LUMEN ET VIRTUS

O ensino médio: Desafios e possibilidades após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

https://doi.org/10.56238/levv15n38-101

Terezinha Marisa Ribeiro de Oliveira
Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul, professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul. Formadora e docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9064-8518
E-mail: terezinha.marisa@gmail.com

Renata Cristina Alves Polizeli
Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Formadora e docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0030-4189
E-mail: re.cris_alves@hotmail.com

Kimie Simokomaki
Pós-Doutorado em Ciências pela Universidade de São Paulo, Doutora em Genética e Evolução pela Universidade Federal de São Carlos. Formadora e docente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0805-2211
E-mail: ksimokomaki@hotmail.com

RESUMO
Este artigo objetiva descrever e refletir sobre as mudanças que vêm impactando a educação brasileira, com vistas a estabelecer confluências entre as políticas públicas mundiais e as novas diretrizes para o Ensino Médio (EM) brasileiro, devido à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Para isso, partiremos da análise dos principais documentos que embasam as reformas educacionais, principalmente do Novo Ensino Médio, que foram iniciadas em plena pandemia de Covid-19. Nesse sentido, essa pesquisa se configura como qualitativa, cuja abordagem dá-se a partir de um estudo de caso exploratório, no qual realizamos um levantamento das mudanças ocorridas na LDB 9394/96, com vistas a abarcar as mudanças no Ensino Médio, em consonância com os demais normativos federais e os possíveis motivos que desencadearam essas mudanças. Dessa forma, para a análise de dados, nos baseamos na análise de conteúdo, por meio de uma varredura ampla nos documentos a serem explorados. Os resultados evidenciaram que, tanto a formação continuada dos professores, quanto a implementação das novas mudanças no novo Ensino Médio estão ocorrendo de maneira aligeirada. Os problemas nessa implementação perpassam pelo déficit de docentes habilitados para os aprofundamentos, bem como a formação continuada dos professores sendo realizada sem um planejamento adequado, tendo em vista essas alterações na estrutura da educação básica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais são regidos em sua essência por leis, portarias e demais normativos, que são influenciados por diversos acordos, inclusive, internacionais. Um exemplo, é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT) ou Education for All (EFA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em março de 1990. Assim, o Brasil, como um dos sócios fundador da UNESCO, tem, em suas metas educacionais, prioridades estabelecidas na EFA, como, por exemplo, o ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade; a educação, a aprendizagem e o treinamento continuado de jovens e adultos; o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; melhoria da qualidade da educação, com resultados mensuráveis de evolução da aprendizagem, especialmente em alfabetização e matemática, dentre outros.

Sobre a EFA, Shiroma e Campos (1997) apontam que os requisitos estabelecidos pela instituição foram apresentados como necessários para o desenvolvimento equitativo e, consequentemente, para que fosse possível a inserção dos países latino-americanos na economia globalizada. O aumento da escolaridade, nesse contexto, é condição intrínseca para o desenvolvimento econômico, como a adoção de novas tecnologias. Sob esse prisma, essas políticas educacionais regidas por acordos internacionais são implementadas para (também) garantir o poderio do capital das grandes corporações e das nações desenvolvidas. Organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tem como papel fundamental acompanhar as reformas dos Estados nacionais dos países periféricos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Esse aspecto é corroborado pelo Relatório de Monitoramento Global (Global Monitoring Report), da UNESCO, publicizado em 2000, na Conferência de seguimento em Dacar, visto que a sua finalidade tem por princípios a informação e orientação de análises para contribuir com políticas públicas para educação. É um dos papéis da UNESCO o monitoramento e implementação dessas políticas da EFA. Vale lembrar que a lei n. 9394, a lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional brasileira (LDB), aprovada em 1996, ancorada nos princípios constitucionais -, via artigo 205, que assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, para o pleno desenvolvimento da pessoa, com vista ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988), também engloba, em seu documento original, uma clara incorporação dos preceitos elencados na EFA.

