prometia fortalecer, principalmente, a gestão escolar, incluindo no quadro de funcionários das escolas militares da reserva. Com isso, o Governo Federal passou a prever também o tratamento ao problema da violência nas escolas.

Neste sentido, considera-se relevante realizar este estudo sobre os mais recentes instrumentos de intervenção do Governo Federal na Educação do Brasil, incluindo a MP nº 746 de 2016 e o Decreto Presidencial nº 10.004 de 2019, no que se refere à construção curricular e à formação de professores para atuarem nas escolas militarizadas, além da perceber como esses programas vão atender aos objetivos e metas do PNE.

Nos últimos 5 anos, os Presidentes do Brasil implementaram diversas discussões sobre a educação pública e apresentaram suas propostas de intervenção educacional, a reformulação do Ensino Médio com a MP e, com mais recente Decreto Presidencial, a criação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM). Tais ações impactaram tanto na construção do currículo quanto na preparação dos professores para atuarem neste novo cenário de imposições e interesses políticos que provocam incertezas quanto ao alcance dos objetivos e metas já determinadas no PNE.

Diante desse atual cenário de mudanças na estruturação do Novo Ensino Médio, como recorte de estudo, esta pesquisa analisa a meta 3, com as respectivas estratégias 3.1 e 3.3, ambas cruciais na consolidação da qualidade do ensino público na Educação Básica

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de

maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Médio. (BRASIL, 2014)

Além da meta 3, pesquisa visa analisar a meta 15 do PNE, referente à construção curricular e à formação de professores, em especial, as estratégias 15.3, 15.6 e 15.8:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (BRASIL, 2014)

O direito à educação, consolidado na CRFB de 1988, reforçado pela LDB de 1996, como direito social, igual para todos, tem como base princípios norteadores. Podemos citar outro princípio constitucional, não menos importante, o da vedação ao retrocesso social, como marco regulatório desse processo. Entende-se, a partir deste princípio, que está proibido aos governos reduzir, suprimir, diminuir, mesmo que em partes, um direito social já materializado em âmbito legislativo, como é o caso da educação consolidada como direito para todos e para todas.

Neste sentido, questiona-se: “Quais os impactos da MP nº 746 de 2016 e o PECIM na construção e formação de professores a partir das metas 3 e 15 previstas no PNE (2014-2024), (meta 3), as diretrizes para formação de professores (meta 15) e suas respectivas estratégias?”

É notório que a educação no Brasil tem sido tema central em diversos estudos e pesquisas que buscam entendimentos e elementos relevantes que consagrem o direito à educação pública e de qualidade para todos. Cabe salientar que existem determinantes na conjuntura política nacional capazes de influenciar no resultado da relação entre professor e aluno, na construção do aprendizado satisfatório e efetivo e, principalmente, na construção do cidadão crítico e reflexivo, com habilidades e competências para atuar na sociedade de forma

autônoma e participativa. Contudo, a referida Medida de 2016, em conjunto com o Decreto Presidencial de 2019, não atendem a maioria dos objetivos e metas previstas no PNE de 2014, com vigência até 2024, visto que não abrangem as dimensões do Plano, sobretudo com relação à construção curricular e à formação do professor, conforme consta nas metas previstas até 2014.

O tema educação é amplamente discutido por diversos segmentos científicos e sociais e apresenta diversos aspectos tanto estruturais, que envolvem a sociedade e são considerados exteriores à escola, quanto econômicos, como concentração de renda, desigualdade social, acesso e permanência nas escolas, dentre outros. Assim como tais aspectos precisam ser analisados, não menos importantes, há os aspectos diretamente relacionados ao dia a dia da escola, como estrutura física dos espaços escolares, recursos didáticos compatíveis com as metas do PNE visando o alcance dos objetivos propostos pelo referido Plano.

Assim, com o entendimento resultante desta pesquisa, pretende-se contribuir fortemente para o segmento educacional, visto que a análise foi motivada, sobretudo, por uma percepção da prática docente deste pesquisador, enquanto professor de História do Ensino Básico da rede pública de ensino. Essa fora uma experiência que apontou para elementos empíricos que se revelam presentes também na realidade de muitos professores da rede pública de ensino no Brasil.

O objetivo geral deste estudo foi analisar a relação da Medida Provisória nº 746 de 2016 e do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) com os objetivos e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente no que se refere à construção curricular e à formação de professores.

Como objetivos específicos, apresentar panorama histórico-social, político e econômico do Brasil, no período de 2016-2021, com destaque para as intervenções educacionais do governo federal; identificar as implicações curriculares e de formação docente proposta no Plano Nacional de Educação; analisar e discutir os prováveis impactos para a formação de professores e a construção curricular em decorrência das intervenções do Governo Federal através MP nº 746/2016 e do PECIM.

Para melhor apresentação dos resultados deste estudo, a presente Dissertação foi dividida em quatro Capítulos, incluindo esta Introdução. O Capítulo II apresenta o Sistema Nacional da Educação, envolvendo como subtópicos a importância da formação de professores e da construção curricular para a garantia de uma educação de qualidade.

O Capítulo III discorre sobre as formulações curriculares na educação brasileira, perpassando por acontecimentos políticos marcantes na atual conjuntura brasileira como o golpe de 2016, a apresentação da Proposta de Emenda à Constituição nº 241/55.

O Capítulo IV sintetiza as atuais reformas no governo brasileiro e seus impactos no Ensino Médio, envolve as primeiras experiências PECIM e da MP nº 746/2016 e PECIM em relação à formação de professores de acordo com o PNE (2014-2024), junto com as estratégias referentes à construção curricular; buscando identificar os prováveis impactos no Ensino Médio, resultantes das intervenções do atual Governo Federal.

Por fim, tem-se as considerações finais do presente estudo, em que estão reunidos os mais relevantes achados desta pesquisa, a partir da revisão bibliográfica realizada em base de dados eletrônicos, confrontando essas produções com as inquietações desse autor, com o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o futuro da educação nacional, a partir da observação sobre as possíveis intenções do atual governo federal relacionadas à reforma do Ensino Médio e à implantação do PECIM.

1.1 Metodologia

A pesquisa bibliográfica foi a metodologia escolhida para o desenvolvimento do presente estudo. Esse método foi escolhido por, a partir de uma revisão de literatura, reunir um conjunto de técnicas que visam proporcionar um resumo do conhecimento teórico e a incorporação da aplicabilidade de resultados da pesquisa nos espaços educacionais. Para a elaboração deste tipo de estudo, é necessária a formulação inicial de uma pergunta problema a ser solucionada e, para tanto, esse tipo de revisão é sobremodo fundamental. (GIL, 2011)

A escolha desse método se justifica por ser este um estudo amplo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental, as quais possibilitam ao pesquisador incluir fonte de conhecimentos empíricos, bem como outros estudos com diferentes abordagens metodológicas e qualitativas. Os estudos incluídos foram analisados de forma sistemática, em relação aos objetivos propostos no estudo, possibilitando uma análise mais detalhada dos achados sobre o tema investigado com fundamentos científicos. (LAKATOS, MEDEIROS, 2021)

A escolha dos procedimentos metodológicos para construção desta pesquisa contemplou métodos e técnicas visando alcançar os objetivos deste estudo e, para tal,

optou-se por utilizar as seguintes categorias: a) classificação quanto ao objetivo da pesquisa, b) classificação quanto à natureza da pesquisa, c) classificação quanto à escolha do objeto de estudo. Já ao que se refere às técnicas, foram usadas as categorias: a) classificação quanto à técnica de coleta de dados e b) classificação quanto à técnica de análise de dados.

Quanto aos objetivos, trata-se de pesquisa do tipo exploratória e descritiva, tipo que são consideradas mais flexíveis, tendo como principal finalidade “modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2011, p. 27)

Quanto à natureza deste estudo, trata-se de uma pesquisa básica, ou seja, tipo de pesquisa científica cuja finalidade é gerar conhecimentos a partir das teorias científicas (GIL, 2011). Quanto aos objetivos é uma pesquisa do tipo exploratória por serem as pesquisas exploratórias mais flexíveis, tendo como principal finalidade “modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2011, p. 27), quanto aos procedimentos técnicos, foram usados: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Como primeira etapa do estudo realizou-se uma pesquisa bibliográfica, envolvendo coleta de dados secundários, cujas fontes foram essenciais para o alcance dos objetivos propostos, uma vez que este tipo de pesquisa, segundo Lakatos, Medeiros (2021, p. 23): “Busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema”.

O presente estudo teve como fontes secundárias leis, artigos e livros disponíveis ao público em geral, publicados em meio eletrônico, com base em levantamento bibliográfico e documental, com análise de conteúdo dos instrumentos governamentais específicos à Política de Educação Nacional, a partir dos artigos da CRFB de 1988, em seus artigos que tratam sobre a referida temática e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 1996, com foco na normativa balizadora sobre o PNE.

A revisão literária de artigos científicos relevantes consultados em base de dados de pesquisas confiáveis contribuiu sobremaneira com a discussão acerca da formação docente e da construção curricular. Dentre as bases de dados utilizadas na seleção de publicações para este estudo, destacam-se: Scientific Electronic *Library Online - SciELO*, Portais dos Governos, *Google Acadêmico*, Portal de Periódicos da CAPES, *sites* dos Ministério governamentais e documentos e leis, disponíveis em meio eletrônico, de acesso público.

Como recorte para pesquisa apresentou-se a reforma do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica no Brasil, foi o objeto dessa análise, com base na qual se buscou ampliar a compreensão sobre as atuais políticas educacionais propostas pelos Governos brasileiros nos últimos anos, bem como sobre o PNE de 2014 e a intencionalidade do Governo Bolsonaro ao sancionar uma MP em 2016 e o PECIM, mais especificamente, ao que se refere à construção curricular e à formação de professores.

2. O CAMINHO NA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Neste Capítulo, apresenta-se um breve levantamento histórico sobre o caminho percorrido para a elaboração de um Sistema Nacional de Educação⁴, que hoje concentra os processos educacionais de todo o território brasileiro. Esse processo teve início na década de 1930 e se efetivou por meio da pressão constitucional de 1988, resultando no PNE. Ressalta-se ainda o caminho percorrido pelo Plano até ele ser sancionado, primeiramente em 2001 pelo Presidente da ocasião, Fernando Henrique Cardoso e, em 2014 pela Presidenta Dilma Rousseff, com vigência prevista até o ano de 2024.

Durante a apresentação dos principais atores envolvidos nessa construção, evidenciam-se no PNE dois importantes subtemas que são abordados neste estudo: a formação de professores que atuam no Ensino Médio e a construção do currículo escolar.

A primeira proposta de um Plano de Educação de abrangência nacional surge no Manifesto dos Pioneiros em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas. Intelectuais de diversas vertentes ideológicas assinaram o documento que, entre outros aspectos, defendiam o documento sobre a escola pública laica para todos, também propunha um sistema nacional de educação igualitário, conforme destaca Dermerval Saviane (2010),

O Manifesto, após diagnosticar o estado da educação pública no Brasil, afirmando que “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Manifesto, 1984, p. 407), enuncia as diretrizes fundamentais e culmina com a formulação de um “plano de reconstrução educacional”. (SAVIANI, 2010, p. 389)

Em 1934, a CF88 instituiu a responsabilidade à União de estabelecer e coordenar o PNE, além de fiscalizar sua execução. Contudo, o momento político conturbado em função da Revolução de 1930 impediu que as discussões avançassem, e uma nova menção ao Plano Nacional só voltou a ocorrer em 1960. Somente com o fim da Ditadura Militar, foi possível a reorganização democrática dos principais atores sociais que foram silenciados ou passaram a atuar na ilegalidade.

⁴ Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010).

A CF88 foi responsável por estabelecer os fundamentos legais desse novo período da sociedade brasileira; na educação, proporcionou reestruturação essencial. Já em 1996, a LDB converteu-se em importante alicerce para os avanços da Educação e tornou-se uma importante ferramenta constitucional.

Fora a LDB o determinante para que o PNE contivesse diretrizes e metas para os dez anos seguintes e estivesse em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelecida em 1990 e assinada por mais de 150 países.

No processo da elaboração do primeiro PNE, evidenciou-se o embate demarcado pela sociedade civil entre os principais atores envolvidos: de um lado, movimentos sociais ligados à educação; do outro, o Governo Federal. Devido a tais conflitos, criou-se uma arena de muitos conflitos e divergências e pouco consenso. Ao final, prevaleceram as elaborações propostas pelo Governo, ainda que algumas proposições advindas dos setores sociais tenham sido incorporadas ao documento.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, institui a duração plurianual e estabelece a definição do que deve ser o PNE, com objetivo de articular o desenvolvimento do ensino conduzindo à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – Promoção humanística. (BRASIL, 1988)

A Emenda Constitucional nº 59/2009, além de diversas alterações importantes para educação, estabelece duração decenal do Plano, permitindo que as metas e estratégias sejam pensadas para além dos mandatos eletivos e implementados em cooperação entre os demais entes federativos, conforme descrito também no artigo 214:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam. (BRASIL, 2009, p. 8)

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação ao analisar a Emenda Constitucional nº 59/2009, sobre o artigo 214 e a ampliação do Plano, constatou que:

A redação anterior mencionava períodos plurianuais, sem definir um tempo específico. Tendo em vista que a mensuração das políticas educacionais se dá mais apropriadamente entre uma geração e outra, e que esse lapso temporal pode ser caracterizado pela formação elementar (ensino fundamental), é conveniente fixar o prazo de 10 anos para a reformulação do PNE, pois não é um tempo curto, nem

tampouco longo para mensurar os impactos das políticas sobre as metas estipuladas para o conjunto da educação regular. (CNTE, 2009)

Já a contribuição legal da LDB para a construção do PNE está contida nos artigos 9º e 87º da própria Lei de Diretrizes, ao determinar à União a elaboração deste Plano junto aos Estados, Distrito Federal e municípios. Estabelece ainda o prazo para que isso ocorra.

A data final seria dezembro de 1997, ou seja, um ano após publicação da Lei. Entretanto, isso só se efetivou no início de 1998 com apresentação do PL nº4.155/1998, pelo Deputado Federal Ivan Valente (PT) que aprovou o Plano e tinha como base os compromissos firmados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, além das propostas do 1º e 2º Congresso Nacional de Educação (CONED). Logo em seguida, o Executivo apresentou, por meio da Mensagem 180/98, intenção favorável ao PNE, fazendo com que tramitassem no Congresso, simultaneamente, dois projetos com a mesma intencionalidade, mas com conteúdos diferentes:

Dessa forma, iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998. Na Exposição de Motivos, destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996 e a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). (AQUINO, 2015, p. 56)

Encaminhados às comissões e sendo aprovado somente no ano 2000 pelo Congresso, o PL recebeu diversas emendas, resultando em um substitutivo apresentado pelo deputado Nelson Marchezan, então relator na Comissão de Educação. Sobre a tramitação dos dois projetos, Aquino (2015, p. 57), afirma:

[...] os dois projetos de PNE (a “proposta da sociedade brasileira” e a do Executivo) traduziam, no campo educacional, concepções educacionais distintas, tanto em questões de forma, quanto de conteúdo, e diferentes prioridades educacionais, dentre outros aspectos.

Sobre o evidente embate entre Congresso e Executivo na tramitação dos dois projetos de lei, avalia-se o resultado como fruto da correlação de forças entre eles: “entendido como política pública de Estado”. o PNE foi o resultado possível da correlação de forças então vigente no Executivo Federal e no Congresso Nacional, envolvendo a sociedade civil e a sociedade política. (AQUINO, 2017, p. 57)

Assim, o PNE foi aprovado sob a Lei nº 10.172 em 2001, apontando para os necessários desdobramentos nos Estados, Distrito Federal e Municípios e responsabilizando a União no aspecto da articulação e das avaliações quanto à sua implementação.

Estruturalmente, o PNE I (forma escolhida para identificá-lo durante o texto), se apresenta da seguinte forma:

[...] em cada segmento, uma introdução, com objetivos e prioridades, e se organiza em quatro partes, que tratam dos diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas setoriais para cada nível ou etapa e modalidade de educação ou ensino, além de destacar as temáticas do magistério da Educação Básica e do financiamento, gestão e acompanhamento e avaliação do Plano. O texto é composto por 295 metas, resultantes da fusão ou incorporação das metas dos projetos de lei do poder executivo (248) e “da sociedade” (118), além de emendas surgidas no processo de tramitação no parlamento federal. (AQUINO, 2015, p. 57 e 58)

Constam na Lei nº 10.172 de 2001, no texto introdutório do PNE, os objetivos gerais e os que ensejam como prioridades da educação do país, a saber:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (BRASIL, 2001, p. 20)

Sobre o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, neste estudo, destacam-se as diretrizes relativas à criação de incentivos e retirada de todo obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar e, aos 17 ou 18 anos de idade, concluam a Educação Básica com uma sólida formação geral. Além disso, prevê “implantar e consolidar, no prazo de cinco anos, a nova concepção curricular elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. ” (BRASIL, 2001, p. 29)

Na parte de metas e objetivos, a menção do PNE I referente ao Ensino Médio, apresenta destaque para formação de professores: “assegurar, em cinco anos, que todos os professores do Ensino Médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação nesse nível de ensino àqueles que não a possuem. ” (BRASIL, 2001, p. 29). Sobre o Magistério e a valorização dos professores, a Lei diz:

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada

dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que incluía o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001, p. 65)

Entretanto, o PNE I não cumpriu com seu objetivo principal, o de coordenar as ações de políticas públicas educacionais do país. Sobre isso, Brito (2015) apresenta que

O PNE I não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de política de Estado orgânica para o setor. Ainda que possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal. Deslegitimado por diferentes segmentos da sociedade civil, acabou tendo papel secundário na gestão educacional, sem instrumentos de monitoramento ou mecanismos efetivos de implementação, colaboração federativa e sustentação financeira.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), evento que ocorreu entre março e abril de 2010, foi o resultado de uma intensa mobilização proposta no país para se discutir educação e aconteceu após conferências nos estados e municípios, afluindo diversas contribuições e proposições para a Conferência Nacional. Tratou-se de um amplo e democrático espaço de debate capitaneado pelo Governo Federal e abarcou, de maneira ampla, os setores da sociedade dispostos a discutir educação em seus mais diferentes níveis.

O período posterior foi marcado por diversas reformas políticas e administrativas que tinham por objetivo modernizar o Estado. Uma série de privatizações se sucederam e o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) aprofundou um severo processo de descentralização da administração pública, reconfigurando o Pacto Federativo brasileiro. Isso interferiu substancialmente na forma como passou a ser gerida a política pública em todos os setores. Consequentemente, criou-se um ambiente difuso quanto à representatividade. Nas palavras de Oliveira (2011):

Os constituintes, orientados por uma concepção específica de democracia, optaram por mecanismos de participação popular que levaram a descentralização de poder e de recursos. A descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos. (OLIVEIRA, 2011, p. 325)

O modelo de gestão proposto por FHC, priorizando a redução do Estado através das privatizações e reformas, atingiu também a educação que passou por diversas reformulações durante a década de 1990. O principal foco passou a ser a gestão, “buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à

educação básica no país, a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada”. (OLIVEIRA, 2011, p. 326)

Com a reformulação administrativa, que reestruturou a educação escolar também nos aspectos financeiro e pedagógico na década de 1990, os atores políticos locais passaram a ter maior protagonismo nas políticas educacionais, isentando de responsabilidade o Governo Federal dos resultados e diminuindo sua capacidade de agregar um movimento nacional pro educação. Nesse período, o governo se limitou a políticas públicas focalizadas, dada a perceptível fragmentação gerencial. Isso revelou grande dispersão de políticas temporárias que se afirmavam mais como políticas de governo que de Estado e cujas bases institucionais de controle social não estavam definidas. (OLIVEIRA, 2011)

O projeto político implementado por FHC é interrompido com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, que, em conjunto com os movimentos sociais, são críticos sistemáticos do modelo implementado pelo presidente anterior, tendo em vista que, na área da educação, seu governo entregou um quadro que, além de pouco integrado entre os entes federativos, era incapaz de estabelecer-se como um amplo sistema educacional pensado de forma coesa.

Em 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) conjuntamente ao Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecido pelo Decreto nº 6.094. Oliveira (2011) considera o PDE uma tentativa de resgatar o protagonismo exercido pelo Governo Federal em épocas passadas, apesar das contradições que revelam possibilidades e limites entre o nacional e o federal.

O PDE possibilitou a participação e mobilização dos municípios, por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), com a pretensão de elevar os índices de desempenho dos alunos. A partir de então, passam a ser aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estabelecendo critérios objetivos para mensurar a qualidade da educação e indicadores para a cooperação do Ministério da Educação (MEC), por meio de apoio técnico e financeiro às localidades que não atingissem a média estabelecida (6), segundo os padrões avaliativos do próprio IDEB. A adesão foi extremamente satisfatória.

Oliveira (2011, p. 329) constata que, em relação ao PDE, o MEC buscou realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que

envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Sendo assim, com a ineficiência do primeiro PNE e com a proposta de descentralização e desregulamentação das políticas públicas do governo FHC, o PDE foi a primeira ação no sentido de retomar uma agenda integralizada entre Governo Federal e os demais entes federativos. Com isso, pretendia-se construir uma política educacional nacional, e, para isso, o movimento iniciado no PDE carecia de um Sistema Nacional de Educação. Essa necessidade ganhou centralidade na construção do novo PNE que se apresenta com o seguinte lema: *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*.

Assim, segundo o documento base da CONAE, com o Sistema Nacional de Educação, que viria a compor as propostas do novo PNE, percebe-se a preocupação de tornar o Sistema um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, assegurando educação com mesmo padrão de qualidade a toda população do país, diferente de uma proposta que possa simplesmente abrigar 27 distintos sistemas estaduais. (SAVIANI, 2010)

Com a pretensão de estabelecer o novo PNE enquanto política efetiva de Estado e não tão somente uma política de governo, os coordenadores da CONAE 2010 perceberam a necessidade de retomar a discussão do Sistema Nacional de Educação que passou a figurar como questão central da Conferência daquele ano. Em documento intitulado *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*, enviado como subsídio para preparação da Conferência, o autor Saviani (2010) apresenta elementos teóricos e históricos que ajudam a compreender o que se pretende ao se propor um Sistema Nacional de Educação, bem como sua pertinência ao tratar desse tema de forma articulada com o PNE.

Ao delimitar o conceito de sistema como produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Com base nisso, Saviani (2010) faz um alerta para possível utilização da expressão sistema de forma generalizada como comumente ocorre, quando se faz uso de expressões como “sistema de ensino fundamental” e “sistema de Ensino Médio” os tratando como coisas diferentes e não como partes de um sistema educacional em seu conjunto. Ainda sobre o conceito sistema, importa resgatar que não há de diferenciar:

[...] sistema público de ensino ou de educação”, “sistema particular de ensino” e “sistema livre de ensino” porque o sistema só pode ser público, já que uma de suas características é a autonomia, o que implica normas próprias que obrigam a todos os seus integrantes. E, obviamente, somente o Estado, isto é, o poder público tem a prerrogativa de definir normas que obrigam a todos. (SAVIANI, 2010, p. 380 e 381)

Na esteira da construção de um movimento nacional e abrangente em torno da educação, o Governo Federal, com base no regime federativo, necessita equilibrar suas ações respeitando especificidades de cada município sob risco de incorrer no aprofundamento das desigualdades:

Em contrapartida, é preciso também ter presente que a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é necessariamente conferir-lhes autonomia, deixando-as, de certo modo, à própria sorte. Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. (SAVIANI, 2010, p. 384)

O documento resultante da CONAE sugere que a instância normativa e deliberativa do sistema seja exercida por um órgão determinado, compatível com o Conselho Nacional de Educação (CNE), tal como um órgão de Estado e não de governo. Ademais, sugere que seja implementada uma arquitetura com base no ponto de referência do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na CF88, “efetuando repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.” (SAVIANI, 2010, p. 386)

O autor também apresenta especial preocupação com a formação de professores, carreira e condições de exercício docente, apontando isso como responsabilidade compartilhada entre União e estados, destacando principalmente quanto à divisão de responsabilidades, justificando que a própria LDB veta os municípios de participarem da formação de professores. Além disso, destaca, sobre a construção do currículo, que ele seja capaz de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa:

Diferentemente dessa tendência dominante, a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do Sistema Nacional de Educação deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa-preta da chamada “sociedade do conhecimento”. (SAVIANI, 2010, p. 387)

Neste sentido, foi elaborado documento final pelo Congresso contendo as principais deliberações e propostas, esse documento refletiu o resultado dos principais debates sobre a

educação brasileira de contribuir efetivamente na construção do PNE. De acordo com o dispositivo legal,

O presente documento é, pois, resultado das deliberações, majoritárias ou consensuadas, nas plenárias de eixo e que foram aprovadas na plenária final. Ele traz, assim, uma contribuição inestimável para o futuro da educação brasileira, pois concretiza o resultado de lutas históricas e de embates e debates democráticos, construídos pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais e pelo governo na direção da garantia da educação como bem público e direito social. (BRASIL, 2010a, p. 11)

Sobre a formação de professores, o documento destaca um capítulo para tratar da importância desse profissional no processo educacional do país e como a discussão precisa avançar no sentido de garantir uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Afirma também que esta formação almejada está associada à valorização do professor:

Esta perspectiva ampla de formação e profissionalização docente, seja inicial ou continuada, deve romper com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas. Para isso, é mister superar a dicotomia entre a formação pedagógica stricto sensu e a formação no campo de conhecimentos específicos. Ela deve-se pautar pela defesa de bases sólidas para a formação contínua e permanente dos/as profissionais, tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa. (BRASIL, 2010a, p. 82)

De forma bastante ampla e em todo o documento final produzido pela CONAE, trata-se da construção curricular. Reafirma sua posição estratégica capaz de produzir resultados positivos na aprendizagem:

Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (BRASIL, 2010a, p. 47)

Além de tais considerações, indica também a importância de que a construção desse currículo seja democrática e capaz de envolver seus principais interessados e que seja capaz inclusive de produzir significado:

Uma concepção ampla de currículo implica o redimensionamento das formas de organização e de gestão do tempo e espaço pedagógicos. Além disso, deve ser objeto de discussão pelos sistemas de ensino e unidades educativas, de modo a humanizar e assegurar um processo de ensino-aprendizagem significativo, capaz de garantir o conhecimento a todos/as e se consubstanciar no projeto político-pedagógico (PPP) ou plano de desenvolvimento institucional (PDI) da instituição. (BRASIL, 2010a, p. 71)

Com o fim da CONAE 2010, temia-se que a agenda do Congresso impusesse atraso na tramitação do PL, principalmente por conta da proximidade das eleições. Somente findado o processo eleitoral e, ao fim do seu segundo mandato presidencial, Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou o Projeto que foi protocolado em 20 de dezembro de 2010, o PL nº 8.035/2010, com 12 artigos e anexos, contendo 20 metas e 170 estratégias.

Recebido pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, o referido projeto foi despachado para as comissões temáticas no mesmo dia, atendendo regime prioritário pela relatora na Comissão de Educação e Cultura (CEC), a deputada Fátima Bezerra (PT).

Entretanto, essa celeridade foi barrada pelo requerimento do Deputado Duarte Nogueira (PSDB) para que fosse constituída uma Comissão Especial de Projeto, com objetivo de analisar o PL, que teria como relator o Deputado Angelo Vanhoni (PT). O PL foi duramente criticado pelos setores organizados de educação, Britto (2015, p. 24) listou as principais críticas:

[...] a pouca articulação entre metas e estratégias; a sinalização ambígua em relação ao papel do setor público e à regulação do setor privado; as lacunas relacionadas ao: aperfeiçoamento do regime de colaboração e ao desenvolvimento do sistema nacional de educação; a timidez da meta de ampliação de investimentos no setor, previstos para chegar a 7% do PIB ao final do decênio; a ausência da garantia de um padrão mínimo nacional de qualidade associado a um custo mínimo por aluno (o chamado Custo Aluno Qualidade, CAQ). Em particular, a indisponibilidade do diagnóstico que fundamentava o projeto e que permitisse traçar uma linha de base para cada uma das metas, além de quantificar os custos envolvidos para alcançá-las, era considerada uma dificuldade adicional para a promoção do debate aprofundado e qualificado, tanto pela sociedade como pelo Congresso Nacional.

O engajamento em torno do tema, fez com que, durante a apreciação da Comissão Especial do PNE, houvesse um grande número de apresentação de emendas, algo que não acontecia até então em matérias concernentes à educação. Evidencia-se a grande disputa em torno do projeto de educação que seria implementado no país e a participação efetiva dos atores sociais e políticos nesse processo.

A sociedade civil passou a pressionar o Congresso, através do importante movimento relacionado à manutenção da proposta apresentada pela CONAE, o *PNE pra Valer!* que contava com a coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Diversos outros movimentos tentaram interferir durante a tramitação do PL, sempre tendo como base a proposta da CONAE, seja em sua defesa ou em oposição à proposta apresentada pela Conferência:

Influíram também na tramitação do projeto – embora nem sempre em defesa das posições da Conae – diversos atores estatais e não estatais, incluindo setores variados do governo federal, grupos empresariais, organizações sociais de interesse público (Oscips), mantenedoras de instituições privadas, entidades religiosas, instituições de educação especial, fóruns de educadores, gestores estaduais e municipais, além de especialistas do campo educacional. (BRITTO, 2015, p. 24)

Os deputados responsáveis pela Comissão Especial instituída em 6 de abril de 2011, todos da base governista, tentaram imprimir a celeridade requerida pelo governo à tramitação do PL. Em dezembro, é apresentado o primeiro substitutivo que pretendia dar conta dos principais pontos polêmicos na meta 20, entretanto ela será a mais debatida e questionada.

Essa meta trata justamente da ampliação dos investimentos públicos em educação em relação ao PIB, o governo propunha 8%, parlamentares e movimentos pretendiam 10%:

Após intensas negociações com a área econômica do governo e a Casa Civil, que levaram a diversos adiamentos da apresentação do relatório, havia-se chegado ao percentual de 8%, considerado insuficiente pelos movimentos sociais, que lutavam para garantir os 10% aprovados na Conae. (BRITTO, 2015, p. 27)

A proposta que aparentemente resolveria o impasse foi apresentada pelo relator do Projeto em junho de 2011, incluindo uma discussão conceitual em torno da forma de investimento. A partir de então, seria considerado o investimento público direto em educação em substituição ao que vinha sendo adotado, o investimento público total.

Todavia, o assunto foi retomado no Senado com novas alterações:

No âmbito do financiamento, as principais modificações propostas referiam-se à prorrogação da vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), à retomada da diferenciação entre investimento público total e investimento público direto, adotando-se o primeiro como referência para a meta 20, e à exclusão expressa das despesas com inativos do conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRITTO, 2015, p. 30)

As intervenções ocorridas durante a Comissão de Assunto Econômicos (CAE) foram rechaçadas pelas entidades civis, que percebiam ataques a pressupostos até então tidos como consolidados após aprovação no Congresso. É o caso da polêmica gerada em torno da meta 4, no que se refere aos direitos e às garantias de uma educação inclusiva e que, surpreendentemente, passou a ter resistência por senadores e relevantes atores sociais.

Oportunamente, crescia o debate em torno dos *royalties* decorrente do Pré-sal e a proposta de que esses recursos fossem utilizados no financiamento da Educação. O entrave jurídico, contudo, não permitiu que a proposta materializada através da MP n° 592 avançasse, tendo o executivo recuado da MP e retomado a discussão mediante PL, o PL n° 5.500/2013

sobre os recursos provenientes da extração de petróleo. É também no Senado que esta discussão ganha contornos evidentes de um embate ideológico e também religioso em torno da diretriz que promove igualdade de gênero e orientação sexual. Esse debate influenciará as propostas educacionais nos anos seguintes, inclusive com questões relacionadas ao currículo que pretendemos abordar mais adiante.

Grupos religiosos propunham a substituição dos termos para outros mais genéricos:

Outra inovação controversa do texto foi a substituição da diretriz de promoção da igualdade de gênero e de orientação sexual na educação por uma redação que previa a promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral. O texto proposto pelo relator era apoiado por grupos religiosos de diferentes denominações, mas criticado por defensores dos direitos humanos e da diversidade sexual. (BRITTO, 2015, p. 33)

Com o retorno do PL ao Congresso, o debate em torno da redação concernente à superação das desigualdades de gênero e orientação sexual converteram-se novamente em assunto central dos debates, gerando pretensa polêmica em detrimento dos assuntos realmente relevantes. Encerrados os debates, iniciou-se o processo de articulação entre os parlamentares, principalmente defensores da educação no sentido de sua rápida aprovação, o que ocorre mediante acordos e consensos jurídicos, seguindo para sanção presidencial sob apreensão de intervenção do Executivo diante dos prováveis vetos.

No final, havia descontentamento de todos os segmentos e todos os envolvidos na construção do PL passaram a pressionar para que o Presidente vetasse parcialmente alguns itens e em outros integralmente. Assim, como no primeiro PNE, destaca-se a correlação de forças entre os atores sociais e políticos refletindo no seu texto final as condições objetivas e práticas daquele período.

Ainda que existissem pontos contrários ao posicionamento do próprio governo, o texto do Projeto foi aprovado sem vetos:

[...] O PNE foi sancionado na íntegra, ao final do prazo constitucional de quinze dias úteis, transformando-se na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Fechou-se, assim, o longo e complexo processo de construção de uma bússola para as políticas educacionais brasileiras, com metas ambiciosas e abrangentes, que requerem uma bem-sucedida coordenação federativa para serem atingidas. (BRITTO, 2015, p. 33)

Compreender todo o movimento até o momento em que foi convertido em lei é fulcral no entendimento desta pesquisa.

2.1 Processo de Formação de Professores no Brasil

A problemática em torno da formação de professores só teve uma ação institucional mais direcionada após a Revolução Francesa, com a criação da Escola Normal em 1795 na França, essa possuía como objetivo instruir pessoas capazes de ensinar. A partir daí, estabelece-se a diferenciação entre Escola Normal Superior e Escola Normal, tendo por finalidade da primeira a formação dos professores de nível secundário, enquanto a segunda se encarregava de formar professores do primário. Esse modelo foi replicado pelas principais nações do mundo durante o século XIX.

No concernente ao Brasil, a instrução popular passa a ter propostas de organização após sua Independência. Saviani (2009) divide nos seguintes períodos: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O autor supracitado descreve o primeiro período como iniciado com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até 1980 com proeminência das Escolas Normais. Em seguida, tem-se um movimento de expansão das Escolas Normais com a reforma paulista da Escola Normal junto à escola-modelo. O período de 1932 a 1939 se caracteriza pelas reformas propostas em 1932 por Anísio Teixeira no Distrito Federal e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Findado esse período, inicia-se um movimento em torno da organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, com conseqüente consolidação da metodologia das Escolas Normais, momento que se inicia em 1939 e finda em 1971; após esse, houve a Habilitação Específica de Magistério substituindo a Escola Normal. Segundo Saviani (2009), esse movimento durou até 1996.

Conforme essa mesma classificação de Saviani (2009), houve o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia que se estende até 2006. São colocados, durante esse período, dois modelos de

formação de professores contrapostos ao que Saviani (2009) define como modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático, como se observa na Figura 1:

Figura 1: Modelos Contrapostos de Formação de Professores

MODELOS CONTRAPOSTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos	Para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
Modelo pedagógico-didático	Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Fonte: Adaptado de SAVIANI, 2009, p. 148-149.

Em torno da formulação desses dois modelos de formação de professores, reside a principal crítica feita aos cursos responsáveis por formarem professores, a de que não há uma preocupação com a formação específica do professor e o ato de ensinar. Compreende-se que a partir do domínio de conteúdo geral da disciplina, ou seja, aquilo que se ensina, o professor conseqüentemente saberá como ensinar tais conteúdos como definido no primeiro modelo.

Em contraposição, o modelo pedagógico-didático propõe que a formação do professor não se encerra no domínio de conteúdo, sendo necessário que, além dessa formação geral de domínio do conteúdo, os cursos de formação de professores garantam o preparo pedagógico-didático, fundamental para a formação deste profissional.

Saviani (2009) afirma que o modelo pedagógico-didático foi o mais utilizado na formação dos professores das séries iniciais até os anos de 1960. Entretanto, a partir da elevação da formação para nível superior dos professores que atuavam nas séries iniciais, esperava-se um maior domínio da cultura pedagógica, ainda que houvesse o risco de que esse conhecimento fosse desprezado diante das necessidades efetivas do público-alvo desse conteúdo.

Conforme aponta o autor, trata-se de um dilema com suas raízes na dissociação entre aspectos que ele considera impossíveis de serem separados sobre a função do professor, a forma e o conteúdo. Ao insistirem numa formação em que esses elementos se encontram compartimentados e restritos a grupos diferentes de professores, não é possível superar tal dilema.

Sobre isso constata-se que:

[...] as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. (SAVIANI, 2009, p. 151)

Ao apresentar saídas para esse dilema, Saviani (2009) estabelece, como ponto de partida, considerar o ato docente como fenômeno concreto e perceber nos livros didáticos a possibilidade de um caminho prático e objetivo de compreensão de como se dá o currículo escolar. Em seguida, propõe reformulações dos cursos pedagógicos e outras licenciaturas. Isso ocorre, pois o autor estabelece os livros como intermediadores da relação do aprendizado posto entre professor e aluno, materializando, portanto, tanto a forma como o conteúdo.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação situa importante um marco no processo de discussão da formação de professores, definindo diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Em tempo, definiu-se que o curso de pedagogia se destina à formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:

Estas diretrizes foram exaustivamente negociadas entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. No momento, as instituições de ensino superior no país enfrentam o desafio de elaborar seus projetos de curso assumindo determinadas obrigadoriedades colocadas pelas resoluções, como um mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso, das quais 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. (SHEIBE, 2008, p. 42)

Em 2013, durante o processo de discussão do PNE, ao responder ao questionamento de qual era a situação da formação inicial dos professores nas licenciaturas, Gatti (2013) afirma ser possível sintetizar essa formação por meio de currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos, com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

Sua pesquisa ainda listou os principais problemas que favorecem esse quadro tão fragilizado da formação de professores, dos quais destacam-se:

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil; e, nas demais licenciaturas, essa proporção fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades;

d) na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino, por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos

sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial;
e) o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas.
(GATTI, 2013, p. 58)

Porém, antes mesmo do PNE, dada a percepção da gravidade do problema em torno da formação do professor da educação básica e urgência do Estado em pautá-lo, foram propostas políticas públicas específicas para sobrepor o problema através do MEC.

A primeira grande ação foi a Política Nacional de Formação de Professores em 2009 quando o Governo Federal ofereceu, tanto na modalidade presencial como à distância, cursos de graduação principalmente para os professores em exercício que ainda não tinham formação em nível superior. Apesar da dimensão dessa política, percebe-se que não há intervenção da estrutura pedagógica do curso nem mesmo suas dimensões curriculares.

Em seguida, somam-se à Política Nacional de Formação de Professores os seguintes programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁵, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, conforme o modelo que se apresenta na figura 2.

⁵ O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre o CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Disponível em: <https://parfor.uespi.br/wordpress/?page_id=18> Acesso em: 20 set 2021

Figura 2: Programas Educacionais

PROGRAMAS EDUCACIONAIS			
PROGRAMA	DEFINIÇÃO	POTENCIALIDADES	LIMITES
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	Compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior, públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. Esses cursos podem ser uma primeira licenciatura, para os que não possuem graduação, ou segunda licenciatura, para os licenciados atuando fora da área de formação, e também cursos de Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura.	<p>Ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas pelos estados e em muitos municípios, em associação com universidades públicas.</p> <p>As potencialidades do PARFOR são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide.</p>	<p>Os analistas evidenciam problemas de gestão organizacional e financeira no que se refere ao bom andamento do programa nas Instituições de Ensino Superior (IES);</p> <p>Necessidade de rever aspectos da organização curricular adotada, uma vez que esta é baseada em disciplinas tradicionais, sem inovação, com estrutura e conteúdo que não se adequam aos propósitos do programa, especialmente sendo dirigido a estudantes que já são professores em exercício.</p> <p>Constatam que os currículos adotados não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador em novas atitudes didáticas, notando-se ausência de um plano de estágio que explicita como os professores-estudantes iriam articular teorias e práticas.</p> <p>Apontam o excessivo número de disciplinas relacionadas para um período de dois anos a dois anos e meio, em um curso que somente funciona somente em poucos dias da semana, à noite e/ou aos sábados, totalizando em média 12 (doze) horas por semana.</p>
Universidade Aberta do Brasil UAB	Tem como objetivo principal promover a formação e a capacitação inicial e continuada de professores da educação	Desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância.	Isolamento em relação aos cursos presenciais e entre seus docentes.

	<p>básica com a utilização de metodologias de Educação a Distância (EaD). É um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior, que oferece cursos que deveriam ser dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior.</p>		<p>Não há estudos sobre essa política como um todo e seu impacto. Falta de laboratórios, bibliotecas equipadas, ou seja, meios indispensáveis às várias formações docentes, sendo ainda levantada a questão dos estágios e sua orientação pouco clara.</p>
<p>PIBID</p>	<p>Já o PIBID, insere-se em outra direção, atingindo diretamente as ações formativas nos cursos de licenciatura. Tem alcançado parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão responsável pelo programa em nível nacional. Foi criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando a melhoria do desempenho da educação básica.</p>	<p>Incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica. Contribuir para a valorização do magistério. Inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino.</p>	<p>Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes.</p>

Fonte: Adaptado de GATTI, 2013, p. 61-63.

A problemática em torno da formação de professores só teve uma ação institucional mais direcionada após a Revolução Francesa, com a criação da Escola Normal em 1795 na França, essa possuía como objetivo instruir pessoas capazes de ensinar. A partir daí, estabelece-se a diferenciação entre Escola Normal Superior e Escola Normal, tendo por finalidade da primeira a formação dos professores de nível secundário, enquanto a segunda se encarregava de formar professores do primário. Esse modelo foi replicado pelas principais nações do mundo durante o século XIX.

No Brasil, a instrução popular passa a ter propostas de organização após sua Independência. Saviani (2009) divide nos seguintes períodos: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996) e Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O autor supracitado descreve o primeiro período como iniciado com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até 1932 com proeminência das Escolas Normais. Em seguida, tem-se um movimento de expansão das Escolas Normais com a reforma paulista da Escola Normal junto à escola-modelo. O período de 1932 a 1939 se caracteriza pelas reformas propostas em 1932 por Anísio Teixeira no Distrito Federal e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

Findado esse período, inicia-se um movimento em torno da organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, com conseqüente consolidação da metodologia das Escolas Normais, momento que se inicia em 1939 e finda em 1971; após esse, houve a Habilitação Específica de Magistério substituindo a Escola Normal. Segundo Saviani (2009), esse movimento durou até 1996.

Conforme essa mesma classificação de Saviani (2009), houve o surgimento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia que se estende até 2006. São colocados, durante esse período, dois modelos de formação de professores contrapostos ao que Saviani (2009) define como modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático, como se observa na Figura 1:

Figura 1: Modelos Contrapostos de Formação de Professores

MODELOS CONTRAPOSTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos	Para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
Modelo pedagógico-didático	Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Fonte: Adaptado de SAVIANI, 2009, p. 148-149.

Em torno da formulação desses dois modelos de formação de professores, reside a principal crítica feita aos cursos responsáveis por formarem professores, a de que não há uma preocupação com a formação específica do professor e o ato de ensinar. Compreende-se que a partir do domínio de conteúdo geral da disciplina, ou seja, aquilo que se ensina, o professor conseqüentemente saberá como ensinar tais conteúdos como definido no primeiro modelo.

Em contraposição, o modelo pedagógico-didático propõe que a formação do professor não se encerra no domínio de conteúdo, sendo necessário que, além dessa formação geral de domínio do conteúdo, os cursos de formação de professores garantam o preparo pedagógico-didático, fundamental para a formação deste profissional.

Saviani (2009) afirma que o modelo pedagógico-didático foi o mais utilizado na formação dos professores das séries iniciais até os anos de 1960. Entretanto, a partir da elevação da formação para nível superior dos professores que atuavam nas séries iniciais, esperava-se um maior domínio da cultura pedagógica, ainda que houvesse o risco de que esse conhecimento fosse desprezado diante das necessidades efetivas do público-alvo desse conteúdo.

Conforme aponta o autor, trata-se de um dilema com suas raízes na dissociação entre aspectos que ele considera impossíveis de serem separados sobre a função do professor, a

forma e o conteúdo. Ao insistirem numa formação em que esses elementos se encontram compartimentados e restritos a grupos diferentes de professores, não é possível superar tal dilema. Sobre isso constata-se que:

[...] as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam (SAVIANI, 2009, p. 151).

Ao apresentar saídas para esse dilema, Saviani (2009) estabelece, como ponto de partida, considerar o ato docente como fenômeno concreto e perceber nos livros didáticos a possibilidade de um caminho prático e objetivo de compreensão de como se dá o currículo escolar. Em seguida, propõe reformulações dos cursos pedagógicos e outras licenciaturas. Isso ocorre, pois o autor estabelece os livros como intermediadores da relação do aprendizado posto entre professor e aluno, materializando, portanto, tanto a forma como o conteúdo.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação situa importante um marco no processo de discussão da formação de professores, definindo diretrizes curriculares para o curso de pedagogia. Em tempo, definiu-se que o curso de pedagogia se destina à formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental:

Estas diretrizes foram exaustivamente negociadas entre os diversos atores em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação. No momento, as instituições de ensino superior no país enfrentam o desafio de elaborar seus projetos de curso assumindo determinadas obrigatoriedades colocadas pelas resoluções, como um mínimo de 3.200 horas para a integralização do curso, das quais 2.800 horas devem ser destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; 300 horas ao estágio supervisionado, preferencialmente na docência de educação infantil e anos iniciais; e 100 horas, a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. (SHEIBE, 2008, p. 42)

Em 2013, durante o processo de discussão do PNE, ao responder ao questionamento de qual era a situação da formação inicial dos professores nas licenciaturas, Gatti (2013) afirma ser possível sintetizar essa formação por meio de currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos, com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa.

Sua pesquisa ainda listou os principais problemas que favorecem esse quadro tão fragilizado da formação de professores, dos quais destacam-se:

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional docente, nas licenciaturas em pedagogia fica em torno de 30%, ficando 70% para outros tipos de matéria ou atividade; ainda, poucos destes cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil; e, nas demais licenciaturas, essa proporção fica entre 10% e 15% para as disciplinas da educação e entre 85% e 90% para outras disciplinas ou atividades; na análise das ementas das disciplinas de formação profissional (metodologias e práticas de ensino,

por exemplo) também predominam apenas referenciais teóricos sem associação com práticas educativas e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial; o currículo da educação básica praticamente não aparece nas formações propostas. (GATTI, 2013, p. 58)

Porém, antes mesmo do PNE, dada a percepção da gravidade do problema em torno da formação do professor da educação básica e urgência do Estado em pautá-lo, foram propostas políticas públicas específicas para sobrepor o problema através do MEC.

A primeira grande ação foi a Política Nacional de Formação de Professores em 2009 quando o Governo Federal ofereceu, tanto na modalidade presencial como à distância, cursos de graduação principalmente para os professores em exercício que ainda não tinham formação em nível superior. Apesar da dimensão dessa política, percebe-se que não há intervenção na estrutura pedagógica do curso nem mesmo em suas dimensões curriculares.

Em seguida, somam-se à Política Nacional de Formação de Professores os seguintes programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶, Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, conforme o modelo que se apresenta na figura 2.

A formação continuada passou a ser considerada parte desse processo, uma vez que a formação do profissional docente não se encerra na sua graduação e tende a ser permanente. Segundo Álvaro-Prada et al. (2010), a formação continuada dos profissionais de educação estava associada à formação desse profissional no sentido de se atualizar ou de se manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados. Porém, com os efeitos da Primeira Guerra Mundial, a formação dos professores passou a ter como objetivo prevenir os excessos provocados pelo nacionalismo exacerbado.

No pós Segunda Guerra, houve uma necessidade de difusão das diferentes ideologias pretendidas pelas principais potências mundiais. Nesse contexto, a educação era o principal meio dessa propagação, exigindo uma série de reformas educativas por parte Estado para que pudesse “capacitar recursos humanos” que atendessem as necessidades de um novo momento.

Nas décadas dos anos 60, 70, 80, no auge da guerra fria, foram desenvolvidas inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. (ALVARO-PRADA et al. 2010, p. 372)

⁶ O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre o CAPES, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Disponível em: <https://parfor.uespi.br/wordpress/?page_id=18> Acesso em: 20 set 2021

Foi durante esse período que o Estado passou a ser o principal condutor das políticas de formação continuada de professores e elabora a partir de suas necessidades e objetivos os programas e cursos voltados para o trabalho docente e sua permanente formação.

Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores. Esta formação aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores, inclusive sendo comprada do próprio Estado. (ALVARO-PRADA et al. 2010, p. 373)

Já na década de 90, sob influência do avanço do neoliberalismo e contando com um mundo cada vez mais globalizado, as reformas ditaram o ritmo das transformações da sociedade brasileira, sobretudo na educação. De toda sorte, continua cabendo ao Estado o papel de gerir as políticas públicas voltadas à formação desse profissional quando ele termina seu curso de licenciatura. Sob esse olhar, o professor e a ação docente também é conduzida, assim como a reformulação proposta para o Ensino Médio.

Existe uma lógica produtiva dentro de uma perspectiva mercadológica, preparando o profissional da educação para compor esse sistema educacional que oferece um aluno apto às demandas do mercado. Nesse contexto, uma série de programas e ações foram desenvolvidas com intuito de garantir ao professor um aprimoramento tanto dos conhecimentos tácitos sobre a disciplina ministrada por este profissional, quanto das questões referentes à metodologia de ensino, visando contribuir de forma positiva nas interações entre professores e alunos.

Todavia, a noção imposta de educação como mercadoria, característico do período, fez surgir, em torno do importante tema da formação permanente de professores, atores e organizações que se propuseram a atender a demanda desse segmento, tornando o processo de formação continuada um nicho mercadológico mais preocupado com os lucros do que com a qualidade ou especificidades impostas pelas diferentes realidades escolares.

A falta de diálogo, na construção das principais reformulações da educação básica com o alunado e também professores, bem como os pesquisadores e todos que colaboram com o processo de educação do país, tornam essas propostas insuficientes e limitadas, pois se faz necessário que o professor tenha considerado sua realidade, experiências e cultura escolar durante a elaboração das ações pedagógicas e demais intervenções da sua formação, inclusive a continuada.

Os docentes em exercício constroem novos conhecimentos, ideias e práticas, pois é a partir daquilo que já possuem e sabem que continuam seu desenvolvimento. A construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas

concepções de vida, de sociedade, de escola, de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e também seus medos, dificuldades e limitações (ALVARO-PRADA et al. 2010, p.370).

Portanto, uma política educacional em que se pretenda valorizar o profissional de educação precisa incluí-lo de maneira séria no debate, incorporando à construção suas necessidades, expectativas pessoais e profissionais e seu contexto de trabalho. Além disso, há uma necessidade de expandir o conceito de conhecimento e entendê-lo como um processo dinâmico e que se encontra em permanente (re)construção. (ALVARO-PRADA et al., 2010)

Uma vez reconhecida a importância do papel do professor na relação de aprendizado e da sua permanente valorização, pode-se considerar ter algum retorno satisfatório do processo educacional a partir da formação continuada que passa a ser elemento importante neste processo.

A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. (ALVARO-PRADA et al. 2010, p.374)

É também no bojo dessa transformação de significados e reorientação dos interesses e das políticas educacionais que a escola ganha importância na questão da formação continuada dos professores. Ela precisa garantir ao educador recursos e tempo para que estes possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la (ALVARO-PRADA et al., 2010). A escola torna-se, por conseguinte, esse lugar de construção que permitirá avanços não somente individual, mas também garantirá um aprendizado coletivo, capaz de ser replicado no âmbito daquela realidade local.

Com isso, tenta-se afastar a ideia de que a formação continuada se limita a ser um aperfeiçoamento da formação inicial dando conta das carências apresentadas no início da formação do professor, como durante muito tempo se encarou esse período de aprendizagem:

[...] de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (ALVARO-PRADA et al. 2010, p.374)

A essa forma tecnicista de compreender a formação continuada, denominou-se de capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras. Essas propostas

correspondem a uma ideologia que apresenta preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais e cujo foco principal é tão somente o lucro (ALVARO-PRADA et al., 2010)

Quando a formação se restringe a capacitação, reciclagem ou até mesmo treinamentos, tem-se nos cursos de rápida duração a ideia de que formulações através de modelos únicos e impostos de maneira verticalizada a resolução dos problemas da educação desconsiderando a complexidade intrínseca na construção do conhecimento e valorização dos diversos saberes que trazem esses professores, reproduzindo, agora na esfera da formação do profissional de educação a metodologia bancária de aprendizado.

Nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem. (ALVARO-PRADA et al., 2010)

Desse modo, compreende-se que a formação continuada do professor não se restringe tão somente aos programas instituídos no campo da oferta do Governo Federal através cursos e formações pedagógicas nos diferentes níveis, ela se dá de maneira permanente, acontece no âmbito da escola e nas condições que necessitam ser garantidas ao professor e professora para o exercício da profissão e de seu crescimento.

Considerar esse profissional e suas complexas demandas dentro dessa estrutura faz com que não tornemos sua formação apenas um bom negócio a quem oferece os pacotes de formação como sendo intervenções de políticas educacionais, mas faz com que seja reconsiderado outras formas de formação continuada. Uma formação permanente, que surja e se produza no ambiente escolar e que valorize o profissional de educação e sua vivência.

Percebe-se que, durante a história da formação de professores no Brasil, houve avanços e retrocessos nas elaborações e formulações propostas pelo Estado bem como no desenvolvimento de suas políticas públicas direcionadas ao setor. Fica evidente que pouco foi feito no sentido de reformulação dos cursos e currículos que formam esses professores e que, conseqüentemente, influenciam seu desempenho em sala de aula na construção do conhecimento. Além disso, as propostas de reconhecimento e valorização do professor são apresentadas de maneira bastante tímida diante da importância estratégica para o desenvolvimento do país.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Donde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo

conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação (GATTI, 2013, p. 60).

Desse modo, o PNE se apresenta como uma abrangente proposta educacional com finalidade de ser o principal norteador das políticas educacionais do país, em sua estrutura de 20 metas e cada uma com suas próprias estratégias.

Assim, pretende-se, neste trabalho, destacar a meta referente à formação e valorização do professor, a meta 15, que se refere a:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 6).

O tema formação de docentes é tratado de maneira recorrente em todo texto do PNE, entretanto as metas 15 e 16 cuidam especificamente do assunto, lembrando que optamos pelas estratégias 15.3, 15.6 e 15.8 como aquelas sobre as quais nos debruçaremos com mais afinco, devido à relação direta com as propostas de reformulações das políticas educacionais que sucederam ao PNE, a saber:

15.3. ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.6. promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.8. valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. (BRASIL, 2014, p. 6)

Com isso, cabe ressaltar que o trabalho não tem como pretensão esgotar todas as vertentes que influenciam na formação dos professores, a exemplo da questão do ensino superior, também apresentada no PNE, mas que não constitui objeto deste estudo, mesmo que por vezes seja preciso recorrer aos dados e números relacionados à formação acadêmica dos professores que atuam na educação básica.

Segundo Rocha (2015), existem alguns pilares fundamentais que compõe a arquitetura do PNE. Entendendo o PNE como o verdadeiro condutor das políticas públicas para

educação, torna-se pertinente compreender como se dá a valorização do profissional de educação. Nesse trabalho, passamos o enfoque para formação deste profissional, tópico abordado na meta 15 do PNE:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 6)

Somente em 1996, o tema passou a ser percebido pelo interesse do poder público através da LDB, Lei nº 9.394. No artigo 61 e 65, a Lei estabelece os elementos fundamentais relacionados à valorização e qualificação dos professores. Mesmo influenciando de forma significativa os debates em torno da problemática da formação de professores, inclusive no próprio processo de construção do PNE, nota-se que os avanços ocorreram de maneira lenta e de forma individualizada, já que cada município ou ainda estados adotaram ações de forma independente.

A situação é mais grave ainda no que tange à formação continuada, feita, de modo geral, de forma dispersa e pontual, ao sabor das diretrizes e prioridades de cada ente federado, sem a articulação sinérgica que seria essencial, em que pese a iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e a Plataforma Freire, capitaneados pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). (ROCHA, 2015, p. 110)

Isso evidencia que, mesmo existindo um arcabouço normativo preocupado com fracionada formação dos profissionais de educação, há também a necessidade de políticas públicas que sejam capazes de materializar tais proposições legais através da integração dos entes federativos do Brasil. É também nesse sentido que destacamos a capacidade de articulação e comprometimento contidas na formulação do PNE.

A meta 15 do PNE visa garantir, em torno de uma política nacional e construída de forma coletiva entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, durante a vigência do Plano, voltada para formação dos profissionais da educação, tal como preconizadas no artigo 61 da LDB/1996, capaz de garantir a todos professores e professoras da educação básica à formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Ou seja, pretende, de forma articulada, garantir ao profissional de educação oportunidade para que cada um deles, inclusive aos que já atuavam, a conclusão do nível

superior; garantindo, portanto, maior capacitação deste profissional, conseqüentemente, maior qualidade do ensino básico.

Evidentemente que, ao propor tal meta, há necessidade de reformulação dos cursos superiores do país que passam a ter que atender uma nova demanda de estudantes, já que se tratava de profissionais atuantes e novos objetivos, passando a contar com mais relevância e preeminência:

A construção de uma política nacional de formação de profissionais de educação é, assim, o marco fundamental dessa meta. O objetivo é oferecer oportunidades para que todos os profissionais, e principalmente aqueles que já estejam atuando, possam concluir curso de nível superior. (ROCHA, 2015, p. 114)

Ao analisar a meta 15 do novo PNE, especificamente as estratégias 15.3, 15.6. e 15.8, é notório que existe uma consonância entre as discussões e reivindicações dos setores da educação e conseqüentemente, preocupados com a qualidade do ensino da educação básica, entendiam que formação de professores é um componente fundamental desse processo, mas também com os cursos que preparam esse profissional para o cumprimento de seu papel de educador.

Também por isso, percebe-se que a questão da formação não é tratada de forma isolada. Ao ser abordada e perseguida em todo o PNE, evidencia-se sua importância estratégica para alcançar o objetivo de melhoria da qualidade da educação no país. Portanto, a partir dessa percepção apresentada pelo novo PNE, não há de se pensar em avanços e progresso educacional sem contar para isso, com a valorização e qualificação contínua desse profissional.

Evidencia-se, até pela quantidade de estratégias e metas que de alguma forma tangenciam o tema da formação docente (são 22 estratégias, distribuídas por 11 metas), que a formação adequada de profissionais da educação é vista, no âmbito do PNE, como condição para que se concretizem desafios tais como incluir todos na escola, atender as especificidades da educação de jovens e adultos, alfabetizar adequadamente, atuar na educação em institutos penais, ajudar a eliminar a violência, estimular o gosto pela leitura e desenvolver a memória nacional. (ROCHA, 2015, p. 120)

Diante da importância do professor nessa conjunção, na busca de uma educação de qualidade, e, conseqüentemente, da formação do próprio professor, destaca-se a preposição de Gatti (2013), que se entende serem as principais considerações até o momento de conclusão do novo PNE:

I. a formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências/áreas disciplinares, como adendo destas áreas, mas precisa ser pensada e realizada a partir

da função social própria à educação básica, à ESCOLA e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil;

II. sua formação se volta para a ação pedagógica na educação escolar de crianças e adolescentes jovens em desenvolvimento e não de “homúnculos”;

III. é necessário superar nossa tradição de modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciência dos séculos XVIII e XIX;

IV. fazer a formação de professores para além do improviso, na direção de superação de uma posição missionária ou de um mero ofício, deixando de lado ambiguidades quanto a seu papel como Profissional e Agente Social da mais alta importância;

V. cultura geral aprofundada é parte necessária ao exercício de seu trabalho.

(GATTI, 2013 p. 60)

Mesmo com carências e diante de consideráveis desafios, percebe-se que o novo PNE prevê a formação do professor de maneira a atender antigas reivindicações do setor e sanar lacunas identificadas no Plano anterior. Fica evidenciada a pretensão de valorização desse profissional condicionada a sua qualificação e reformulação dos cursos de licenciatura.

2.2 Construção Curricular e seus avanços legais

A formação de professores, tema abordado pelo novo PNE, decorre de uma construção histórica com contribuição dos mais diversos segmentos da sociedade que entendem como crucial para educação e formação dos estudantes da educação básica uma boa formação, também do educador atrelada a sua valorização.

Além da formação do docente, o currículo escolar do ensino básico e sua construção é um tópico fundamental para compreendermos o processo de aprendizagem. Cabe-nos entender de que forma essa tentativa de projeto amplo e nacional em torno da educação materializada no PNE 2014 – 2024 absorve o tema currículo e sua construção com a finalidade de comparar a abordagem dada pelas mais recentes propostas de reformulação da educação brasileira.

O tema currículo é essencial para que possamos compreender complexas relações da vivência escolar e de como sua elaboração e concretização reflete também aspectos característicos de nossa sociedade já que é por meio do currículo que se concretiza a interação entre a sociedade e suas demandas de conhecimento com o ambiente escolar. A autora Nereide Saviani (2005) assim define currículo:

O currículo diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a história do currículo se confunde com a história da própria escola. Desde sua mais

remota origem, na Antigüidade, essa instituição define-se pelo lugar onde se ensina algo a alguém, onde se difunde o saber considerado necessário e passível de ser ensinado (e aprendido) de forma sistematizada. (SAVIANE, 2005, p. 11)

Ao propor uma reconstrução da história do currículo, observa-se que se trata de uma tarefa complexa, dada a dimensão do assunto já que esse tema se organiza como uma área própria do conhecimento, compreendendo os mais diversos aspectos em torno de si.

A história do currículo constitui um campo específico de estudos e pesquisas, com objeto próprio. Seu terreno de investigação inclui temas como: os esforços de elaboração e implementação do currículo e de empreendimento de reformas curriculares; as tentativas de introdução de novas áreas no currículo; as mudanças ocorridas na composição do currículo (o lugar, o papel e o valor relativo de cada matéria). Embora seja possível estudar a evolução desta/s ou daquela/s disciplina/s na história de um currículo determinado, cada disciplina tem, por sua vez, uma história relativamente autônoma, com trajetória própria, envolvendo fatores específicos e sofrendo/exercendo influências peculiares (SAVIANI, 2005, p. 10).

Desta forma, interessa-nos, ainda que de forma breve, resgatar historicamente o termo currículo para entender tanto a sua utilização nos dias atuais, dada sua recorrência no debate pedagógico, quanto a importância no processo de construção do conhecimento escolar. Nessa reconstrução histórica, interessa tratar, de forma mais detida, os elementos relacionados às transformações do conteúdo. O currículo escolar e as questões que o envolvem tornou-se tema de discussão no país a partir de 1920, por meio das reformas propostas pela Escola Nova, originando um contingente de especialista no assunto:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Educação Elementar – PABAAE destacam-se como veiculadores desse debate e responsáveis pela formação dos primeiros especialistas em currículo. (SAVIANI, 2005, p. 10)

Em seguida, a partir de 1950 percebe-se um aumento da literatura voltada ao tema, conforme ressalta Saviani (2005). Essas produções destacavam preocupações com os currículos, principalmente das séries iniciais. Até o início da década de 1960, as escolas passaram a desenvolver experiências pedagógicas das mais diversas, também nesse período presenciamos o surgimento das classes e escolas experimentais, que deixariam de existir com o golpe de 1964.

A partir de 1970, em contraposição às experiências vivenciadas nas décadas passadas, o currículo começou a ser formulado pelos especialistas e técnicos que passaram a compor o quadro da Educação com a finalidade de supervisionar e prestar suporte para que os currículos propostos fossem implementados e cumpridos.

Esse tecnicismo é fortemente questionado, principalmente nos anos de 1980 e por determinados grupos de educadores:

[...] empreendida principalmente por educadores e pesquisadores identificados com a concepção de Educação Popular ou com a Pedagogia Histórico-Crítica. Representantes dessas tendências chegam a assumir governos (municipais e estaduais), desenvolvendo experiências de reorientação curricular e introduzindo temáticas relativas a currículo em cursos de formação dos professores, em exercício. (SAVIANI, 2015, p. 11)

Na década seguinte, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e em torno dessas ferramentas acontecem os principais debates com relação ao currículo e suas orientações. A partir de 2003 são incorporados e modificados pelo Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC).

Evidencia-se que o processo de transformação da abordagem sobre o tema currículo está relacionado com o contexto político e também social da sociedade brasileira.

Enquanto seleção de elementos da cultura, a definição dos contornos de um currículo é sempre uma, dentre muitas escolhas possíveis. Assim, a elaboração e a implementação do currículo resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. Negociação, no caso, diz respeito a relações políticas, de poder, de persuasão, de pressão, envolvendo conflitos e acordos (explícitos ou tácitos) entre partes que proclamam e defendem interesses diversos, às vezes antagônicos. (SAVIANI, 2009, p. 13)

Contudo, destaca-se nesta seção do trabalho, ao tratar sobre o currículo, duas leis específicas, Lei nº 5692/1971 e a Lei nº 9394/1996, por considerar fundamentais para o processo de consolidação das políticas curriculares no Brasil. Refletem ainda peculiaridades inerentes ao processo sociocultural do período circunscrito e chegam à construção do novo PNE consolidadas e exercendo grande influência ao debate.

Vale ressaltar que, a Lei promulgada em 1971 durante o período da ditadura militar, visava reformular o ensino básico da educação de tal forma que refletisse o pensamento dominante da época de uma educação nacionalista e desenvolvimentista. Sua elaboração também evidencia características do período, já que não é concedida a participação de professores e estudantes.

A lei 5692/71, elaborada e promulgada com o objetivo de reestruturar os níveis de ensino fundamental e médio, tinha uma clara intenção eminente do contexto nacional da década de 1970: reordenar o sistema educacional básico do país que, naquela conjuntura política, fora considerado elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica que havia sido desperta frente às portas do militarismo em proeminência. (MAZZANTE, 2005, p. 72)

A proposta de Reforma Educacional da lei nº 5692/71 impõe uma carga ideológica e cultural sobre a educação reverberando também nas proposições curriculares. O currículo desta Lei tinha em vista a execução do Projeto Educacional a partir do Projeto Nacional, cuja função era a integração da nação e a construção da "democracia" dentro da ordem do Estado burocrático autoritário. (MAZZANTE, 2005, p. 73-74)

Já a Lei 9394/1996 é concebida e promulgada num ambiente político e social completamente diferente, principalmente em relação à democracia que, nesse momento, se evidenciava com as eleições diretas e participação efetiva de diversos atores sociais, inclusive os movimentos sociais. Dentre esses movimentos, os educacionais ganharam voz ativa e influência, ainda que relativa, na nova configuração de forças da arena política, estando presente em instâncias legais promovidas pela Constituição.

Se por um lado a participação e o momento democrático são evidenciados como fatores positivos na construção da Lei nº 9394/1996, por outro o avanço do neoliberalismo nas economias emergentes influenciou de forma negativa a abordagem da Lei e a perspectiva de educação do Estado brasileiro que deixa de ser um direito de todos cidadãos e passa a ser uma mercadoria. Ao observar esses dois contextos históricos, a autora Mazzante (2005) conclui:

[...] a proposição curricular apresentada pelas leis 5692/71 e 9394/96 fundamenta-se em contexto sociais, políticos e econômicos adversos, haja vista que na primeira, o currículo é o mote central na questão do desenvolvimento econômico e, na última, é relativizado em função da prescrição de uma sociedade democrática. O currículo previsto pelas leis, vale apontar, é um campo de lutas para a produção de significados e de uma política cultural satisfatória aos objetivos da nação; é uma arena de conflitos na qual molda-se a formação de múltiplas identidades, úteis ao desenvolvimento econômico e social. (MAZZANTE, 2005, p.76)

As duas leis tratam especificamente da questão do currículo de forma semelhante quanto a sua estrutura. Ambas apresentam o tema em dois blocos bastante delineados, um geral e outro comum: uma segunda parte diversificada. A Lei nº 5692/1971 passa a priorizar a formação técnica e é assim estruturado na Lei nº 5692/71 há a ideia das grandes linhas centradas em conteúdos, com áreas definidas na parte comum: a determinação curricular é feita por conteúdos, e estes, dispostos por camadas sucessivas que compõem a parte comum e a diversificada". (MAZZANTE, 2005, p. 77)

Evidencia-se na Lei 5692/1971 um currículo de caráter profissionalizante:

O currículo pleno é apontado pela lei juntamente com as disposições necessárias ao seu ordenamento, disposição e sequência. Pela Reforma, o ensino de segundo grau torna-se totalmente profissionalizante, sendo que o concluinte egresso dele adquiria

um certificado de auxiliar técnico para os cursos de três anos ou de técnico para os cursos de quatro anos. (MAZZANTE, 2005, p. 77)

Já a LDB estabelece substancial mudança na concepção do currículo por parte do poder público. As disciplinas que antes tinham suas áreas definidas são substituídas por divisões temáticas e nesse sentido. A autora Mazzante (2005) tece contundente crítica em relação a esta mudança:

A LDB contribuiu de certo modo para o rebaixamento do nível curricular da educação nacional não apenas por fazer do mínimo e do básico os conhecimentos necessários à escolaridade pretendida, mas também por se deparar com o resultado da expansão rápida das escolas secundárias e conseqüente precariedade curricular instituída. O último ano do Ensino Médio torna-se propedêutico e pré-universitário, haja vista a ‘invasão’ do investimento privado na política educacional brasileira e a expansão do superior como conseqüência; os cursos clássicos cedem lugar aos científicos, permanecendo a idéia de um sistema escolar rentabilizado, como meio de investimento para maior produção. (MAZZANTE, 2005, p. 78)

Todavia, ao permitir uma ampliação do que deve ser abordado pelo currículo, perde-se a objetividade daquilo que evidentemente é ensinado na ponta, dando-se uma descentralização excessiva das escolhas de conteúdo que só seria tratado a partir da intervenção dos Parâmetros Curriculares Nacionais que pretendiam estabelecer padronização do conteúdo ensinado em sala de aula.

Fica mais que nunca evidente a não-neutralidade do currículo nas questões educacionais, cabendo certamente a definição deste como um campo de luta onde se desdobrem os conhecimentos e práticas considerados relevantes para determinadas sociedades em determinada época. Resta pensar no quanto o currículo prescrito pela lei, uma vez mediado pelo conhecimento escolar e cientificamente remodelado para atuar no tempo e espaço específicos da escola, exerce papel de intermediário do progresso de uma nação. (MAZZANTE, 2005, p. 80)

Salienta-se a participação dos PCNs no debate sobre currículo em relação ao PNE. Ao publicá-los, ainda em 1997 e 1998, o MEC o fez alegando que sua construção havia contado com contribuições de experiências locais e dos estados, de reformulações curriculares. Entretanto, a falta de participação efetiva nas universidades e outros atores relevantes da educação foi uma das principais críticas à iniciativa.

A outra refere-se à possibilidade de engessamento do currículo, pois, ao se desenhar um nítido caminho de uniformização do ensino a partir dos PCN, “Qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas.” (TEIXEIRA, 2000, p. 1)

Destaca-se este conjunto de marcos legais que compõem o cenário que antecede o novo PNE. Percebe-se, portanto, a influência do contexto na elaboração e construção curricular justamente por ser o currículo em si, o resultado do embate social e ideológico de nossa sociedade. Ele evidencia o projeto de sociedade dominante, destacando desde um projeto tecnicista a um projeto emancipatório, entretanto, nunca neutro.

A proposta de um projeto da educação, de caráter nacional, iniciou-se no Governo Vargas, mas só se concretizou em 2001 e se consolidou em 2014, com a construção do atual PNE. É possível constatar que o resultado final desse processo é fruto dos conflitos e consensos dos principais atores sociais envolvidos em sua construção, relação que se evidencia ainda mais quando percebemos as intervenções dos congressistas brasileiros, fazendo com que o resultado disso seja um documento fruto das correlações políticas e sociais possíveis de determinado momento histórico.

Dos diversos elementos importantes para a construção de uma educação de qualidade, ao se destacar a formação de professores e a construção curricular, estabelece-se uma base comparativa para analisar, nos próximos capítulos, de qual forma os instrumentos propostos de reformulação da educação brasileira, tanto a MP nº 746/2016 e PECIM, tratam desses elementos, aproximando-se ou distanciando-se do que estabelece o PNE.

Ademais, vale ressaltar a importância de se compreender a contextualização das formulações curriculares da educação brasileira pós-reforma do Ensino Médio com a aplicação da MP de 2016 e do Decreto de 2019, objetos de estudo do próximo capítulo.

3. DAS FORMULAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

É notório que as forças políticas de cada momento tendem a privilegiar esse ou aquele projeto de currículo, mas sempre pautadas nos seus próprios interesses. Com base em tal entendimento, aborda-se, neste capítulo, o contexto histórico das formulações curriculares da educação brasileira e como a educação esteve atreladas com diferentes projetos de sociedade. Consequentemente, aponta-se para a relevância dos atores sociais envolvidos no que diz respeito ao embate que emerge da condução das discussões em torno do currículo.

As tentativas de reformulações na educação sempre estiveram no radar dos governos brasileiros. Sendo assim, a cada mudança política no poder, retomava-se o debate em torno deste assunto. Compreendendo esse caráter da política nacional no que tange ao tema, fizemos

um breve resumo das principais tentativas de reformulação desde o início da República a partir da obra das autoras Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino (2008), *Política Educacional no Brasil: Introdução Histórica*, com intuito de contextualizar historicamente algumas tentativas dessas reformulações.

A primeira reforma que destacamos é a de Benjamim Constant (1890), o militar propôs uma reforma orientada pela liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola primária, além de uma série de mudanças no currículo, entretanto suas propostas não foram bem aceitas sendo revogadas logo na sequência. Em seguida, Epitácio Pessoa (1901), reforça a parte literária do currículo do ensino secundário, assumindo o caráter preparatório das séries secundárias para o ingresso nas Faculdades, reduzindo-o de sete para seis anos.

O Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, concede aos particulares o direito de ensinar, retomando a prática do Império. Nesse período, há a abolição do diploma e começam a ser exigidos exames de admissão às faculdades.

Em 1915, Carlos Maximiliano tenta, na reforma da educação, adequar a educação ao grupo seletivo de privilegiados que tinham acesso à educação, já que a grande maioria da população era analfabeta. Sendo assim, o ensino passa ter a finalidade de preparar para o acesso às Faculdades. Em 1925, João Luiz Alves e Rocha Vaz tentam consolidar e ampliar as alterações feitas anteriormente. Sendo, o modelo econômico brasileiro eminentemente agrário e dedicado à exportação sempre foi uma marca do governo brasileiro e também por esse motivo, as reivindicações sobre o sistema escolar não eram tão complexas, por isso, o projeto social da escola era bastante definido e visava atender as classes dominantes e seus interesses.

No período do Governo de Getúlio Vargas, não houve mudanças significativas nessa tensão social refletida na educação. Nesse período, foram três as principais propostas de reformulação da educação: Francisco Campos (1931-1932), Manifesto dos Pioneiros (1932) e reforma Gustavo Capanema (1942-1946), as quais, em linhas gerais, reforçaram as diferenças sociais e garantiram ensino secundário de qualidade para a elite e ensino profissional para os demais.

Em seguida, surgiu uma proposta apresentada pelo grupo conhecido pela produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, uma iniciativa de intelectuais da educação que pretendia uma profunda reformulação da sociedade a partir da educação e, assim, defendiam uma escola única, pública e gratuita.

Nesse mesmo período inicia-se o debate que resultaria na promulgação da LDB 4.024/61, com características eminentemente liberais, em meio ao embate sobre a quem caberia o papel de educar, se à família ou ao Estado, e qual tipo de escola se queria, a que mantivesse o *status quo* ou uma escola democrática e transformadora.

Entretanto, o período militar é responsável por silenciar, ou pelo menos inibir, um crescente e fértil movimento pela educação do país, destacam-se pensadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire, Fernando de Azevedo, dentre outros, os quais passaram a ser perseguidos em virtude de suas convicções ideológicas serem divergentes às do regime.

Na redemocratização, a Constituição Cidadã é o ponto de partida para muitos avanços na educação, sendo a instituição da educação como um direito público de todos um dos principais pontos. Os governos passam a lidar com o problema do analfabetismo, mas a instabilidade econômica vivida pelo país atrapalha a conclusão de diversos programas que pretendiam erradicá-lo.

A crise do capital entre os anos de 1960 e 1970 iniciou o processo de desmonte das bases do Welfare State e do Estado intervencionista, de concepção keyneisiana, nos países do núcleo orgânico do capital. Nos anos de 1990, governos neoliberais na América Latina, absorvendo as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Consenso de Washington, promoveram a aplicação do receituário que combinou abertura econômica, ajuste fiscal e desestatização da economia. (LIMA; MACIEL, 2018, p.3)

Interessante notar que, ao longo dos dois mandatos consecutivos do governo FHC, há um evidente aprofundamento dos princípios neoliberais na política brasileira, com maior expressão nas políticas privatizantes e redução do papel do Estado na macroeconomia em detrimento de maior privilégio do mercado.

Esse alinhamento ideológico irá se refletir também na Educação.

Os elementos mais evidentes desse plano de estabilização foram, e ainda são, reestruturação produtiva, aumento das importações, privatizações, desindustrialização e desnacionalização da economia nacional. Tal processo, iniciado pelos governos neoliberais nos anos de 1990, organizou a economia e conteve o processo de hiperinflação, mas produziu uma enorme expansão da dívida pública e profundo ajuste fiscal, que estagnou a economia em médio prazo gerando um aumento de desemprego, além de inviabilizar as conquistas da constituição cidadã e sucatear os serviços públicos ligados à saúde e à educação. (LIMA, MACIEL, 2018, p.3)

Desta forma, pode-se afirmar haver uma explícita reorientação nas políticas educacionais do país com a chegada do governo popular e trabalhista, trazendo ao palco do

debate diferentes atores sociais daqueles que historicamente pautaram a educação do país. No final do seu primeiro mandato, através de emenda constitucional, o governo criou o FUNDEB. Destacam-se também a ampliação do ensino universitário Federal, com a criação de novas universidades como a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

Há também um enorme financiamento de cursos superiores em faculdades particulares através do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Mesmo com o inegável avanço da área, chefiado por seu companheiro de partido, Dilma teria que melhorar e avançar no que já havia sido construído. Em seus oito anos de governo, foram construídas 14 universidades federais, reabertas e inauguradas 365 escolas técnicas e ampliado para 7,5 milhões de estudantes no ensino superior através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e PROUNI.

Na educação, o governo Dilma deu destaque ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido ainda em 2011 pela Lei nº 12.513/2011, e pretendeu a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Mas, o PNE foi a mais importante proposta de intervenção educacional do seu governo e ressaltamos aqui o seu caráter participativo e plural.

O PNE é uma marca de mudança na concepção de educação ofertada à sociedade brasileira, ampliando o processo de discussão e prevendo uma análise expandida dos propósitos e objetivos dessa educação.

Entende-se que o setor econômico do país necessite dessa qualificação da mão de obra e cabe ao Estado oferecer, principalmente aos estudantes, possibilidades a uma formação de cidadania orientada por uma perspectiva emancipatória de educação. Dessa maneira, é importante entender que

As mudanças no quadro político brasileiro a partir do início dos anos 2000, bem como os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação, trouxeram também um movimento de discussões sobre os sentidos, as finalidades e os formatos que deveriam ter a última etapa da educação básica. (FERRETI; SLIVA, 2017, p. 390)

3.1 Golpe parlamentar, jurídico e midiático

O fato de ser um governo de legitimidade questionável não lhe causou constrangimento no que tange a levar adiante uma profunda e complexa reformulação na

educação, área tão sensível para o desenvolvimento de um povo. Pelo contrário, por não ter se sujeitado ao voto popular, sendo alçado à presidência por um golpe parlamentar e midiático, o governo federal liderado por Michel Temer contou com uma confortável base parlamentar para impor tais mudanças, impedindo inclusive o debate.

Nesse cenário, a chegada de Michel Temer à Presidência da República gerou ainda hoje acalorados debates em torno de sua legitimidade e sobre o processo de afastamento de sua antecessora Dilma Rousseff. Todavia, o vice-presidente, logo ao chegar ao posto de presidente, tratou de retomar uma agenda neoliberal, mesmo modelo defendido pelo principal adversário de sua companheira de chapa, projeto este que havia sido derrotado nas eleições de 2014.

Com o impeachment de Dilma Rousseff, assumiu a Presidência da República o grupo que dirigiu o país no período do governo FHC, e uma de suas primeiras medidas foi retornar à implementação, com intensidade, das reformas preconizadas pelo Consenso de Washington. Recomeçaram as privatizações, a abertura do mercado às empresas estrangeiras, as reformas da previdência e trabalhista etc. É emblemática nessa nova fase a apresentação da Proposta de Emenda à Constituição de número 241 na Câmara dos Deputados e 55 no Senado Federal, que se tornou a EC 95, de 15 de dezembro de 2016. (AMARAL, 2017, p.6)

Mesmo antes da destituição de Dilma, Temer já acenava ao mercado, oferecendo a este garantias, caso fosse levado a cabo o processo de impeachment através do documento “Uma Ponte para o Futuro”, o que de fato acabou acontecendo. Em contrapartida, já nos seus meses iniciais de atuação, Temer conseguiu aprovar, junto ao Congresso Nacional, a Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 241/55, a qual estabelece teto para os gastos públicos, inclusive no setor da educação.

A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) dos gastos é explícita em relação ao que pretende limitar e aquilo que não sofrerá restrição mostrando nitidamente que há um segmento que conta com isenção dos cortes que é o gasto com a dívida pública.

Nesse sentido, lhe garante uma proteção nos próximos 20 anos, a partir de 2017.

As despesas primárias referidas na PEC 241/55 e que deverão ser congeladas nos valores de 2016 são todas aquelas despesas realizadas pela União, excluindo-se as relacionadas ao pagamento de juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas. Ou seja, são aquelas despesas associadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.). (AMARAL, 2016, p.655)

Além disso, com a PEC 241, o orçamento das despesas primárias passa a ser calculado individualizando os Poderes e impossibilitando o planejamento de um orçamento nacional. Isso certamente impactará o MEC, que sofre com o desprestígio em relação a outras pastas, as quais conferem retornos políticos mais evidentes. Sobre a questão, Amaral (2016), afirma que

Dessa forma, se olharmos, em especial, o Ministério da Educação (MEC) na estrutura do Poder Executivo, que terá como limite orçamentário num ano o orçamento do ano anterior, corrigido no máximo pelo IPCA do ano anterior, podemos afirmar que a única possibilidade de crescer as despesas primárias do MEC além do IPCA é se houver uma equivalente diminuição em outro setor do Poder Executivo. Pode-se prever que o MEC não será o vencedor desta “contenda”, pois vencerão aqueles setores que podem argumentar que uma proposta orçamentária maior poderá expandir de imediato a economia, elevando o Produto Interno Bruto (PIB) e gerando imediatamente novos empregos. Pode-se afirmar, portanto, a quase impossibilidade da existência, nesses longos 20 anos, de orçamentos do MEC maiores que a variação da inflação medida pelo IPCA no ano anterior. (AMARAL, 2016, p. 659)

Se de um lado opositores do governo Temer, que a denominaram de “PEC do fim do mundo” por propor um limite de gastos em áreas essenciais como saúde e educação, apontavam a medida como temerária; a base governista, por outro lado, afirmou que a medida amarga visava garantir a saúde financeira do país e o equilíbrio dos gastos públicos, gerando uma perspectiva de retomada dos investimentos a longo prazo e garantindo que segmentos sensíveis não fossem afetados.

Essa restrição orçamentária atingiu frontalmente o PNE, já que sua observância passa por gradual investimento público, “O financiamento das metas do PNE está previsto na meta 20, que determina, até 2024, a aplicação de recursos públicos equivalentes a 10% do PIB na educação brasileira, o que significa quase que dobrar o volume de recursos financeiros.” (AMARAL, 2017, p. 7)

Nesse contexto, fica evidente que o PNE não figura como prioridade do governo de característica predominantemente neoliberal e as chances de manutenção e atingir as metas do novo Plano tornam-se cada vez mais escassas dadas às limitações orçamentárias impostas pela PEC 241/55 e demais indicadores financeiros:

Pode-se afirmar, portanto, que, analisando a evolução dos recursos financeiros associados ao MEC nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 — quatro anos dos dez anos do PNE (2014-2024) —, a possibilidade do cumprimento do conjunto de suas metas é muito remota, uma vez que os valores financeiros não foram reajustados por percentuais nem iguais à inflação medida pelo IPCA nos anos de 2015 e 2016 e, no ano de 2017, a LOA 2017 também não previu recursos financeiros que propiciassem o desenvolvimento de ações que objetivassem a execução das metas do PNE (2014-2024). (AMARAL, 2017, p. 19)

Considera-se, assim, que a PEC 241/55 mostra-se extremamente prejudicial não apenas à educação e ao PNE 2014 – 2024. Ela extingue de forma preocupante os mais necessitados do orçamento impondo-lhes significativo retrocesso de direitos e conquistas sociais vivenciados nos últimos anos. O intuito disso é o de garantir aos rentistas e acionistas da dívida, ou seja, àqueles que já possuem condição financeira privilegiada, que seus rendimentos estarão preservados nos próximos 20 anos, em detrimento dos desfavorecidos e da grande maioria da população que carece dos serviços básicos oferecidos pelo Estado.

Não restam dúvidas de que o poder de “destruição” da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira, cuja base se alargou consideravelmente nos últimos anos, justamente devido à adoção de políticas de distribuição de renda e inclusão social. Tais políticas promoveram uma histórica e reconhecida ascensão de milhões de pessoas que viviam em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social, fato que levou os organismos internacionais a retirarem o Brasil do mapa da fome mundial. (AMARAL, 2016, p. 671)

Nesse pano de fundo político, foi concebida a MP nº 746/2016. Intensas transformações políticas e econômicas com abrupto redirecionamento das políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal, inclusive na educação. O instrumento utilizado também explicita o caráter de urgência das transformações. Contudo, diferentemente de um projeto amplamente discutido por diversos segmentos, temos uma MP que oferece pouco espaço para modificações e debates.

3.2 Instrumento Medida Provisória 746/2016, o novo ensino médio

Juridicamente, a MP tem efeito imediato com prazo de 60 dias podendo ser prorrogado por mais 60 dias. É utilizada em casos relevantes e que justifiquem sua urgência, o seu rito no congresso também é diferenciado, conforme art. 62 da CRFB/88:

Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional...

...§ 3º As medidas provisórias, ressalvado o disposto nos §§ 11 e 12 perderão eficácia, desde a edição, se não forem convertidas em lei no prazo de sessenta dias, prorrogável, nos termos do § 7º, uma vez por igual período, devendo o Congresso Nacional disciplinar, por decreto legislativo, as relações jurídicas delas decorrentes. (BRASIL, 1988)

Neste sentido, quanto à urgência da Reforma do Ensino Médio e o caráter do instrumento, percebe-se que existe uma supressão intencional do debate e possíveis

contribuições dos atores mais interessados na sua reformulação. Ao se utilizar de um instrumento como a MP, o governo não apenas deu um ritmo acelerado ao processo, como também explicitou suas intenções antidemocráticas, silenciando e privando a sociedade do debate essencial em torno da educação e de suas possíveis transformações.

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357)

A MP 746/2016 é precedida de justificativa do próprio Ministério da Educação, através de seu Ministro na época, José Mendonça Bezerra Filho, que aponta os principais motivos das substanciais alterações na educação brasileira, inclusive no currículo escolar.

Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2016)

No Congresso, o questionamento inicial ocorreu pela existência prévia do PL nº 6840/2013, que tratava do mesmo assunto e era resultado do trabalho promovido pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI).

O Projeto de Lei, doravante PL 6.840/2013, contou em sua execução com o apoio de partidos políticos, de instituições acadêmicas e de diversas esferas da sociedade civil, em especial no âmbito dos executivos estadual, como o CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação, cujas reuniões se deram através de seminários e audiências públicas, no intuito de alterar os artigos 24 e 36 da LDB. (MACHADO, 2015, p. 98)

Por meio dos resultados de avaliações, tanto nacionais como internacionais, a CEENSI constatou que o modelo vigente de Ensino Médio estava desgastado, principalmente quanto ao alto índice de evasão e à qualidade do ensino nessa fase do aprendizado. Através de diversas audiências públicas, seminários estaduais e nacional, a Comissão tentou debater de forma ampla os motivos da falta de interesse desses jovens.

O governo também enfrentou resistência dos estudantes secundaristas e diversas entidades da sociedade civil que condenaram a MP 746/2016, passando a promover diversos protestos, o principal foi a ocupação das escolas que acarretou no adiamento do Exame

Nacional de Ensino Médio – ENEM em alguns estados. Entre as principais reclamações estavam a forma apressada ao tratar de um assunto tão importante, a falta de participação da sociedade, a retirada da obrigatoriedade de matérias consideradas essenciais e contratação de professores por notório saber. (FLACH; SCHLESENER, 2017)

Outro aspecto muito discutido e questionado em relação a MP 746/2016, diz respeito ao financiamento da educação. A proposta era que fosse possível a utilização de recursos advindos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), em parcerias entre o setor público e a iniciativa privada com o objetivo de viabilizar a oferta de formação profissional.

Ao final da tramitação, a lei incorporou ainda a possibilidade de que tais parcerias sejam destinadas à oferta de estudos na modalidade à distância, que poderão ser cursados pelos estudantes e integralizados em seus currículos. Essas mudanças trazem em seu bojo a ampliação da autonomia dos gestores públicos responsáveis pela oferta do Ensino Médio, sobretudo nas redes estaduais de ensino. (FERREIRA, SILVA, 2017, p. 289)

Entretanto, as mobilizações não foram capazes de barrar o avanço da MP 746/2016 no Congresso. Esta foi apreciada pela Comissão Mista composta por deputados e senadores, onde recebeu 568 propostas de Emendas. Após análise e os devidos encaminhamentos regimentais, o relator emitiu seu parecer final, originando o PL de Conversão (PLV) 34/2016, conseqüentemente encaminhado para votação no Congresso e Senado Federal.

A tramitação da MP 746/2016, passando pelo PLV 34/2016 até a redação final do texto da Lei nº 13.415/2017 foi de poucas alterações, ainda que tenham ocorrido incessantes tentativas da oposição, no tocante a atenuar os efeitos da reforma. A pouca alteração que a base governista permitiu foi capaz de descaracterizar o projeto.

Ainda sobre as justificativas da Reforma, pretendia-se o aprimoramento do sistema educacional do Brasil e as mudanças tinham como prioridade promover uma versatilidade na estrutura curricular de ensino, permitindo que o estudante elegeesse a área de conhecimento na qual pretendia aprofundar seus estudos.

A MP da Reforma do Ensino Médio previa, portanto, adequar a educação a um sistema econômico que necessitava cada vez mais de uma força de trabalho apta e menos reflexiva, a julgar por suas intervenções e em condições de atender à demanda imposta pelo mercado.

Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada

escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357-358)

A pretensa modernização do Ensino Médio e sua adequação ao mercado de trabalho mobilizou importantes grupos empresariais que através de seus programas e projetos estão cada vez mais presentes no debate sobre educação pública. Ainda que não seja o assunto central nesse trabalho, nos cabe apontar que o segmento empresarial do país exerceu forte influência no rumo dessa discussão.

Internamente há também atores sociais importantes que competem por espaço nas decisões que giram em torno das políticas educacionais com base no currículo: Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos (MACEDO, 2014, p. 1533)

No que tange aos aspectos centrais da Reforma do Ensino Médio, interessa-nos problematizar os que dizem respeito à reestruturação curricular e à formação de professores. Todavia, parece-nos pertinente apontar que o argumento do investimento no capital humano como eixo do desenvolvimento econômico não avançou tampouco se sustentou tendo em vista que coube ao setor privado garantir a formação deste profissional em cursos rápidos e de baixo valor tecnológico agregado. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361)

Deste modo, a agilidade de reformar o Ensino Médio aponta à questão curricular e à modernização de sua estrutura, flexibilizando-o por áreas de conhecimento, uma vez que os seus proponentes identificavam sérios entraves: “Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade”. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361)

O Ensino Médio é a fase da educação básica que concentra os principais embates educacionais. Isso se deve à disputa de projeto da sociedade brasileira que podem ser compreendidos em dois distintos grupos: aqueles defensores da Teoria do Capital Humano, representados pelos conservadores liberais, e os que se opõem a esse projeto, defendendo “um projeto que garanta uma formação ampla e integrada na perspectiva da emancipação política e social dos jovens, ou seja, uma educação republicana que promova o ser humano acima de qualquer interesse mercantil”. (FERREIRA, SILVA, 2017, p. 287)

Neste texto, compreendemos a educação, dentro de uma perspectiva que não se limita à mera capacitação técnica desprovida de intencionalidade. Percebe-se, assim, que a qualidade ou a falta dela nos sistemas de educação tende a favorecer determinados grupos em detrimento de outros, sendo um importante instrumento de transformações sociais. Dominar, portanto, a fase da educação escolar passa a ser um objetivo central no conflito entre classes.

Nesse contexto, é na esteira das profundas mudanças políticas e do redirecionamento radical da macroeconomia brasileira que se propõe modificar toda a estrutura do Ensino Médio. Reformas que atacaram direitos e conquistas dos cidadãos como a da previdência e trabalhista ocorreram nesse período. Nota-se, desse modo, a importância estratégica que a educação tem no processo social, particularmente o Ensino Médio.

3.2.1 Justificativa da Medida Provisória nº 746 de 2016

Os argumentos apresentados no texto do Ministro iniciam tratando da LDB e sua disposição sobre a organização dos currículos do Ensino Médio, de forma progressiva a ampliação da jornada escolar, por meio da Escola de Tempo Integral. Em seguida, critica o atual processo formativo dos estudantes.

[...] O referido artigo prevê que o Ensino Médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma. (BRASIL, 2016, p. 8)

Em seu item item 3, o documento aponta a dificuldade de os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguirem promover alternativa de diversificação, mesmo que as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio os permitam com o limite de 20% do currículo, devido à obrigatoriedade decorrente da legislação vigente de que os alunos necessitam cursar treze disciplinas. O item seguinte trata da crítica mais contundente do documento ao quesito currículo e se evidencia a predileção do governo por um ensino conectado com o segmento produtivo do país. Nele indica-se que

4. Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (BRASIL, 2016, p. 8)

Do item 5 ao 12, o texto passa a apresentar dados que apontam um alto índice de evasão escolar e o baixo desempenho escolar como justificativas para tal intervenção do Governo e de como esses números impactam nos aspectos sociais e econômicos do país. Destacamos respectivamente os itens 5 e 12:

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o Ensino Médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

12. O IDEB do Ensino Médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). A situação piora quando se analisa o desempenho por unidade federativa, em que somente dois estados, Amazonas e Pernambuco, conseguiram atingir a meta prevista para 2015. (BRASIL, 2016, p. 9)

Os itens 13 ao 17 do texto retomam a crítica da obrigatoriedade de o estudante do Ensino Médio cursar 13 disciplinas responsabilizando este modelo por prejudicial e que não favorece a aprendizagem e nem contribui para se articular com a necessidade do setor produtivo do país. Ademais, retoma a discussão da emergência, sob a justificativa da possibilidade de faltarem pessoas qualificadas para impulsionarem o desenvolvimento do país, conforme apontam os dados de crescimento da população jovem em relação aos mais idosos. Sobre esses aspectos, destacamos os itens 13 e 15.

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente. (BRASIL, 2016, p. 10)

No item 18, o Ministro da Educação evidencia o caráter de instrumentalização proposto na Medida, expondo também sua sujeição aos organismos internacionais e seus pressupostos, preocupados exclusivamente com a formação profissional dos jovens estudantes. Os itens 19, 20 e 21 tentam justificar essa opção comparando o sistema adotado no Brasil com o do resto do mundo, bem como a tentativa de oferecer, através da Reforma, um currículo atrativo.

18. Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino

técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (BRASIL, 2016, p. 10)

O documento passa a abordar, a partir do item 22 a ampliação da jornada escolar de forma progressiva, retomando o PNE a caminho da Escola em Tempo Integral, o que ocorrerá também no item 24. O item 23 trata da obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa e da certificação dos conteúdos cursados e seu futuro aproveitamento, inclusive no Ensino Superior.

24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (BRASIL, 2016, p. 10)

Esse é um apoio importante para que o jovem brasileiro tenha não apenas um aumento de carga-horária, mas, principalmente, um tratamento baseado em uma visão integrada aos diversos aspectos socioemocionais.

3.3 Educação de Tempo Integral

Historicamente, percebe-se que a questão da educação apresentou-se como um campo de disputa entre classes e que o Ensino Médio, de forma hegemônica, serviu a grupos dominante durante décadas, condicionando às demais classes, cada vez mais ao mercado de trabalho e suas necessidades e cada vez menos à reflexão e autonomia desses grupos.

Houve, entretanto, um intervalo no qual se propôs uma educação contra hegemônica, durante os 13 anos de governos petistas (2003 - 2016), ainda que pautada numa economia neoliberal e globalizada, vinculada à emancipação da classe trabalhadora, embora tivesse mantido preservados alguns dos principais interesses do empresariado brasileiro.

Por isso, não há de se tratar o quão a escola é atrativa tão somente pelo número de disciplinas que possui o currículo, precisamos compreender a capacidade de problematização desse currículo, questionar o sentido desse currículo para a transformação social e combate das desigualdades sociais e que cada aspecto desse currículo carrega. A MP 746/2016 também propunha a questão da educação em tempo integral, assunto que também já vinha sendo

discutido e abordado na LDB e no próprio PNE (2014-2024), porém a MP não apresenta garantias e nem mesmo meios de como viabilizar essa proposta.

Além de não apresentar uma proposta efetiva, a MP desconsidera a realidade social brasileira que obriga diversos estudantes do Ensino Médio a conciliarem os estudos com o trabalho para complementar a renda de suas famílias. A realidade de diversas experiências mostra que é preciso estabelecer uma infraestrutura anterior à efetivação de uma educação em tempo integral.

Com o discurso da educação integral, percebe-se outro retrocesso na educação básica proposta pela MP. Ao propor o aumento da carga horária, a MP não garante que os ensinamentos básicos possam ser ofertados de forma democrática e igualitária aos brasileiros, permitindo que as escolas possam priorizar conteúdos meramente profissionalizantes. Ao mesmo tempo que amplia a carga horária em 600 horas (o equivalente ao tempo de um turno, totalizando 1400 horas), a MP define que o período máximo para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) seja de 1.800 horas, com o máximo de 1.400 horas destinadas ao ensino básico. Antes havia um tempo mínimo de 600 horas de uma grade comum.

Por esse lado, percebemos que há uma evidente preocupação em ampliar as disciplinas profissionalizantes e consequentemente reduzir as disciplinas básicas, àquelas voltadas para o autoconhecimento e a reflexão e de conteúdos importantes para o ingresso em cursos de nível superior. Desse modo, acentua-se ainda mais o fosso social em que de um lado tem-se a escola dos filhos dos trabalhadores que formará trabalhadores, e, de outro, as escolas dos dirigentes que formará novos dirigentes.

Pode-se perceber também que as mudanças previstas não garantem estrutura física ou curricular capaz de viabilizar, de modo universal e em todo o território nacional, no setor público e privado, as condições para a ampliação da carga horária nas escolas, desprezando outras políticas existentes, como os programas Mais Educação e Brasil Profissionalizado. (LIMA, MACIEL; 2018. p.12)

Quanto ao currículo, tema que este trabalho se propõe a debruçar de maneira mais atenta, a Reforma do Ensino Médio do governo Temer, propôs mudanças substanciais. Atentava contra a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Educação Física, Sociologia e Artes no Ensino Médio. Essa seria uma tentativa de enxugar o currículo escolar com o objetivo de deixá-lo mais atraente aos jovens. Outrossim mostra a insensibilidade de seus proponentes a partir do momento que eles desconsideraram a educação como essa possibilidade de autodesenvolvimento do estudante e de sua capacidade reflexiva para uma

formação plena em que se garante ao estudante uma educação ampla em consonância com a CF88 e os direitos básicos de todos. Isso, todavia, não estava no escopo de prioridades.

Figura 3: Quadro síntese de algumas mudanças nas disciplinas escolares na educação do Brasil após LDB/96

Disciplinas	Lei de diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 1996	Medida Provisória 746/2016	Lei nº 13.415/2017
Artes	§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos	Exclusão	§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.
Educação Física	§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]	Exclusão	§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]
Filosofia	IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.	Exclusão	§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.
Sociologia	IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.	Exclusão	§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

Fonte: Adaptado de LIMA, MACIEL; 2018. p. 13-15.

Mesmo que a intenção do governo com a MP tenha sido a de acelerar a implementação da Reforma do Ensino Médio sem o debate necessário pelos principais atores sociais e políticos interessados, o instrumento utilizado já denuncia esse aspecto e a pressão social exercida especialmente pelos estudantes e professores produziu efeito na lei que viria a ser promulgada.

Nesse contexto, merece destaque o movimento ocorrido em todo Brasil de ocupação das escolas, o qual, além das demandas locais específicas de cada Estado, atentava para as ameaças que se apresentava até aqui, no nível Federal:

A ocupação dos estudantes foi organizada, planejada e com objetivo claro de resistir, de opor-se às ações do Governo Federal que afetam diretamente a educação. E, desse modo, chamar a atenção da população, esclarecer, debater e motivar deputados e senadores envolvidos na discussão parlamentar a respeito tanto da Medida Provisória em tela quanto da Proposta de Emenda à Constituição. Portanto, mostraram a sua força de organização juvenil em prol de garantias futuras para toda a população brasileira. O lema “Ocupar e Resistir” usado pelos estudantes expressou de forma clara que a ocupação visava oposição justificada em relação às ações governamentais, ou seja, que a criticidade juvenil existe e é também impulsionadora de ações que visam proteger direitos sociais fundamentais, como é o caso da educação. (FLACH; SCHLESENER; 2017, p. 177)

Além de denunciar as condições precárias do ensino e apontar para problemas estruturais da educação, os estudantes responsáveis pela ocupação conseguiram barrar a exclusão das disciplinas artes e educação física como disciplinas obrigatórias, mantendo o texto na LDB. Esse recuo no texto final, no entanto, não deixa de evidenciar o caráter reducionista e profissionalizante do projeto de reformulação do Ensino Médio proposto. Por outro lado, a mobilização dos estudantes aponta para um grave problema referente à estrutura e às condições precárias das escolas públicas.

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não agüenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno detesta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. (FRIGOTTO, 2016, p. 331)

Se as disciplinas Artes e Educação Física permaneceram como obrigatórias no currículo escolar do Ensino Médio, o mesmo não aconteceu com Filosofia e Sociologia. Ao serem retiradas do texto da LDB que, como vimos no quadro comparativo, eram textualmente tidas como obrigatórias, elas passam a ser opcionais e possíveis de serem contempladas como estudos e práticas vinculadas à BNCC, o que é, obviamente, diferente de disciplina obrigatória. Quanto a isso, nota-se que

A olhos descuidados, uma leitura rápida do artigo 35-A da mesma lei pode levar ao entendimento de que sociologia e filosofia foram reinseridas como obrigatórias na BNCC. No entanto, há que se ponderar que não é exatamente isso que o texto da lei assegura, pois o que deve ser garantido são estudos e práticas, e não a inclusão obrigatória do componente curricular. Essa mudança desconsidera que filosofia e sociologia são campos de saberes, abrindo a possibilidade para que seus conteúdos sejam até mesmo tratados como temas transversais, diluídos em outras disciplinas da BNCC. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 14)

Além da tentativa de exclusão das disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, a MP também propôs modificação com relação à língua estrangeira. A LDB garantia, até esse momento, que, a partir da quinta série, ao menos uma moderna língua estrangeira fosse inserida no currículo das escolas e que tivesse sua escolha atribuída às necessidades de cada escola, bem como de sua disponibilidade. Todavia, com a nova Lei, passa a ser obrigatório o ensino de inglês.

Alguns problemas surgem dessa modificação. Ao impor o inglês como língua estrangeira obrigatória, o governo impede que cada escola exerça a possibilidade de escolha evitando que os espaços educativos dialoguem com sua cultura local, inviabilizando aprofundamentos em aspectos intrínsecos a cada comunidade, como por exemplo, as comunidades quilombolas.

Outra barreira imposta pela mudança da Lei em relação à língua estrangeira refere-se à dissociação da educação com a conjuntura política de integração política regional, não atentando para importância do Mercosul.

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. (MACEDO, 2014, p. 1533)

A adoção da BNCC, nos termos que o documento foi apresentado, também não garante qualidade ao ensino, tão pouco ao currículo escolar. Não há nada de concreto e capaz de conduzir de forma a garantir um currículo minimamente satisfatório para o desenvolvimento educacional pleno.

Somado a isso, essa mesma versão da BNCC não contempla assuntos que tenham algum tipo de relação com os debates, por exemplo, de gênero, raça e diversidade. Essa exclusão certamente atende os pressupostos defendidos por aqueles que empunham a bandeira da Escola Sem Partido, assunto que abordaremos no próximo capítulo.

Quanto a esse aspecto, há que se ponderar o que significa tomar a BNCC como referência para a organização da formação básica comum, pois o documento na verdade não passa de um conjunto de prescrições de conteúdos e nem sequer contempla os princípios gerais necessários para uma formação integral, tão necessária a essa etapa de ensino, limitando, assim, parte do Ensino Médio a um receituário de conteúdos. (LIMA; MACIEL, 2018, p.13)

A MP 746 propôs ainda alteração no artigo 36 da LDB estabelecendo os itinerários formativos no Ensino Médio, apesar disso, trata-se de mais uma proposta de difícil aplicabilidade, posto que não se explica, especificamente, do que se trata e como se pretende fazer sua implementação.

Nesse cenário, há apenas a garantia do Governo de que, ao final do itinerário, o estudante contaria com um diploma suplementar ao do habitual Ensino Médio, o da formação profissional, dos cinco itinerários que possivelmente a escola oferecerá. Sobre isso, Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC à época, afirmou que com essa proposta “o estudante [tem a possibilidade] de adquirir dois diplomas em três anos: um do ensino regular e outro do técnico”. (LIMA, MACIEL; 2018. p.13)

No quadro abaixo podemos perceber que ao final do processo, o texto da MP não sofreu muitas alterações e a LDB passa, através da Lei, a conter os itinerários formativos.

Figura 4: Quadro síntese da MP/2016 e da Lei de 2017 relacionadas ao Currículo escolar e a inclusão do itinerário formativo.

MP 2016	<p>Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:</p> <p>I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.</p>
Lei 2017	<p>Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional.</p>

Fonte: Adaptado de LIMA, MACIEL; 2018. p. 16.

Logo após a aprovação do limite dos gastos públicos, esbarrou-se, mais uma vez, na falta de estrutura e na contradição da necessidade de ampliação dos recursos e funcionários, tendo em vista que o Governo prometeu algo improvável de ser alcançado. Ao transferir a responsabilidade aos municípios, submete os estudantes ao risco de não atingirem sequer a

formação profissionalizante tão evidenciada, caso cada escola ou até mesmo não consiga oferecer professores para cumprir o itinerário proposto.

Assim, um estudante que opte por determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área nem poderá compensar seu desconhecimento em outro campo, obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente. Nesse sentido, o aluno poderá concluir seus estudos sem nunca na vida ter contato com outra área de conhecimento diferente da por ele cursada. (LIMA; MACIEL, 2018, p. 17)

Considerando essa realidade, nota-se que a ampliação das aulas a serem ministradas por meio dos itinerários formativos, através da MP nº 746/2016, mostra-se como danosa a outro pilar da educação de qualidade, a formação de professores, visto que a Medida propõe alterar o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases permitindo que “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” possam ensinar nos itinerários formativos que correspondam à formação profissional. No quadro seguinte vemos a polêmica proposta de flexibilizar a contratação de professores.

Destacamos que, no percurso até chegarmos à transformação na Lei, o texto tornou-se mais abrangente. Além do chamado *notório saber*, poderão lecionar pessoas que possuam experiência profissional em áreas afins das disciplinas a serem ministradas.

Figura 5: Quadro síntese da MP/2016 e da Lei de 2017 relacionadas aos professores.

MP 2016	IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36.
Lei 2017	IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional , atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

Fonte: Adaptado de LIMA; MACIEL, 2018. p. 18.

Não bastasse a inglória batalha para que se reconhecesse e houvesse uma efetiva valorização do profissional da educação, inclusive com mais investimentos na formação deste profissional, essa mudança acentua ainda mais a dificuldade dos professores no Brasil, fazendo-nos questionar: qual o sentido, portanto, da manutenção e melhoria das licenciaturas brasileiras?

Com a modificação da proposta feita pela MP, a Lei de 2017 atrela ainda mais a educação pública ao setor privado, permitindo que as empresas atuem de forma ainda mais explícita com foco na obtenção da mão de obra que o setor produtivo deseja, introduzindo conceitos, práticas e competências esperados desse futuro trabalhador.

Neste sentido, fica claro que o discurso em que o Governo afirma que o estudante poderá escolher quais caminhos adotar para sua formação, esconde que por vezes, a situação de sucateamento das escolas públicas e as dificuldades enfrentadas pelos professores, não oferece opções a serem escolhidas; suas escolhas serão determinadas pelas condições impostas àquele lugar e pela necessidade daquele mercado, correndo o risco, inclusive, de não ter acesso ao básico necessário para sua formação.

Quanto à flexibilidade de escolha do currículo preconizada nos argumentos da atual gestão do MEC, cabem várias inferências, pois a lei não garante que o aluno poderá cursar a área que desejar no Ensino Médio, ficando isso a cargo do sistema de ensino. Em se tratando da rede privada, as escolas provavelmente ofertarão um portfólio completo, para satisfazer a sua clientela pagante. Nesse caso, o aluno é colocado na condição de cliente, e não de cidadão. (LIMA; MACIEL, 2018, p.20)

Como podemos observar, o currículo escolar, principalmente do Ensino Médio, se constitui como objeto de disputa entre as principais classes sociais, de um lado os dominantes que o pretendem como um currículo profissionalizante para os mais pobres, capaz de preparar um trabalhador eficiente e obediente, pouco reflexivo e moldado pelas principais demandas do mercado. Do outro lado a classe trabalhadora, que, durante anos, se manteve atuante nos espaços organizados para defender um currículo emancipador, capaz de proporcionar aos seus filhos a opção de escolha, a possibilidade de sonhar em acessar os espaços acadêmicos, os cursos destinados durante séculos aos mesmos pequenos grupos da elite brasileira.

Precisamos compreender que tipo de escola estamos oferecendo aos nossos jovens, e se essa independente do currículo é um espaço atrativo e oferece garantias mínimas para o aprendizado já que os próprios estudantes denunciam diariamente a precariedade desses lugares.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo Governo Michel Temer, não possibilitou avanços à educação como vimos neste capítulo, dentro da lógica econômica neoliberal adotada em seu governo, a política educacional indicada significou redução do Estado e avanço do capital sobre mais esse importante direito do cidadão brasileiro. Modelo que permaneceu e determinou a política educacional do próximo governo como veremos no capítulo seguinte.

4. DOIS PROJETOS EM DISPUTA E O REFLEXO NA EDUCAÇÃO

A contextualização realizada anteriormente sobre a educação brasileira permite afirmar que ela sempre esteve a serviço da classe dominante e de seus interesses. Historicamente, houve diversos movimentos e ações que visavam superar o modelo de educação, elaborada com a finalidade mercadológica, ao propor uma educação como direito constitucional de todo cidadão e como meio de superação das condições materiais e culturais das classes trabalhadoras e, conseqüentemente, um novo modelo de desenvolvimento social.

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal no ano de 2003, a educação ganha contornos de inclusão e ampliação, principalmente, do acesso universitário que teve um aumento expressivo, conforme vimos no Capítulo 2.

Grupos que historicamente foram excluídos do processo acadêmico, passam a compor o quadro de discentes das principais instituições de Ensino Superior do país, e também passaram a ser mais frequentes a entrada de jovens negros nos cursos doravante, considerados como elitistas. Isso certamente mexeu com a estrutura de privilégios sobre a qual se pautaram as principais relações sociais no Brasil.

Dentre os principais compromissos de campanha do então candidato Lula estava priorizar o modelo universitário público por contemplar os princípios fundamentais da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A ação estatal caminhou neste sentido por meio da criação de novas universidades federais e da construção de novos campi nas já existentes. O Programa de Expansão Fase I realizou concursos públicos para provimento de 7.668 vagas para docentes e 4.717 para técnicos administrativos. A política de incremento de vagas tomou novo formato durante a segunda gestão de Lula sob a batuta do Ministro Fernando Haddad, impulsionada pelo crescimento econômico e pela maior disponibilidade de recursos da União direcionada à recuperação das verbas de custeio, pessoal e investimentos. (CARVALHO, 2014, p. 220)

Assim, o golpe de 2016, ao destituir o Partido dos Trabalhadores da Presidência, é também um golpe classista, que visava além de tudo, barrar os avanços sociais da classe trabalhadora, que vinha conseguindo se estabelecer neste novo projeto de sociedade, também, através da educação formal.

Remover Dilma Rousseff da Presidência não faria sentido se o modelo de gestão econômico e social também não fossem alterados. Isso certamente, passou pela educação, impactando duramente a vida do trabalhador, de seus principais direitos que foram usurpados, como aconteceu na atual Reforma Trabalhista em 2017 e da Previdência em 2019, além da

PEC 55 e da Reforma do Ensino Médio, que se constituíram como principais ações resultantes da reestruturação neoliberal brasileira.

Como observado, as consequências da aplicação das medidas neoliberais e de austeridade apontam para piora das condições econômicas. Não só isso, programas sociais voltados para a população mais pobre sofrem cortes severos, uma vez que o modelo neoliberal prega abertamente que as alocações do fundo público para esse setor sejam reduzidas ou mesmo interrompidas completamente. (SILVA; BARBOSA, 2020, p. 343)

Ainda assim, o que se viu em seguida foram mais ataques ao estado democrático de direito. Com uma intensa participação de parte do judiciário brasileiro, que hora se omitiu diante da escalada golpista e em outros momentos agiu de forma ativa e decisiva nas eleições presidenciais de 2018, em especial pelo grupo de promotores em conluio com o juiz de primeira instância, Sérgio Moro, que se intitulavam República de Curitiba, conseguiram cassar os direitos políticos e prender Luiz Inácio Lula da Silva, principal candidato do campo progressista e líder das pesquisas eleitorais para presidência daquele ano.

Compreende-se que essas ações, tanto a deposição de Dilma Rousseff, quanto a cassação dos direitos políticos de Lula, ambos do PT, como um ataque direto ao trabalhador e seus direitos dentro de uma conjuntura de reestruturação do próprio sistema econômico.

No contexto da crise político-econômica cujo ápice se expressa no golpe de estado que o Brasil atravessou em 2016 e na prisão de Lula em 2018, certas análises apontam para o aprofundamento de um momento de “ataque” aos direitos dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados. Tais ataques consistem em inúmeros retrocessos na garantia de direitos conquistados nas últimas décadas, como a reforma trabalhista, os projetos para a reforma da Previdência, o corte nos investimentos sociais, o fortalecimento do agronegócio e da comercialização dos agrotóxicos, a diminuição da verba destinada às universidades públicas, o avanço da influência religiosa na política nacional, os desinvestimentos e reorientações ideológicas no setor da educação, entre tantas outras medidas. (ALMEIDA, 2018, p. 1610 - 1611)

Esperava-se que, com o desenho do golpe iniciado, questionamento do resultado das eleições de 2014 e que seguiu com a presidência de Eduardo Cunha no Congresso, passando pelos juízes de Curitiba e transmitido ao vivo, diariamente, pelas principais redes de televisão, o retorno da tradicional ao poder já que essa havia polarizado com o Partido dos Trabalhadores durante os últimos anos, em torno de projetos sociais antagônicos.

Contudo, o que de fato aconteceu foi a migração dos setores de centro direita para o apoio do Capitão reformado do Exército, Jair Messias Bolsonaro que naquele momento assumia a liderança da extrema direita radical do Brasil, com um discurso pautado no ódio.

Em uma eleição conturbada e após sofrer uma tentativa de assassinato, o candidato Jair Bolsonaro, que desde o início das eleições contou com o forte apoio do relevante segmento evangélico, foi ao segundo turno das eleições.

O embate entre Fernando Haddad, ex-prefeito da cidade de São Paulo e ex-ministro da Educação do PT e o Capitão reformado do Exército e Deputado Federal desde 1991, por diversos partidos políticos, seguiram o mesmo enredo. Uma eleição fortemente influenciada pelas redes sociais e pautada pelo fenômeno das *fake news*. Mas que também evidenciou a diferença programática dos dois grupos. O primeiro, inclusivo, emancipador e progressista e o segundo, extremamente conservador e privatizante. No campo educacional, o candidato do Partido dos Trabalhadores, Fernando Haddad, contava com sua experiência de ex-ministro da educação, no período dos principais feitos da pasta nos governos petistas (2005 a 2012), quando deixou o cargo para ser prefeito de São Paulo.

Entre estes feitos, estão a sanção do piso salarial de professores, por meio da Lei nº 11.738/2008, junto ao então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o PROUNI, o aprimoramento do Fundo de Investimento Estudantil (FIES), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a ampliação das Universidades Federais e a própria condução do processo de construção do PNE 2014-2024 iniciado em 2009 através da Conferência Nacional da educação em 2009 (PT, 2018).

Já o candidato Jair Bolsonaro apostava no “desfazer tudo isso que está aí”, com duras críticas aos projetos e ações petistas, apoiando ideias antipetistas propagadas pela mídia brasileira. O candidato ainda associou, de maneira irresponsável e leviana, seu oponente de tentar sexualizar a educação de crianças e jovens. A ideia de um *kit gay* serviu para potencializar ainda mais o teor conservador e moralista do discurso bolsonarista que ganhou forte apoio na ala evangélica da sociedade.

A plataforma de campanha do candidato moveu-se sobre o imperativo da mudança, do combate à corrupção, do combate à violência com mais violência e acima de tudo, do combate ao Partido dos Trabalhadores, tipificado com o obsequioso e previsível trabalho da grande mídia como a personificação das causas de todas as mazelas do Brasil. (TAFFAREL, NEVES, 2019, p. 310)

Ainda que se tratassem de mentiras estrategicamente elaboradas para as eleições, o volume e a velocidade com que elas se espalhavam era muito maior do que a capacidade de desmenti-las. Um momento emblemático, assim, foi a entrevista concedida pelo então candidato Bolsonaro em 28 de agosto de 2018. Ainda que fosse vetado pelos organizadores do

programa a apresentação de materiais gráficos, Bolsonaro mostrou em rede nacional o livro *Aparelho Sexual e Cia.* da escritora francesa Hélène Bruller.

Na entrevista, Bolsonaro afirmava que o livro era parte do fantasioso *kit gay* elaborado pelo Partido dos Trabalhadores para tratar do ensino de gênero em todas as escolas do país. Afirmara também, que havia tomado conhecimento ainda em 2010 que ocorrerá o 9º Seminário LGBT Infantil, nas dependências do Congresso e que o livro adquirido pelo MEC, fazia parte desse evento. A partir daquele momento, passou a reforçar a necessidade de os pais tirarem seus filhos das salas de aula para não verem aquela cena, referindo-se à capa do livro, onde mostra o menino olhando para dentro da própria roupa, e disse ainda que o livro estava disponível nas bibliotecas das escolas.

O fato é que nada do que foi dito em horário nobre da televisão brasileira e difundido instantaneamente nas redes e aplicativos de conversas, era verdade. Primeiro que ainda hoje cabe de forma categórica reafirmar, nunca houve *kit gay*. Essa associação é feita ao projeto Escola sem Homofobia que foi uma ação não governamental, apresentada para compor o Programa Brasil sem Homofobia do Governo Federal em 2004. O material após finalizado, já na fase de impressão, foi vetado e não se permitiu que o projeto de conscientização fosse adiante, já em evidente demonstração de força da bancada evangélica.

Imediatamente, o MEC também emitiu uma nota afirmando que era falsa a afirmação da compra e distribuição do livro pelo Ministério. Organizadores do evento Seminário Nacional LGBT, que ocorre anualmente nas comissões parlamentares relacionadas ao tema, também informaram que o Seminário LGBT infantil nunca existiu, e sim um encontro com o tema: *Sexualidade, Papéis de Gênero e Educação na Infância e na Adolescência*.

Ainda segundo organizadores, o evento não contou com a presença de crianças, tendo como público alvo, parlamentares, acadêmicos, especialistas no assunto e membros da sociedade civil.

Nada disso foi suficiente para desfazer o estrago feito pela primeira ação, e utilizando-se da desinformação como estratégia, Jair Bolsonaro (PSL) foi eleito Presidente do Brasil obtendo 55,13% dos votos do segundo turno superando Fernando Haddad (PT) com 44,87% dos votos válidos.

Cabe o registro que essa eleição ficou marcada pela acusação de uso ilegal das redes sociais e do disparo em massa de *fake news*, tendo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE)

acatado ação contra a chapa responsável pela eleição de Jair Bolsonaro e Hamilton Mourão que ainda hoje não foi finalizada.

Se no discurso a falta de domínio e proposta para a educação era perceptível, no programa de governo de Bolsonaro isso fica evidenciado. No documento de 81 páginas dispostos tal como uma apresentação de Power Point sob o título de *O caminho da prosperidade*; a doutrinação é apontada como o principal problema da educação no país. Assim como nas demais áreas, o plano afirma ser possível fazer muito mais com os atuais recursos, associando os montantes gastos com o “péssimo” rendimentos escolares e a má gestão do dinheiro público.

Figura 6: Programa de Educação do Governo Jair Bolsonaro (2018)

BRASIL ACIMA DE TUDO
DEUS ACIMA DE TODOS

A EDUCAÇÃO TAMBÉM DEVERIA SER MELHOR
com o valor que o Brasil já gasta!

Na **Educação**, assim como na Saúde, os números levam à conclusão que as crianças e os jovens brasileiros deveriam ter um desempenho escolar muito melhor, tendo em vista o montante de recursos gastos.

Os valores, tanto em termos relativos como em termos absolutos, são incompatíveis com nosso **péssimo desempenho** educacional.

Conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, **SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE**. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o ensino médio / técnico.

A estratégia educacional do **Japão, Taiwan e Coréia do Sul**, países recentemente visitados por **Jair Bolsonaro**, teve papel chave no desenvolvimento econômico e social. Em uma geração, países pobres ficaram ricos.

**É POSSÍVEL FAZER MUITO MAIS COM OS ATUAIS RECURSOS!
É O NOSSO COMPROMISSO!**

BOLSONARO2018

Fonte: Programa de Governo da chapa liderada por Jair Bolsonaro (PSL, 2018).

Ainda faz comparação com a estratégia educacional do Japão, Taiwan e Coréia do Sul, afirmando que em uma geração, países pobres ficaram ricos propondo mudança de conteúdo e método de ensino. O texto do programa de governo é taxativo, mais matemática, ciências e português, “SEM DOCTRINAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO PRECOCE”, destaque original do texto. Além disso, a prioridade inicial precisa ser a educação básica e o Ensino Médio / técnico. (PSL, 2018, p. 41)

A principal aposta de Bolsonaro para a educação brasileira é o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) que trata de militarizar as escolas públicas. O Programa virou bandeira de campanha e se tornou o símbolo bolsonarista de um “novo” tipo de educação, em substituição ao modelo implementado pelo Partido dos Trabalhadores, chamado de modelo cívico-militar e que foca em questões comportamentais dos estudantes.

Em entrevista, quando questionado sobre o projeto, o então Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez (2019), defendeu e apontou o modelo cívico-militar como uma unanimidade na sociedade.

— Acho que os colégios militares hoje no Brasil representam um modelo que dá certo, que tem disciplina, que tem bom desempenho nos índices de valorização de evolução. Então, esse modelo de colégios militares ou colégios cívico-militares, que existem em alguns lugares, é bom. As crianças gostam, as famílias gostam. Por que não apoiar isso se está dando certo?

— Não é uma coisa que saia caro demais, não. E traz como benefício a disciplina, a possibilidade de crianças terem orientação de educação para cidadania que é muito importante. Não vejo como negativo isso. (LINDER; ROSA, 2019, n.p.)

Apesar do forte apelo ideológico sobre a educação, percebe-se sobretudo um caráter neoliberal em relação às ações do Governo Bolsonaro no setor, com perceptível avanço do setor privado em uma área que já vinham ganhando espaço ao longo da última década, inclusive nos governos identificados com políticas mais progressistas.

Todavia, o Governo Bolsonaro, que representa acima de tudo a ultradireita do país, passou a agir de maneira ainda mais explícita e perversa, diante de qualquer possibilidade de uma educação crítica e de potencial transformador da sociedade.

A noção de educação como serviço, apregoada pela direita brasileira em contraponto à perspectiva de que educação é um direito de todos, implica na reconfiguração das ações de políticas públicas educacionais por parte do Estado, concedendo ao setor empresarial o direito de conduzir os caminhos da educação do país, priorizando obviamente o lucro e mais que isso, o projeto de nação que defendem.

Esse modelo de educação do Governo Bolsonaro prevê um novo programa de alfabetização que inclui a possibilidade de sua realização à distância, sempre com o foco no combate ao “marxismo cultural” e à “ideologia de gênero”. A continuidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Ensino Médio proposto ainda no governo de Michel Temer são as principais portas de acesso das instituições financeiras que insistem em avançar

sobre a educação através dos grupos privatistas do Todos pela Educação, que foi debatido no Capítulo 2 desta dissertação.

Há, desta forma, um evidente avanço das políticas neoliberais sobre a educação pública do país acentuado com o golpe liderado por Michel Temer e segmentos da elite rentista do país que promoveram a reforma do Ensino Médio. Entretanto, essa reforma não é o fim das reformulações da educação propostas pelo mercado financeiro, como vimos no capítulo anterior, de acordo com Frigotto (2017).

[...] há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso. (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

Intensifica-se no Brasil um processo extremamente orquestrado de desqualificação da educação pública, possibilitando a pavimentação do caminho de entrada dos interessados em fazer negócios e obter lucro sobre o direito desses jovens à uma educação universal, pública e de qualidade. É a escola pública o único espaço capaz de garantir, por definição, esse direito, já que ao setor privado cabe também a noção do lucro e negócios. (FRIGOTTO, 2016)

Entretanto, a possibilidade de tornar a educação em um balcão de negócios foi somente a primeira etapa do avanço neoliberal na educação. Ao gerir também os setores educacionais da sociedade, eles passaram a atentar contra a própria essência da escola pública suprimido inclusive seu papel na sociedade, “apropriando-se por dentro, com anuência de grande parte dos governantes, da definição do conteúdo, do método e da forma da escola pública” (FRIGOTTO, 2016, p. 11). Ainda segundo o autor supracitado:

Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas. (FRIGOTTO, 2017, p. 28)

Além da escola pública, o professor bem como toda a ideia de uma educação libertária e emancipatória, passam a ser alvo dessa ação difamatória assumida cada vez mais nos meios de comunicação e disseminada pelos ditos “especialistas”. Na tentativa de acelerar o desmonte da escola pública, o empresariado se volta contra os professores e seu trabalho, tentando impor o que ensinar e de que forma devem se comportar.

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de

mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. (FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Buscam, neste sentido, regressar a ideia de uma educação bancária tão combatida por (FREIRE, 2013), mas que é o principal objetivo almejado pelos propositores e defensores da teoria da Escola sem Partido. Uma formulação que é baseada na gênese da sociedade brasileira, que remete ao seu período de formação intrinsecamente ligado à escravidão e que reforça a desigualdade advinda desse processo.

Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. (FRIGOTTO, 2017, p. 20)

A educação domiciliar ganha um papel relevante e se alia à proposta defendida pelos ultraconservadores do movimento Escola sem Partido que se definem como defensores contra a doutrinação de professores esquerdistas que, segundo estes grupos, estariam imbuídos em desvirtuar as crianças. Geralmente a base argumentativa desses grupos é composta de uma retórica religiosa.

Frigotto (2016), chama-nos a atenção sobre a auto intitulação do movimento Escola sem Partido, que há por trás dessa concepção a ideia de defesa de um partido absoluto e único, que se estrutura ideologicamente sobre a perspectiva da intolerância com os diferentes ou os que possuem antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.

O movimento Escola sem Partido surge, portanto, como resultado dessa intenção de barrar o avanço social conquistado pela classe trabalhadora e conseqüentemente da manutenção dos privilégios que para a elite brasileira é inegociável, dar-se na disputa da sala de aula, do conteúdo e ataca o ofício do educador:

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. (ALGEBAILLE, 2017, p. 64)

Por isso mesmo, defende-se uma proposta de educação exclusiva, voltada para sua limitada visão de mundo e que uniformize seus educandos, tornando-os semelhantes à sua noção de homens e mulheres ideais. Limitando perigosamente a liberdade de ser desses jovens e lhes conferindo também essa percepção limitada de mundo. É, portanto, uma proposta totalitária de sociedade que se almeja, e que começa a ganhar corpo e forma dentro das próprias escolas.

Aos educadores, dentro da perspectiva proposta pelo movimento Escola sem Partido, resta ser capaz reproduzir da melhor forma possível a visão de mundo que deseja esse segmento. E tudo que fuja disso estará sujeito à patrulha de pais e educandos que passam a funcionar como censores de suas aulas, orientados a filmar e denunciar os educadores tidos como doutrinadores, e que estarão sujeitos a sanções e penalidades previstas no PL amplamente difundido pelos adeptos do Escola sem Partido, mas, considerado como inconstitucional pelos juristas, ainda que a intenção própria não seja punição.

Considerando-se que o projeto, por sua impressionante generalização e suas muitas incongruências, pode, se aprovado, mobilizar as mais desvairadas “denúncias”, não é plausível acreditar que seus formuladores esperem efetivamente criminalizar e punir um grande número de pessoas. O mais provável é que estejam visando os controles prévios da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização. Daí a propriedade da alcunha atribuída ao PL por inúmeras vertentes críticas: Lei da Mordada. (ALGEBAILLE, 2017, p. 71)

É visto como conteúdo sensível, e, assim, proibido, passível de fiscalização de pais e alunos uma infinidade de temas, desde questões práticas e objetivas da vida desses estudantes a visões de mundo, que segundo os membros e simpatizantes do movimento estão permeados de pensamentos ideológicos marxistas e de partidos de esquerda. Propõe-se, como se fosse possível, um ensinamento neutro, escondendo que a proposta de neutralidade também é uma proposta ideológica.

Apoiam-se também na ideia de que os estudantes estão expostos a conteúdo sexual nas salas de aula e que existe um movimento antirreligioso que tende a influenciar seus filhos através das discussões de gêneros que são tidas durante as aulas. Por isso, instigam aos pais e responsáveis uma vigilância permanente contra os responsáveis por esses ensinamentos, que nesse caso são os professores, gerando insegurança e medo à categoria.

Quando se propõe o que deve ser ensinado pelo professor, e como isso deve acontecer, o movimento ataca também a própria noção da construção curricular, inserido no debate

educacional que estamos construindo neste trabalho um elemento religioso, e que tenta, através de intervenções políticas, impor seu conteúdo proselitista à educação básica. Conferindo aos próprios religiosos, autoridade sobre o que deve compor o currículo escolar tal como ela é exercida em seus templos religiosos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se defende a neutralidade dos conteúdos curriculares, enfatiza-se a difusão de valores religiosos e de doutrinação, tendo por base a política conservadora, ideológica, neoliberal que desqualifica o trabalho docente e a formação de crianças e jovens. (...) No Brasil, a pressão exercida pelo governo federal desde 2016 para a definição de uma base comum nacional para a educação básica expressa a força desse grupo na defesa de um currículo nacional sob o argumento de melhoria da qualidade da educação. (SILVA; VEIGA; FERNANDES, 2020, p. 12-13)

A ideia de uma escola sem partido é, sem sombras de dúvidas, uma ameaça ao trabalho dos professores em sala de aula e ao currículo escolar. Sobretudo o professor da rede pública de ensino, que como vimos, tem sido alvo direto das intervenções educacionais propostas pelo Governo Federal desde a escalada do golpe de 2016.

Interessante perceber, mesmo que o movimento insista na ideia de um apartidarismo, há uma rede política partidária que sustenta e promove as ações do Escola sem Partido no Congresso Brasileiro, reforçando suas proposições e apresentando projetos e leis complementares. Sempre partidos e parlamentares conservadores, em sua maioria da bancada da bíblia. Destacamos nessas ações a proposta do parlamentar baiano, Erivelton Santana do Partido Social Cristão (PSC/BA). No PL nº 7180 de 2014 ele pretendia:

[...] incluir “entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. (ESPINOZA, QUEIROZ, 2017, p. 52)

Se, com a reforma do Ensino Médio, proposta durante o governo de Temer, juntamente com a própria ideia do exercício da profissão docente dada pelo conceito de notório saber, como vimos no Capítulo 3, desmontam os avanços e as políticas de qualificação e valorização do professor, o ideário do Escola sem Partido afronta contra a capacidade intelectual desse profissional e sua autonomia em sala de aula. Além disso, impõe aos governos através de suas secretarias de educação, um único modelo de educar, uma única forma de conceber o mundo e o próprio conhecimento. Essa tentativa de limitar o papel do professor no processo educacional, contudo, não está desassociada do modelo econômico capitalista e sua necessidade de um exército de mão de obra, apto somente ao trabalho de baixa remuneração e

de pouca qualificação para atender ao mercado tão pouco afeito aos direitos sociais e às garantias trabalhistas dos mais necessitados.

Portanto, entendemos que, mais uma vez, trata-se de uma tentativa de reduzir o papel da escola pública e do professor a meros formadores da mão de obra necessária ao mercado, sem capacidade crítica e subservientes aos interesses do mercado e à elite financeira do país. Assim, compreendemos que tanto o Escola sem Partido, quanto a tentativa de militarização das escolas públicas, são partes de um mesmo processo, e que historicamente se transvestiu das mais variadas formas, mas que sempre tiveram o mesmo objetivo, a manutenção de privilégio das elites e da condição de miséria da classe trabalhadora.

Nessa direção, as abordagens de movimentos em defesa da militarização e de uma “escola sem partido” (como se o apartidarismo fosse possível) emergem do receio quanto ao inegável potencial da escola de se constituir espaço democrático de organização de grupos sociais desprivilegiados, e que pode resultar em tomada de consciência da real condição dos alunos como sujeitos expropriados de bens materiais e de direitos, dentre os quais, o direito à educação de qualidade. (SILVA; VEIGA; FERNANDES, 2020, p. 7)

Já nas primeiras semanas do seu mandato, por meio de um decreto presidencial, Jair Bolsonaro estabeleceu a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC. Em seguida, apresentou os programas que norteiam as Políticas Públicas educacionais, por meio do Compromisso Nacional pela Educação Básica e o programa *Future-se*. Por fim, também através de decreto, o governo instituiu o PECIM, Decreto Federal nº 10.004/2019, objeto central deste capítulo.

Sobre o Decreto nº 10.004 de 2019, o PECIM e como o instrumento utilizado pelo Governo Federal se relaciona com os principais debates educacionais serão abordados a seguir, bem como será possível analisar de que forma o programa mais importante do Governo Bolsonaro para a educação dialoga com o PNE: 2014-2024, principalmente no que diz respeito à formação dos professores e à construção curricular.

4.1 Primeiras Experiências de militarização das escolas em Goiás

A proposta da militarização das escolas públicas como política pública educacional a ser implementada pelo Governo Federal sob o comando de Jair Messias Bolsonaro tem precedentes em Goiás. Momento em que o Governo Estadual, a partir da gestão de Marconi

Perillo em 1999, passou a adotá-la em uma relação com sua Polícia Militar e que, durante os anos, foi se consolidando com a expansão dos Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG).

Os colégios militares surgiram a partir de uma medida tomada ainda na Ditadura Militar ao ser sancionada, pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior, a Lei nº 8.125/1976. Esse dispositivo legal tratava da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 273). A partir da Lei, criava-se, então, uma Diretoria de Ensino responsável pelo planejamento, coordenação, fiscalização e controle das atividades de formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 273). Nota-se que o público alvo da Lei se restringia ao corpo militar, não abarcava civis.

A primeira experiência decorrente da Lei nº 8.125 de 1976 e de sua posterior ativação em 1998, por meio da Portaria de nº 604, foi o Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão. Inicialmente atendia o número de 440 alunos distribuídos em seis salas de aula da própria Academia de Polícia Militar em Goiânia. Isso só se tornou possível devido à permissão concedida pelo Conselho Estadual de Educação ao pedido da Polícia Militar em ofertar ensino fundamental e Ensino Médio.

Entretanto, os estudos de Belle (2011); Santos (2016); Alves, Toschi, Ferreira (2018) apontam consideráveis contradições do que é proposto pela Portaria e o que passa a ser praticado no Cícero Bueno Brandão. A primeira é a criação que se destina aos dependentes do corpo de oficiais, desta forma, não há de se pensar em uma escola pública destinada à civis e a segunda é que o Colégio Militar teria a possibilidade de ter no seu quadro de funcionários, profissionais da rede pública, servindo-se da estrutura do estado para atender necessidades de um grupo específico da sociedade.

Ainda que houvesse, por parte do estado de Goiás, a liberação dos professores para atuarem nas dependências da Polícia Militar do estado e que essa escola contasse com um sistema próprio quase exclusivo aos seus dependentes, mesmo assim a primeira iniciativa de um Colégio Militar vai se diferenciar bastante da atual proposta de militarização do Governo Federal, de ceder escolas públicas para serem geridas por militares.

Note-se que a proposta [de criação dos Colégios Militares] era voltada a atender, prioritariamente, os dependentes da PM, sendo que o Colégio funcionaria nas dependências da Academia de Polícia. Mesmo contando com a cessão de professores da rede estadual, não havia a posse de uma escola estadual por parte da PM que a tornasse gestora da unidade escolar, ou seja, o modelo inicial era muito diferente do que se tornou prática ao longo dos anos: a entrega das escolas estaduais

para a gestão da PM, como ocorreu em escala crescente. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 274)

Embora a proposta inicial em relação aos colégios militares tivesse a intenção de absorver professores da rede estadual de ensino e até mesmo alguns alunos da sociedade civil, esses só admitidos após processo seletivo, a intencionalidade inicial da Lei, comprovadamente, não continha previsão da Polícia Militar gerir as escolas públicas. A ideia de que também a gestão das escolas deveria ser repassada à Polícia Militar foi sendo construída no decorrer do tempo, a partir de uma Lei que, previamente, não a estabelecia.

Apesar da criação do Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão ser o exemplo principal a ser evocado no debate do período sobre educação e processo de militarização das escolas, é possível perceber que há uma mudança nas argumentações em torno da criação de novas unidades escolares que seguissem esse modelo. Surge, portanto, a partir dessas novas formulações, principalmente legislativas, distintos momentos de expansão das escolas estaduais militarizadas no estado de Goiás a partir de 2001.

As primeiras movimentações no sentido de criar as novas escolas, a partir da militarização, demonstram a compreensão de educação para este grupo de governantes. Uma percepção de que a educação militarizada seja, por si só, capaz de reduzir a criminalidade. Inicia-se a justificativa da instalação de colégios militares nas cidades do interior como medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, ou seja, a perspectiva que educação se reduz ao âmbito da segurança pública, e a partir dela que serão elaboradas as demais dimensões da educação.

No segundo momento, a proposta apresentada pela base governista na Assembleia Legislativa afirmava que as escolas militares pressupõem oferecer uma educação de boa qualidade associada à ideia de disciplina e ordem. Todavia, o texto não levava em consideração tantos outros elementos que comprovadamente exercem contribuições mais significativas no que diz respeito a uma educação de qualidade.

Interessante perceber que, na primeira década dos anos 2000, as tratativas legislativas acionadas para a criação dos Colégios Militares se concentravam nas discussões em torno da organização e estruturação da Polícia Militar e conseqüentemente, da segurança pública e não da educação, evidenciando a perspectiva de educação adotada pelos defensores desse tipo de ação, na relação direta da criminalidade com a falta de disciplina. Pode-se definir esse momento como o primeiro período de expansão dos Colégios Militares.

Em 2010, ao iniciar um novo momento de expansão dos colégios militares, há uma redefinição nas propostas de criação de novas unidades de colégios militarizados no interior de Goiás. Desta vez, a indicação resgatou uma interpretação sobre a percepção popular de que o colégio militar é sinônimo de qualidade e essencialmente uma medida efetiva na segurança pública, em decorrência de oferecer segurança e previne a cooptação dos jovens pelo crime.

A instalação de colégios militares nas cidades do interior do Estado, do mesmo modo que na Capital, constitui medida de segurança preventiva da mais alta eficácia, tendo em vista que, a par da educação de boa qualidade ministrada, não se podem desconhecer valores da disciplina e da ordem, cultivados no seio dessas unidades escolares, na formação da juventude, especialmente, nos tempos atuais, em que a ausência de limites nesse segmento social responde em grande parte, como se sabe por seu lamentável extravio para hordas do crime, daí, que essa medida vem sendo reclamada pela própria população, por meio formais de participação, inclusive, mediante listas de assinaturas. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018. p. 275)

Nesse diapasão, a escola, mais especificamente o Colégio Militar, se apresenta como o espaço que impõe o limite aos jovens, e conforme o descrito, essa falta de limite é considerada, em grande parte, como se sabe, por seu lamentável extravio para as hordas do crime. Mais uma vez o texto é vago e trata o complexo problema da criminalidade de maneira determinista, sem considerar, por exemplo, a questão da desigualdade social do país.

Além disso, a justificativa apresentada pelos deputados evoca um clamor popular que é questionável, pois a proposta das escolas militares, ainda que se prestasse a cumprir todos os objetivos que propõe, não há pretensão de atender toda a população, e sim um grupo específico da sociedade. Uma vez aceita a ideia de que a militarização resolve o problema da segurança pública do estado de Goiás, restringir a sua abrangência seria também uma forma de excluir e limitar o direito que deveria ser de todos.

No entanto, esses argumentos nos fazem refletir em direção a uma política educacional que garanta o direito à educação de qualidade a todos os cidadãos goianos, pois se a realidade goiana apresenta tais desafios, por que não investir em políticas públicas para a educação estadual para todas as escolas da rede e em melhorias de suas condições de funcionamento? Por que não investir em política de segurança pública que efetivamente pudesse combater os problemas crescentes da violência no estado? Poderíamos dizer que a criação e expansão dos colégios aposta na possibilidade formativa de uma pequena parcela da população, com Indicador Sócio Econômico (INSE) mais alto, que teria acesso a estas escolas e nelas poderia permanecer. Essa política é excludente e não se propõe a garantir o direito à educação para todos os goianos. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018. p. 276)

Diante dessa restrição de acesso e dos eventuais custos de manutenção dos estudantes que teriam que pagar taxas e fardamentos caros, pode-se dizer que os Colégios Militares

passaram a ser um refúgio daquelas famílias que precisam pagar altas mensalidades das escolas particulares.

Uma outra perspectiva que explica esse desejo da população se relaciona ao discurso corrente de desvalorização da escola pública, o qual vem num crescente, desvirtuando o direito à educação pública. Os colégios geridos pela PM são colégios que se inserem na lógica de elitização de uma pequena parte das escolas estaduais para atender a um público que não teria condições de manter seus filhos em escolas privadas de alto custo, mas não se importam em pagar as contribuições impostas pela Associação de Pais e Mestres em troca de uma escola que se propõe a oferecer disciplina e resultado. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 280-281)

Com a greve dos professores que aconteceu em 2015, o governador Marconi Perillo adota o avanço das escolas militares como uma resposta às ações e mobilizações dos professores grevistas. Nesse novo momento de expansão da militarização da educação, não se têm mais escolas públicas estaduais prestando serviço à militares, e sim, escolas públicas geridas pelos militares.

A greve, que serviu de justificativa para algo que já era tendência no Governo, iniciou-se em 13 de maio de 2015, após algumas paralisações. Na pauta, as principais reivindicações tratavam do pagamento retroativa referente ao reajuste de 13,01% conquistado pelos trabalhadores da educação, o qual o governo só pretendia pagar em agosto. Porém, no entendimento dos professores, os valores eram devidos a partir do mês de janeiro, data base das negociações. Além do pagamento dos demais, servidores administrativos reivindicavam o cumprimento do piso salarial e que fossem feitos concursos públicos.

Até esse novo momento de expansão, as ações do governo estadual ora se voltavam para a Secretaria de Educação, ainda que em menor número de vezes, ora se remetiam à Secretaria de Segurança Pública. Contudo, a partir de 2015, em meio à conturbada relação do governador com os profissionais da educação, o governo passa a tratar de vez a educação como caso de polícia.

Em 2015, no entanto, [o governador] resolve publicizar a sua opção de entregar as escolas estaduais à Polícia Militar para que não pudessem se opor ao governo do estado, fazer greve ou manifestação, submetendo os profissionais da educação ao rigor disciplinar característico da PM, onde a disciplina e a obediência são obrigatórias. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 277)

Essa estratégia de militarizar as escolas, como reação ao movimento grevista, passou a ser comemorada por Perillo e enaltecida em eventos e palestras em que o governo se

apresentava. Ainda em 2015, em encontro com empresários promovido pela Lide-Bahia⁷ ele fez a seguinte afirmação:

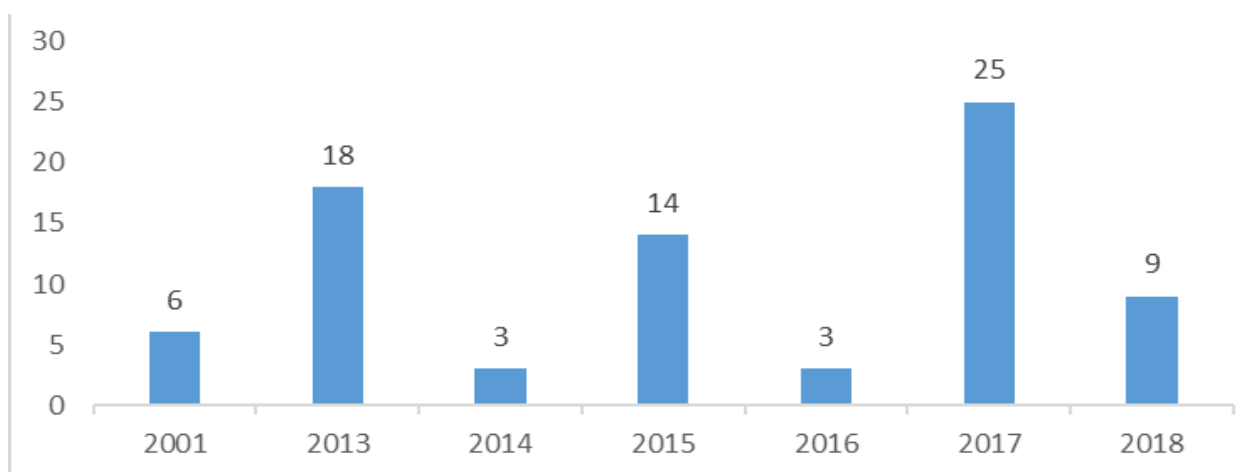
Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar. (TALENTO; 2015, n.p.)

Concomitantemente à proposta de militarização como reação ao legítimo movimento grevista, o governo de Perillo passa a se utilizar de um novo elemento da justificação da militarização e atinge também a credibilidade dos professores junto à comunidade. O governo apresenta os números das escolas militares em relação ao IDEB e os compara com os demais sistemas de ensino público, questionando o trabalho desenvolvido nestas escolas.

Tal narrativa atinge diretamente os professores da rede estadual, pois se volta às questões pedagógicas e aos bons resultados escolares. Subliminarmente, a mensagem expressa como o governo do estado compreende este processo: os professores da rede estadual não têm a competência para produzir bons resultados e, por isso, é necessário transferir as escolas para a Polícia Militar. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 277)

Abaixo, a Figura 7 mostra o número de escolas militarizadas criadas anualmente em Goiás, no período de 2001 a 2018.

Figura 7: Expansão das Escolas militarizadas em Goiás de 2001 – 2018



Fonte: Adaptado de ALVES; TOSCHI; FERREIRA (2018).

⁷ Fundado no Brasil, em 2003, o LIDE – Grupo de Líderes Empresariais é uma organização que reúne executivos dos mais variados setores de atuação em busca de fortalecer a livre iniciativa do desenvolvimento econômico e social, assim como a defesa dos princípios éticos de governança corporativa nas esferas pública e privada. Disponível em: <lideglobal.com> Acesso em 20 set 2021.

Ainda que tenha se iniciado como uma reação à resistência dos professores da rede pública de ensino do estado, este novo momento de expansão das escolas militares de Goiás no ano de 2015 tem um considerável aumento se comparado com o ano anterior, de três escolas criadas em 2014 para 14 no ano seguinte conforme a figura 7. Contudo, os números mostram que no ano de 2017 foram criadas 25 novas escolas militares no estado, mais escolas criadas que qualquer outro ano.

A nomenclatura “criação de escolas” utilizada no processo de militarização requer cuidado. Apesar de fazer bastante efeito na discussão política, a militarização não trata de oferecer novos equipamentos educacionais, na verdade o que acontece é o aproveitamento de escolas já existentes e que passam a contar com a intervenção da gestão militar. Existe um outro elemento que precisa ser considerado como estimulador do aumento das unidades de colégios militarizados no Estado de Goiás.

Os números apontam apreciável crescimento de novas unidades em momentos tidos como decisivos do ponto de vista da política local. O primeiro momento é o envolvimento do nome do governador Marconi Perillo com o contraventor preso na operação Monte Carlo em 2012, Carlinhos Cachoeira. Investigações da Polícia Federal apontam relação do governador e outros políticos de Goiás com o empresário. A denúncia acontece no ano anterior ao período eleitoral exigindo, assim, do governador, ações no sentido de reconstruir sua imagem perante à opinião pública e principalmente, junto a sua base política.

Em 2013, foi implantado o maior número de colégios militares em um ano. A mesma tendência se observa em 2017, às vésperas das eleições de 2018, desta vez com o então governador reeleito, pleiteando vaga no Senado e buscando fazer com êxito um sucessor na cadeira de governador. Fica evidente a capacidade de negociação que gira em torno da implementação dos Colégios Militares e, como estes foram capazes de influenciar no cenário político estadual, aglutinando em torno de si atores importantes da política.

Parece ser correto afirmar que, se os colégios militares passaram a ser objeto de desejo dos municípios goianos, o poder de criar um colégio e negociar com a comunidade local ganha novos contornos, que explicam a expansão desse modelo de escola em Goiás. Ao contrário da tão propagada melhoria da escola pública, se investe num novo modelo de gestão da escola, que marginaliza ainda mais a escola estadual com a criação do CPMG. O governo do estado não faz uma política pública que contemple melhorias para toda a rede, mas negocia algumas escolas que deixam de ser geridas na lógica de uma escola pública universal, gratuita, laica e para todos, criando uma diferenciação na rede. Ou seja, entrega às escolas para a Polícia Militar, o que contempla os anseios de uma parte da população atendida, e colhe os frutos de uma política excludente, autoritária e eleitoreira. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 280)

Frente a tais considerações, durante o presente estudo, observou-se que as principais publicações sobre o tema tratam de três aspectos que se consideram aqui bastantes relevantes sobre a reflexão da militarização das escolas públicas. O primeiro refere-se à gestão escolar, com a ideia de que militares da reserva possam ser contratados para participar da gestão da escola, conferindo à supervisão os aspectos disciplinares da rotina escolar, podendo, inclusive, participar da organização pedagógica.

Além da inserção na rotina escolar sem o devido preparo, a movimentação dos militares para as escolas gera mais questionamentos. A segurança pública do estado, ao tempo que constata aumento dos índices da criminalidade, cede funcionários capacitados e que poderiam prestar auxílio nesse combate para outro setor que não possuem nenhuma expertise.

O Estado, em decorrência dessa movimentação, ainda arca com valores adicionais a serem pagos para esses profissionais. No caso de Goiás, o Governo passou a pagar funções gratificadas aos militares que podem chegar até R\$ 5.200,00 (cinco mil e duzentos reais) para o comandante que trabalhe nos dois turnos na escola. Valores que não são possíveis de serem pagos ao professor que assuma as mesmas atividades dos militares na gestão escolar.

O outro elemento recorrente nas recentes pesquisas que se propuseram a analisar a expansão das escolas militarizadas no país trata de uma característica fundamental desse tipo de escola: a educação pautada na disciplina e no controle, como uma pedagogia de resultados de excelência em relação aos indicadores da educação e à estratégia de segurança pública, ao impor limite aos jovens.

Por fim, o terceiro elemento percebido nas pesquisas sobre militarização da educação, é a relação de causalidade atribuída aos militares e sua metodologia à ideia de que os estudantes possuem melhores desempenhos nas avaliações de ensino por estudarem em escolas que primam pela disciplina. Esse aspecto desconsidera uma série de elementos fundamentais ao processo educacional, como condições físicas do espaço de aprendizado, valorização dos professores, material pedagógico adequado, dentre outros.

Contudo, mesmo com todo senão apresentado, esse é o modelo escolhido pelo Governo Federal para propor sua política educacional. Como veremos a seguir, a experiência de Goiás passa a ser a principal referência na elaboração de uma política pública de educação para o país e passará a ser replicada em outros estados com o apoio e coordenação do Governo Federal.

4.2 Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

A primeira medida do então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, com intuito de implementar sua política educacional e pavimentar o caminho para que as escolas cívico-militares tomassem forma também no Plano Federal, como já vimos, foi a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM) subordinada ao MEC e diretamente ligada à Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Decreto nº 9.665 em 2019, ainda na primeira semana do mandato e tendo à frente do Ministério da Educação, o ministro Vélz Rodrigues.

Pela proposta do Governo Federal, a SECIM, bem como as recém-criadas Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), teriam o papel de substituir a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). À SECIM, coube o papel, principalmente, de promover as escolas cívico militares, como está descrito no Decreto de criação, em seu artigo 16, capítulo II e III:

- Propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;
- Promover progressivamente a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2019c, n.p.)

O Decreto Federal, ao descrever as competências da Subsecretaria, também faz menção ao PNE, estabelecendo-o como documento referencial de metas e objetivos a serem alcançados pelo novo órgão do governo. Mesmo que não fiquem explicitados quais são exatamente esses resultados, visa-se fomentá-los junto às redes de ensino e instituições formadoras novos modelos de gestão, visando alcançar os objetivos e metas do PNE. (BRASIL, 2019c)

Todavia, as ações que se seguiram não se mostraram preocupadas em atender, ou até mesmo considerar, o PNE. Essa tendência, iniciada com a reforma do Ensino Médio, torna o PNE 2004 – 2014, cada vez mais distante e fora do radar dos governantes, assim como desenvolver um processo amplo e participativo, em torno da construção de saídas e reformulações da educação, torna-se impensável. Sobre isso, Reis (et al, 2019) indica que

No mês de julho de 2019, o MEC apresentou, pela primeira vez na gestão de Bolsonaro, elementos mais concretos no tocante ao planejamento de políticas

educacionais no Brasil em duas vertentes: o Compromisso Nacional pela Educação Básica e o *Future-se*, ambos na contramão do que fora pactuado pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). (REIS et al., 2019, p. 229)

Em decorrência das mudanças no Ministério com menos de seis meses de efetivação no cargo, fica evidente o forte embate em diferentes alas do governo, mas que não foi capaz de retirar do controle do principal influenciador do governo na área conhecida como ideológica da Presidência, Olavo de Carvalho que emplacou mais um de seus adeptos, Abraham Weintraub como novo ministro da educação.

Weintraub e sua equipe foram os responsáveis por apresentar o Compromisso Nacional pela Educação Básica que, também de forma superficial, é um documento com metas e objetivos cujo propósito é tornar o Brasil até 2030 uma referência na América Latina. No documento destaca-se as lâminas que se referem à formação dos professores no Brasil.

- A qualidade da prática docente é um fator determinante para a aprendizagem, independente do contexto socioeconômico dos estudantes (OCDE, 2005).
- Países com bons resultados em avaliações internacionais como o PISA – Austrália, Canadá, Singapura, Xangai – estabeleceram referenciais para nortear as políticas docentes de formação e carreira dos professores. Outros países como o Chile, por exemplo, que vêm avançando nos resultados, também adotaram tal política. (BRASIL, 2019, p. 21)

Em seguida é apresentado o seguinte diagnóstico sobre o assunto:

- No Brasil são poucos os jovens que desejam ser professores (de acordo com o Pisa 2015, aproximadamente apenas 5% dos jovens indicam interesse em seguir a profissão docente). A maioria dos que optam pela profissão tiveram um desempenho escolar relativamente baixo: dados do Censo Superior 2014 revelam que 70% dos jovens que entram em cursos de pedagogia têm nota abaixo da média do ENEM.
- Os países de alto desempenho no PISA atraem os melhores alunos do Ensino Médio para a profissão docente (ex.: Finlândia, Singapura, Coreia do Sul). (BRASIL, 2019, p. 22)

Válido é ressaltar aqui a lista de apoiadores e interessados nesta iniciativa de compromisso com a educação e que apoiaram tal proposta: Fundação Lemann, Itaú Social e Instituto Natura (REIS et. al., 2019).

Fica demonstrado que o setor privado passa a conduzir o debate enquanto principal ator em torno da discussão, enquanto segmentos tradicionais são excluídos, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outras (REIS et. al., 2019, p. 230). O *Future-se* é uma tentativa de abertura do ensino superior

brasileiro à iniciativa privada com a justificativa de conceder autonomia financeira para as universidades e institutos administrados pelo Governo Federal.

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE) tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios. (BRASIL, 2020)

O programa é configurado em três eixos: Gestão, Governança e Empreendedorismo, a ideia seria de construir um fundo de direito privado com a finalidade de substituir os investimentos da União na educação superior e na pesquisa para a gestão e financiamento da iniciativa privada, que teria o controle e a exclusividade na produção de conhecimento do país. Como a participação no Programa requer adesão das universidades, não houve efetiva implementação.

Esse é o cenário posto pelo Governo Jair Bolsonaro para a educação brasileira que, como se observa, parte de uma suposição de que é possível enfrentar o complexo problema da educação com soluções simples e respostas prontas. Também se observa, nesse cenário, que o discurso autoritário e moralizante esconde tendências privatizantes, aprofundando o desmonte da educação nacional e entregando-a aos setores privados. Além disso, o processo de militarização das escolas públicas brasileiras e sua expansão é o resultado das tensões sociais vivenciadas na sociedade brasileira e, conseqüentemente, fruto do aprofundamento neoliberal sobre os direitos da classe trabalhadora, que passou a lançar seus tentáculos sobre a educação.

Embora travestido de um discurso conservador, pela pátria e família, percebe-se que o principal objetivo na área da educação do Governo Bolsonaro é pavimentar o acesso do setor privado na educação pública brasileira, ampliando a capacidade de exploração da classe trabalhadora e principalmente, cercear qualquer possibilidade de transformação social. O pouco debate que antecedeu a sua apresentação e as poucas informações de como o processo de implantação se daria, contribuíram para a confusão causada em torno da proposta que se apresentava como principal política educacional do Governo Federal.

É certo que esse processo não é novo para alguns sistemas de ensino, mas o anúncio do programa nacional de escolas cívico-militares fez com que o tema da militarização das escolas públicas entrasse na agenda do dia da educação no país e despontasse como uma novidade para muitos estudiosos, educadores, pesquisadores, além da comunidade em geral. Isso provocou, além de muitas confusões na nomenclatura, nas formas de organização e na compreensão do que é escola militar e escola militarizada, paixões calorosas entre os opositores e os defensores do modelo. (SANTOS et. al. , 2019, p. 583)

A confusão feita em torno do nome do Programa e a falta de compreensão de como se estrutura, pode ter favorecido a noção de que a proposta pensada no Decreto Presidencial é igualar as escolas estaduais às escolas militares. É preciso compreender que não se trata disso. As escolas militares já estão instituídas enquanto:

(...) escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas escolas já são criadas como militares e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação. (SANTOS et. al., 2019, p. 583)

As escolas militares possuem características muito diferente das demais escolas públicas do Brasil e contam com excelentes estruturas físicas e quadro de funcionários, inclusive docentes, preparados e valorizados para exercerem suas atividades, além de possuírem público alvo restrito.

Esses colégios objetivam atender primeiramente aos dependentes de militares de carreira do Exército e demais candidatos, por meio de processo seletivo. A proposta educativa dos [Colégios Militares] CM, apesar de ter como base a legislação federal de educação, obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, e é desenvolvida segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro. Com valor aluno/ano de cerca de R\$ 19 mil, segundo matéria do Estado de São Paulo de 25 de agosto de 2018, são custeados pelo Exército, cobram taxas dos seus alunos, possuem uma infraestrutura diferenciada em comparação às demais escolas públicas, contando com piscinas, laboratórios diversos, inclusive de robótica e professores com salários superiores a R\$ 10 mil. (SANTOS et. al., 2019, p. 584)

Por fim, o presidente Jair Bolsonaro através do Decreto Federal nº 10.004/2019 institui o PECIM. A proposta inicial difundida ainda no período eleitoral previa criar uma escola militar em cada capital do país. Entretanto, na Presidência, essa ideia inicial passa por reformulação e passa a ser adotado o modelo já instituído nos estados.

Com a iniciativa do Governo Federal de criação do Pecim, a proposta de colégios militares nas capitais fica alterada para seguir modelo das iniciativas de governos estaduais, que vêm se alastrando país a fora, de militarizar escolas públicas, entregando a gestão às respectivas corporações de polícias militares e, em alguns casos, também de bombeiros militares. O projeto anuncia que pretende melhorar qualidade do ensino e promover maior vínculo entre pais, alunos, gestores e professores, havendo alocação de militares da reserva para atuação nas áreas de supervisão, administração e atividades de aprendizado. (BRASIL, 2019b, n.p.)

O decreto presidencial estabelece a finalidade do programa de militarização das escolas públicas, inicia ressaltando que não se trata de um programa que tenha pretensão de substituir os demais, e sim servir de ação complementar do Governo Federal.

No site responsável pela divulgação oficial do PECIM, consta a seguinte definição:

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de

gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. O modelo a ser implementado pelo Ministério da Educação tem o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares.

Os militares atuarão no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico.

Participarão da iniciativa militares da reserva das Forças Armadas, que serão chamados pelo Ministério da Defesa. Policiais e Bombeiros militares poderão atuar, caso seja assim definido pelos governos estaduais e do Distrito Federal. (BRASIL; 2019b, n.p.)

Como o objetivo de orientar os entes federativos que aderissem ao PECIM e consequentemente implementação das Escolas Cívico-Militares (ECIM), o Governo Federal, por meio da subsecretaria especial, emitiu o manual das Escolas Cívico-Militares, com regulamento e outros documentos considerados importantes para o funcionamento das escolas. O documento contém 324 páginas, não discorre com profundidade sobre nenhum dos temas que se propõe abordar. Também não trata de maneira explícita os temas que são considerados relevantes neste estudo: a formação de professores e a questão curricular.

Entretanto, o documento, bem como todo o processo que envolve sua elaboração e implementação, aponta pistas de como o novo governo pensa os temas, até porque desprezar questões que custaram tão caro aos diversos envolvidos historicamente no debate da educação do país, evidencia quais são as intenções e os projetos para o setor. E são esses elementos que se buscam resgatar nesta pesquisa, cujo objetivo de analisar em relação às metas e diretrizes do PNE, no que se refere à formação curricular e à formação de professores.

A primeira parte que analisamos do Regulamento das Escolas Cívico-Militares, a seção V, do Título III – Das Atribuições dos professores. Além de planejar, organizar, elaborar e executar o planejamento de ensino sob sua responsabilidade, de forma coerente com a carga didática disponível e de acordo com o programa de sua respectiva disciplina, há uma série de atribuições relacionadas com a disciplina. Outros momentos requer um direcionamento desses professores a se reportarem diretamente ao corpo de monitores para informarem qualquer infração dos estudantes.

IV – zelar pela disciplina em sua sala de aula;

V – relatar qualquer fato que seja considerado contrário às Normas de Conduta e Atitudes;

VI – manter permanente diálogo com o Corpo de Monitores, visando à formação integral dos alunos;

XIV – apurar a frequência dos discentes, propondo intervenções necessárias junto ao Corpo de Monitores e à Seção Psicopedagógica para melhorar a assiduidade dos alunos;

XXXIV – informar ao Coordenador Pedagógico de Ano casos de violência envolvendo alunos da escola que tenha observado;

XXXV – controlar a presença dos alunos, informando as faltas, diariamente, ao Coordenador Pedagógico de Ano. (BRASIL, 2020b, p. 23-25)

Ainda sobre os docentes da escola e suas atribuições, o regulamento do PECIM orienta que estes devem primar pelo(a):

I – pontualidade e assiduidade;

II – capacitação profissional;

III – apresentação pessoal;

IV – dedicação;

V – equilíbrio emocional;

VI – responsabilidade; e

VII – respeito às diferenças. (BRASIL, 2020b, p. 25)

Segundo o capítulo V do documento, o Corpo de Monitores é o setor da escola composto por: Oficial de Gestão Educacional, como seu Coordenador e pelos monitores da escola que dentre suas atribuições destaca-se o art. 31., “...atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula”. (BRASIL, 2020, p. 28)

No art. 32, o regulamento ainda informa que os militares que compõem o Corpo de Monitores estarão vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa, ou aos seus correspondentes nos estados e municípios. Em seguida, passa a relacionar sua atribuição, destaca-se aquelas voltadas à disciplina:

VII – assegurar o cumprimento das Normas de Conduta e Atitudes e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto aos símbolos nacionais, de maneira compatível com a idade dos alunos;

XI – buscar o apoio da Seção Psicopedagógica, sempre que julgar necessário, para a aplicação de medidas educativas;

XII – promover a sensação de segurança no ambiente escolar;

XIII – contribuir para a diminuição dos índices de violência na escola, física, verbal ou contra o patrimônio. (BRASIL, 2020, p. 28-29)

Quanto ao currículo o Regulamento das Escolas Cívico-Militares despende no capítulo IV, três artigos. Neles o Regulamento estabelece a BNCC como referência, concede autonomia a cada rede para sua elaboração e indica tempo mínimo para execução do Projeto Valores, que trata da implementação de atividades que promovam o desenvolvimento de valores éticos.

Art. 101. A BNCC deve ser a referência para a elaboração dos currículos das escolas, de modo a garantir as aprendizagens essenciais a todos os alunos.

Art. 102. Cada rede de ensino tem autonomia para elaborar os seus próprios currículos, com o fim de assegurar aos estudantes o pleno desenvolvimento humano global em todas as suas dimensões.

Art. 103. Uma hora-aula semanal de cada turma deve ser destinada ao Projeto Valores, a ser conduzido pelos Orientadores Educacionais e pelos Monitores. A critério das escolas, esse tempo pode ser maior. (BRASIL, 2020, p. 43)

O Projeto Político-Pedagógico também compõe este documento, que inicialmente apresenta o Marco Desejado onde discorre sobre o histórico das Escolas Cívico-Militares no Brasil, sua base legal, além de apresentar a compreensão teórica e filosófica dessas instituições. Nos interessa destacar da primeira parte do Projeto Político-Pedagógico a menção que ele faz ao PNE reivindicando a capacidade de articulação do PECIM.

O objetivo central do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, consiste em “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (PNE, 2014). Dessa forma, o Pecim, cuja finalidade é promover a melhoria da qualidade da educação básica, também se encontra embasado no PNE, especialmente na Meta 7 – Fomentar a Qualidade da Educação Básica com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. (BRASIL, 2020, p. 10)

A seção IV do Projeto Político-Pedagógico passa a tratar do currículo retomando a orientação de cada rede ter autonomia para a elaboração de seus próprios currículos. Também retoma a BNCC como referência para a formulação dos currículos dos anos finais. Segue relatando preocupação com a composição dos currículos.

O currículo não deve ser extenso e denso demais para o número de dias letivos. O tempo de aula deve permitir reflexões, dúvidas e perguntas dos alunos. É preciso respeitar o ritmo mais lento de aprendizado daqueles com dificuldades de aprendizagem, que precisam de um tempo maior para aprender. O currículo e a didática estão diretamente relacionados à mobilização dos alunos e ao aprendizado significativo e duradouro. Priorizar os assuntos mais relevantes do currículo em sala de aula, apresentando-os de maneira que desperte o interesse e a curiosidade dos alunos são fundamentais para se evitar a simples memorização de conteúdos que são muitas vezes esquecidos logo após as provas. (BRASIL, 2020, p. 20, 21)

O documento ainda aponta quais os elementos devem ser priorizados quanto à elaboração do currículo das ECIM, mostrando que há uma aparente incoerência ao propor autonomia e protagonismo aos estudantes.

Contudo, essa perspectiva não encontra ambiente propício para intervenção e questionamento dos estudantes, temos evidentemente uma outra realidade a ser vivenciada pelos estudantes, o de provável silenciamento.

I - estimular à aplicação do conhecimento na vida real; II - buscar a interdisciplinaridade; III - contextualizar o conhecimento, dando sentido ao que se aprende; IV - considerar as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes; V - considerar os alunos como protagonistas da aprendizagem; VI - respeitar às diferenças e singularidades; VII - considerar o contexto histórico e cultural dos alunos; e VIII - preparar os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2020, p. 21)

A seção XXIII trata da formação e das condições de trabalho dos docentes e dialoga diretamente com o PNE, citando diretamente a meta 15 que estabelece para 2024 a formação de cem por cento dos professores com nível superior na área em que lecionam. Como solução, o Projeto Político-Pedagógico sugere que os professores sejam incentivados a participarem do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Em seguida, é mencionado que ao atender a BNCC o professor terá sua demanda aumentada:

O novo currículo das escolas, pautado pela BNCC, exigirá ainda mais do professor, já que aborda, além da dimensão intelectual, outras dimensões para a formação humana global dos discentes. Ademais, o foco no desenvolvimento por competências impõe um planejamento detalhado das aulas e das avaliações; contextualização e interdisciplinaridade; estratégias didáticas diversificadas; abordagem de temas transversais, problematização, etc. Portanto, a formação inicial e continuada é imprescindível para que os docentes possam cumprir as demandas das atuais legislações de ensino e atender, em boas condições, as expectativas e necessidades desse novo aluno do século XXI. (BRASIL, 2020, p. 42)

Apesar das ações aceleradas, tanto quanto desastrosas, do Governo Bolsonaro contarem com apoio do Congresso, e com o segmento do empresariado brasileiro, houve bastante resistência à tentativa de militarização das escolas e de ataque da gestão bolsonarista à educação. A ideia de militarizar algumas escolas surge também como uma possibilidade de punir professores tidos como opositores ao Governo, como o ocorrido em Goiás, estado que inspira a proposta federal.

O próprio Presidente, quando ainda candidato, bem como o grupo ao qual representa, encaram os professores como categoria que precisa ser contida, ser controlada, devido a sua capacidade de influência, pelo seu contato diário com os estudantes. Mas, não só por isso, acredita-se que também por seu comportamento reflexivo, inerente ao papel quando chamado a prestar na sociedade. Espera-se de um professor que se mantenha informado, atualizado sobre as questões do mundo e com o que é produzido na área do conhecimento científico.

Esse é o tipo de cidadão temido em governos com tendências totalitárias e conservadoras. E não causa estranhamento que essa categoria não seja considerada no debate tão importante e crucial para o país, pelo contrário, sejam alvo de perseguição e silenciados

tanto quanto seja possível, como no caso que aconteceu em agosto de 2021, em Santa Catarina, município de Criciúma⁸, quando o Prefeito comete abuso de poder ao demitir um professor de artes por usar o clipe de uma música que envolve o tema LGBTQIA+ durante as aulas, no ambiente de exercício de suas atividades. Assim, o fato de não tratar da questão específica dos professores, no principal programa educacional de seu Governo, evidencia-se o pensamento que o Governo Bolsonaro dispensa aos profissionais da educação.

Foram os professores os principais críticos ao projeto de militarização das escolas públicas, a exemplo da manifestação de professores de Goiás, a acerca da militarização de escolas públicas no estado segundo o Sindicato de Professores (SINPRO)⁹ do Distrito Federal, em 2020, junto com os especialistas e pesquisadores de educação que apontaram os principais problemas e contradições do programa que, na concepção de muitos, nasce dentro de uma lógica autoritária de política pública educacional e com pouca capacidade de atender os problemas estruturais da educação.

Desta forma, o material que norteia a principal política educacional do Governo Bolsonaro não oferece elementos explícitos suficientes para que se possa compará-lo com o Programa Nacional de Educação: 2004 – 2014, o que trata da formação dos professores e à construção curricular. Entretanto, buscamos a partir das pistas encontradas nos discursos, e também das ausências contidas nos documentos, perceber qual o papel desses elementos no tipo de educação proposta por essa gestão.

Entende-se que o projeto proposto de militarização das escolas públicas faz parte de um tipo de política iniciada ainda no Governo Temer. No contexto que se identifica como golpe contra a classe trabalhadora, fazia-se necessário interromper um processo emancipatório que girava em torno da ampliação e consolidação dos Direitos Sociais e que tinha na educação formal, um meio de ascensão que historicamente, não era considerada como possível.

Observa-se, desse modo, que não se trata de possibilitar o acesso a escolas e instituições de ensino como os tradicionais Colégios Militares, que possuem uma estrutura totalmente diferente das demais escolas públicas, tanto física quanto em seu quadro de

⁸ G1. Prefeito de Criciúma demite professor por exibir clipe de música de Criolo com temática LGBTQIA+ em aula de artes. Publicação eletrônica do 26 de agosto de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/santa-catarina/noticia/2021/08/26/prefeito-de-criciuma-demite-professor-por-exibir-clipe-de-musica-de-criolo-em-sala-de-aula>. Acesso em: 20 set 2021.

⁹ SINPRO – DF (2020). Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/a-posicao-de-docentes-da-educacao-basica-acerca-da-militarizacao-de-escolas-publicas-em-goias/>> Acesso em: 20 set 2021.

funcionários, com equipes valorizadas e bem remuneradas. O que se vê, de fato, é uma estratégia semântica, ainda que a população, principalmente os pais das crianças que conseguem ingressar nessas escolas, julguem diferente. A realidade é que eles estarão em escolas militarizadas, o que são coisas diferentes.

No espaço das escolas militarizadas, o que o atual Governo oferece para o professor e o aluno, com base na ideia da escola sem partido, é a lógica do medo, do autoritarismo e até mesmo da violência. Uma escola que não humaniza e nem valoriza as expressões do indivíduo, pelo contrário, padroniza e condiciona o sujeito à aceitação de imposições inerentes à vida militar. Vida essa que, se dentro dos quartéis possa fazer algum sentido, fora dele certamente pouco se aproveita, apenas a certeza de que se tem uma sociedade menos criativa, pouco participativa e menos humanizada.

A ideia de militarizar as escolas não atende às demandas de formação dos professores, porque, nesse contexto, o professor é visto como inimigo, como um ator do processo educacional que precisa ser controlado, constantemente vigiado quanto ao seu comportamento e, sobretudo, ensinamentos. Utiliza-se a retórica da guerra cultural, por vezes até religiosa, para combater e intimidar os professores que não se adequam ao novo modelo.

Tanto não é uma prioridade a questão da formação dos professores, e de sua capacitação para os novos e complexos desafios impostos pela vida em sala de aula, que a solução apresentada através do corpo de monitores responsáveis pelo bom funcionamento das escolas, são pessoas sem nenhuma formação na área, o que torna ainda mais temerária a ideia.

Da mesma forma, o currículo é visto como um obstáculo na formação desse sujeito sem diferenciações e moldados à imagem e semelhança da elite brasileira; há de retirar toda possibilidade emancipatória proposta no currículo e que provoque a reflexão, inclusive social desses jovens e lhe ofereça a única opção de servir, e da melhor forma possível, da maneira mais eficaz e sem contestação possível. A ideia de combater a violência mostra-se insuficiente para justificar o projeto.

Ao invés disso, percebemos a ampliação da lógica da própria violência para dentro dos muros da escola (ALVES; FERREIRA, 2020. P, 4-5). A sensação do medo e da vigilância imposta pelo Estado, principalmente para as comunidades mais vulneráveis, ganha novos contornos com a chegada do aparato policial, inclusive, nas escolas.

Desta forma, compreende-se o processo de militarização das escolas públicas como uma ameaça ao ensino público, de qualidade e humanista. Entende-se que essa é uma ação

proveniente dos setores mais conservadores da sociedade, junto à elite rentista nacional, em busca de extinguir por completo os direitos dos trabalhadores, nesse novo momento de reorganização e de crise do neoliberalismo em escala global, que afeta a todos que dependem da escola pública para estudar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente apreciação sobre os dois instrumentos legais que promoveram a atual reforma do Ensino Médio, anos finais da Educação Básica, sancionada por meio da MP nº 746 de 2016 e do PECIM em 2019, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9393 de 1996 e sanciona a Lei nº 13.415 de 2017, comprovou a hipótese deste estudo, ou seja, eles não atendem a maioria dos objetivos e metas previstas no PNE de 2014 com vigência até 2024.

Essa comprovação pode ser constatada, pois, além de apresentar medidas adotadas sem a participação da sociedade civil, os dispositivos legais impõem às instituições de ensino públicas e privadas a construção de um currículo de base nacional, excluindo disciplinas elementares na formação do cidadão crítico e reflexivo, bem como não considera a importância dos professores na construção de educação de qualidade, não promovendo sua valorização e adequada formação.

O PNE 2014-2024, que foi construído de forma democrática e participativa, nos serviu de base para as principais intervenções de governos. Este Plano permitiu aos profissionais da educação, pesquisadores e demais segmentos da sociedade, o entendimento e a compreensão da grandeza e a importância da educação pública e de qualidade na transformação da sociedade, com perspectivas de enfrentamento no combate às inúmeras desigualdades que ainda enfrentamos no país, relacionadas ao racismo, à intolerância religiosa e de gênero.

Válido ressaltar que as políticas sérias de valorização dos professores, os programas que visam a inclusão de todas e todos, principalmente daqueles que, historicamente e intencionalmente, foram alijados do processo educacional formal e sobretudo do financiamento da educação pública, não foram contemplados nos planos educacionais dos últimos governos, e isso precisa ser compreendido como uma ação deliberada do Estado brasileiro em aprofundar as desigualdades.

Ademais, faltam apenas três anos de vigência do PNE e o Brasil apresenta um cenário educacional extremamente crítico, dado inclusive ao distanciamento das ações e instrumentos políticos voltados à educação que foram implementados pelos Governos: Federal, estaduais e municipais, com uma educação que despreza, por completo, metas e diretrizes propostas pelo PNE construído em âmbito nacional, o qual segue os preceitos constitucionais, atos que se

revelam ferindo princípios consagrados pela Carta Magna, como o Princípio da Vedação ao Retrocesso, em decorrência de ceifar os direitos conquistados após anos de luta pela classe trabalhadora.

Nesse cenário, o currículo escolar da educação nacional, principalmente o do Ensino Médio, se constitui como objeto de disputa entre as classes sociais. De um lado, têm-se a classe dominante, que pretende impor um currículo profissionalizante para a população mais vulnerável, visando preparar trabalhadores eficientes e obedientes, pouco reflexivos, moldados pelas principais demandas do mercado. Do outro lado, tem-se a classe trabalhadora, que durante séculos se manteve atuante nos espaços organizados para defender um currículo emancipador, capaz de proporcionar, a si e a seus filhos, a opção de escolha, a possibilidade de sonhar em acessar espaços acadêmicos os quais, durante muito tempo, foram destinados apenas ao pequeno grupo da elite brasileira.

Deste modo, é notório que a questão da educação brasileira apresenta-se como um campo de disputa entre classes e que o Ensino Médio, de forma hegemônica, serviu aos grupos dominantes, desde a formação do Estado brasileiro, condicionando-o aos serviços do mercado de trabalho apenas para suprir suas necessidades básicas, sem promover o direito de formar cidadãos críticos e reflexivos, com autonomia ou expectativas de transformações sociais.

Sob esse prisma, é importante ressaltar que houve um intervalo, no contexto histórico da educação nacional, em que se propôs uma educação contra hegemônica, mesmo que pautada em uma economia neoliberal e globalizada, vinculada à emancipação da classe trabalhadora, ainda que tivesse sido preservado alguns dos principais interesses do empresariado brasileiro.

Assim, não há de se tratar o quão a escola é atrativa tão somente pelo número de disciplinas que possui o currículo, é preciso compreender a capacidade de transformação desse currículo, questionar o sentido desse instrumento educacional, visando a transformação social e o combate às desigualdades entre os indivíduos, em cada aspecto do currículo trabalhado nas escolas. Além disso, é necessário compreender que tipo de escola o governo está oferecendo aos jovens estudantes, questionar se essa independente do currículo é de fato um espaço atrativo, com garantias para o pleno desenvolvimento da pessoa, e se ele prepara o jovem para exercer sua cidadania e o qualifica para um trabalho digno e autônomo, como preconiza a constituição.

Embora compreendamos que existe uma série de variáveis que precisam ser consideradas numa relação de qualidade de aprendizado e que as principais fizeram parte do debate que resultou nas 20 metas e 170 estratégias as quais compõem o PNE 2014 - 2024, optamos por fazer um recorte neste estudo ao tratar da formação de professores proposta na meta 15 principalmente as estratégias 15.3, 15.6 e 15.8 e as respectivas estratégias 3.1 e 3.3 referentes à construção curricular.

Ao longo da pesquisa tentamos compreender como os problemas vivenciados diariamente no exercício da profissão de professor, seja pela precária formação do educador, ou por conta currículo alheio à escola e aos estudantes são tratados pelo Governo Federal através de seus instrumentos de políticas públicas educacionais. Nesse contexto, o cenário encontrado pelos pesquisadores e profissionais da educação é muito complexo no que toca os dois assuntos.

Sobre a formação do professor, entende-se que esta precisa ser ampla, tanto em sua fase inicial como no decorrer do seu exercício, ou seja, da sua formação continuada. Sugere-se, portanto, que essa formação não se limite ao conteúdo das disciplinas da área de formação, mas que avance de maneira multidisciplinar.

Também o currículo e sua construção são tidos como estratégico aos envolvidos na discussão em torno da educação no Brasil. Propõe-se, em virtude disso, que os atores da relação pedagógica desenvolvida nas salas de aulas sejam considerados e tenham suas especificidades e pluralidades respeitadas, posto que plural é a nossa sociedade, mas que sejam capazes também de oferecer o conhecimento necessário para ler o mundo. Portanto, espera-se que seu processo de construção seja democrático e sua formação seja cidadã.

Compreendemos que o período de governo do Partido dos Trabalhadores, ainda que tenha enfrentado seus dilemas e contradições típicos do modelo de governo parlamentarista praticado no Brasil, resultou em avanços substanciais à classe trabalhadora, principalmente na educação, a qual passou a ser um instrumento capaz de transformação de realidades, permitindo uma ascensão social através da educação formal.

Esse momento de avanço das políticas sociais entendido como o redirecionamento das ações do Estado a todos, e não somente para poucos, foi interrompido pelo golpe jurídico-parlamentar imposto em 2016. Um golpe muito contundente às famílias mais carentes. Por conseguinte, compreende-se que o golpe não foi direcionado a uma pessoa, ou a

um partido político, mas sim a uma classe, sendo um assalto ao Estado, reconduzindo-o, assim, à condição de garantidor dos privilégios das elites e do lucro advindo da especulação.

Isso fica visível com a imediata aprovação da PEC 241/55, a PEC dos gastos, que congela a capacidade de investimento do Estado durante vinte anos com o intuito de salvaguardar o pagamento de juro da dívida brasileira. Essa medida nitidamente interfere na educação, bem como em todos os setores sensíveis e essenciais que passam a ser afetados diretamente, como saúde, segurança, projetos sociais e outros.

Quanto ao PNE, considerado neste trabalho o instrumento balizador das políticas educacionais a serem implementadas pelo Governo Federal, atinge a perspectiva de haver investimentos públicos na educação gradual para atingir o número de 10% do PIB brasileiro até 2024. Ou seja, não há margem para investimento em educação num cenário de restrição orçamentária como o imposto pela PEC 241/55.

Essa retomada do neoliberalismo e a reorganização das políticas econômicas do Brasil, bem como sua mudança de papel no cenário global que passa de país prestigiado e peça importante no tabuleiro geopolítico, acaba por redirecionar as políticas educacionais aos interesses do grande capital e voltamos a ter um projeto de educação excludente, que condiciona mais uma vez o estudante pobre a uma educação voltada unicamente ao mercado de trabalho.

Quanto ao currículo, o projeto de Reforma do Ensino Médio pretendia excluir disciplinas consideradas desnecessárias (Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia) sob o pretexto de serem, supostamente, desestimulantes aos estudantes. A exclusão dessas disciplinas aponta para uma visão de educação pública que forme indivíduos tão somente para o mercado de trabalho e que sejam sujeitos incapazes de refletir sobre sua condição dentro do mundo de trabalho, mas que fossem capazes de executar suas tarefas de maneira adequada.

Em seguida, há uma continuidade do golpe contra a classe trabalhadora deste país, através de uma eleição onde o judiciário interferiu diretamente no resultado eleitoral, vimos o avanço neoliberal acrescido do discurso religioso que passou a perseguir qualquer indício de transformação social ou de promoção dos direitos básicos, entre eles a educação. Se o desmonte da escola pública e o avanço do mundo dos negócios na educação requer um Estado ausente, com o Governo Bolsonaro o Estado passar a ser utilizado como mecanismo de perseguição e coação das garantias e liberdades também no processo educacional.

Considera-se, ao final desse estudo, que o atual cenário de mudanças na estruturação do Ensino Médio, gestado por uma MP (2016) e por um Decreto Presidencial (2019), conjunto que integra o rol das atuais Políticas Educacionais no Brasil, não atendem as metas e estratégias previstas no PNE em vigência, especialmente aquelas referentes à construção curricular (meta 3) e à formação de professores (meta 15), ambas cruciais na consolidação da qualidade do ensino na Educação Básica. Isso, além de fragilizar o direito à educação de qualidade, consagrados na CF88, fere os Princípios da Igualdade e da Vedação ao Retrocesso Social, com a imposição de escolas militarizadas e segregadoras, excluindo dos debates políticos, também, os principais atores da educação, como os profissionais da área, a comunidade, a família e o mais importante dentre todos: o estudante.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás**. Educ. Soc. vol.41, p. 1-14. Campinas, 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Com a PEC 241/55 (EC 95) Haverá Prioridade para Cumprir as Metas do PNE (2014-2024)?** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.

_____. **PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 653 - 673, dez. 2016.

ALMEIDA, Ana Lia Vanderlei de. **A prisão de Lula e a crença na “justiça verdadeira”:** Reflexões sobre o lugar do direito na reprodução da sociedade de classes. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1598-1620, 2018.

ALVES, Miriam Fábila, TOSCHI, Mirza Seabra & FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual**. Retratos da Escola. Brasília: CNTE, v.12, nº 23, 2018.

ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra. **A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação [online], v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019.

AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024: a gestão da escola na política pública**. Porto Alegre, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131022/000979952.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 03 de out. 2020. Porto Alegre, 2015.

AZEVEDO, Fernando de. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>> Acesso em: 08 set. 2020.

BATISTA, Glauco Henrique Clemente. **A tramitação da Medida Provisória nº 746/2016: uma análise do processo legislativo da reforma do Ensino Médio de 2017**. Uberlândia, 2020. Tese (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020. Disponível em:
<<http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29604/1/TramitacaoMedidaProvisoria.pdf>> Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010, de junho de 2012**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2012.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 de set. 2020.

_____. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, 12 nov. 2009.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172/01 Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, 9 jan. 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

_____. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 setembro 2016.

Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final**. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em: 08 de out. 2020. Brasília: MEC, 2010a.

Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Documento-Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)**. Brasília: MEC, v. 1, 2010b.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

_____. **Projeto de Lei nº 4.173/1998. Institui o Plano Nacional de Educação [Apensado ao PL 4.155/1998]**. Brasília: Câmara dos Deputados, 12 fev. 1998.

_____. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf> Acesso em 10/08/2021.

_____. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019b**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html> Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. **Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019c**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. 2019.

_____. **FUTURE-SE**. 2020. Institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, e dá outras providências. Disponível em: <https://ufrj.br/sites/default/files/img-noticia/2019/07/projeto_de_lei_do_programa_future-se.pdf> Acesso em 10/08/2021.

_____. **Manual das escolas cívico-militares - regulamento das escolas cívico-militares**. 1ª ed., 2020b.

_____. GOVERNO, Plano de. **Caminho da Prosperidade: Proposta de Plano de Governo**. 2018. Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional**. in: GOMES, Ana Valeska Amaral, BRITTO, Tatiana Feitosa, Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 19 – 39, 2015.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Análise à emenda constitucional nº 59/2009**. Disponível em:

<https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf> Acesso em: 10 de set. 2020, Brasília, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. SILVA, Mônica Ribeiro da. **Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017

FLACH, Simone de Fátima; SCHLESENER, Anita Helena. **Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci**. ETD-Educação Temática Digital. Campinas, v. 19, n. 1, p. 165-186, jan/mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Isabel Maria Sabino; VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

FRIGOTTO, G. **Reforma de Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. ANPED na Rede, 22 set. 2016.

_____. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação**. In: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GALTI, Bernadete. **Educação, escolar e formação de professores: políticas e impasses**. In: Educar em Revista, Curitiba, n.50, p. 51-67, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. Editora Atlas: São Paulo, 2011.

GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos metodologia científica: Métodos Científicos, Técnicas de Pesquisa, Referências Bibliográficas**. 9ª.ed. Atualização João Bosco Medeiro. São Paulo: Atlas, 2021.

LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. **Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* [online], v. 35, n. 3, p. 648 - 666, set./dez. 2019.

LINDNER, Julia. ROSA, Vera. **Ministro da Educação diz que haverá subsecretaria para transformar escolas em colégios militares**. O Estado de São Paulo. 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,ministro-da-educacao-diz-que-havera-subsecretaria-para-transformar-escolas-em-colegios-militares,70002663319>> Acesso em: 29/07/2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

- MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014.
- MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. **O novo estado brasileiro e as políticas públicas para o Ensino Médio: uma análise do Projeto de Lei 6840/2013.** REVASF, Petrolina, PE, 5, 89-105. 2015.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).** Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.
- MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história.** Revista História da Educação, vol. 9, n. 18, pp. 71-81 jul/dez, 2005.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **Escolas cívico-militares: cidadão ou soldadinhos de chumbo?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2020.
- NOVA, Loise da; BONETTI, Aline de Lima. **Escolas Cívico-militares: uma nova face das Escolas sem Partido?** Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 11, n. 2, 28 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.
- PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. **Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação.** RBP AE, v.35, n.3, p.667- 688, set./dez., 2019.
- PSL. **O caminho da prosperidade. Proposta de plano de governo. 2018.** Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf> Acesso em: 09 de agosto de 2021.
- PT, Da redação da Agência PT de notícias. **No dia do professor, veja o que Fernando Haddad fez pela educação.** 15 de out. de 2018. Disponível em: <<https://pt.org.br/no-dia-do-professor-veja-o-que-fernando-haddad-fez-pela-educacao/>> Acesso em: 28/07/2021.
- ROCHA, Issana Nascimento. **O Plano Nacional de Educação e a formação dos professores.** in: Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 105 – 122, 2015.
- REIS, Livia Cristina Ribeiro Dos, ALVES, Miriam Fábila, SANTOS, Eduardo Junio Ferreira, SILVA, Frederiko Luz, FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro.** Tecnia, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019.
- REZENDE, Lucas. **Ninguém quer saber de jovem com senso crítico, diz Bolsonaro em Vitória.**In.Folha de São Paulo,31 de jul. de 2018, disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/07/ninguem-quer-saber-de-jovem-com-senso-critico-diz-bolsonaro-em-vitoria.shtml>> Acesso em: 15/07/2021.

SAVIANI, Dermeval. “**Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**”. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-393, mai/ago., 2010.

_____. **Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr., 2009.

SAVIANI, Nereide de. **Origem do currículo e a tradição escolar brasileira: História do currículo e tradição escolar**. in: Currículo no Ensino Médio: entre o passado e o futuro. Boletim, n. 16, p. 10 - 19, ago/set.2005.

SANTOS, Catarina de Almeida, ALVES, Miriam Fábila, MOCARZEL, Marcelo, MOEHLECKE, Sabrina. **Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 580-591, mai/ago. 2019.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: a herança histórica**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SILVA, Maria Ribeiro; FERRETI, Celso João. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr./jun., 2017.

SILVA, Wagner Pires da, BARBOSA, Erlene Pereira. **Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe**. Revista Sítio Novo. Palmas, jul./set. 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **Tendências da Educação Frente à Correlação de Forças na Luta de Classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional**. Estudos IAT, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TALENTO, Biaggio. **Goiás vai terceirizar a educação, após experiência na saúde**. A Tarde, 2015. Disponível em:

<<https://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude>> Acesso em: 12/08/2021.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. In: reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED), 23. Caxambu: Anped, 2000.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. **A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 612, dez. 2019.

ZEP; BRULLER, Hélène. Tradução: Eduardo Brandão. **Aparelho Sexual e Cia.: Um guia inusitado para crianças descoladas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.