A LDB (BRASIL, 1996) implementou a democratização do ensino em sua esfera quantitativa, que, infelizmente, não foi acompanhada das garantias qualitativas, principalmente nas escolas públicas. Gomes e Melo (2021) advertem que o sistema escolar e, portanto, a escola, principalmente

de Ensino Médio (EM), não garante a promoção de um ideal de igualdade e oportunidade, de modo a apenas reforçar a dominação das classes mais abastadas socialmente.

Os problemas do EM brasileiro, em sua maioria, ocorrem diante das condições sociais das classes menos favorecidas, as quais necessitam que os jovens trabalhem para a complementação da renda familiar. Em consequência, os jovens, muitas vezes, abandonam ou perdem o interesse em seus estudos, frente a essas condições sociais. Assim, o EM sofre com os baixos índices nas avaliações externas. E, como supracitado, uma das recomendações da EFA é a mensuração dos níveis de ensino.

Esses problemas e as mudanças ocorridas no cenário mundial com a globalização, na qual "uma versão mais sofisticada da economia da educação emerge na onda de racionalização global" (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 30), configuraram-se para criação de uma nova política pública destinada ao EM brasileiro, para, aparentemente, atrair os jovens em suas aprendizagens e os envolver em relação à sua cidadania e ao mundo do trabalho.

Ao analisar essa conjuntura, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: a partir das políticas públicas mundiais e das novas diretrizes para o Ensino Médio (EM) brasileiro, tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, quais são os desafios na formação continuada dos docentes e dificuldades enfrentadas no âmbito educacional devido à sua implementação durante a pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19)?

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de cunho qualitativo, segundo Lüdke e André (2013), tem como foco a análise tendo em vista a compreensão dos processos. Nesse sentido, uma abordagem exploratória, de acordo com elas, é fundamental para uma definição mais precisa do objeto em estudo. Para tanto, na primeira seção, realizamos o levantamento das alterações ocorridas na LDB (BRASIL, 1996) para abarcar as mudanças substanciais no EM, em consonância com a BNCC.

Enquanto isso, na segunda seção, trataremos sobre a Base Nacional Comum de formação continuada de professores (BRASIL, 2020) e os desafios na implementação do Novo Ensino Médio e, como os acordos alinhavados auxiliaram na proposta de mudanças no sistema educacional brasileiro. O objetivo dessa análise é identificar uma variedade de fontes de informações e dados nos documentos oficiais para subsidiar as respostas com relação à questão da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), o que possibilita atender a nossa proposta em relação ao entendimento de como todo esse contexto tem reflexos na formação continuada de professores e nas políticas públicas direcionadas a esse segmento educacional.

Dessa forma, para a análise de dados nos baseamos em Bardin (2011), que possibilita uma varredura ampla nos documentos a serem explorados. Segundo a autora, a análise de conteúdo

apresenta em três fases: (i) a pré-análise constituiu um primeiro contato com os documentos oficiais para a definição do campo de estudo; (ii) na sequência, temos a exploração dos documentos, que se configurou na leitura e sistematização das informações colhidas;(iii) na terceira e última etapa, realizamos o tratamento dos resultados com a análise crítica, comparativa e reflexiva dos materiais.

Para a análise, consideramos atentamente as etapas, conforme Bardin (2011), que foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa e assim, alcançar os objetivos. Dessa forma, "a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial." (BARDIN, 2011, p. 123). A partir desses pressupostos metodológicos, direcionamo-nos para o objeto de estudo.

3 AS NOVAS DIRETRIZES DO ENSINO MÉDIO E AS MUDANÇAS NA LDB EM CONSONÂNCIA COM A BNCC

A lei 9.394 (BRASIL, 1996), de 2 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional e, ao longo das duas primeiras décadas de 2000, foi sofrendo significativas e importantes alterações, como, por exemplo, os direitos educacionais dos povos quilombolas, indígenas e os recursos financeiros para a educação básica. Recentemente, tivemos incorporada da Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente, desvinculada da educação especial. Assim, é válido ressaltar que todas essas mudanças estão vinculadas às que ocorreram na Constituição Federal de 1988. Silva (2011) aponta que essas mudanças foram importantes, pois os direitos fundamentais, em alguns segmentos sociais, foram garantidos, configurando uma conquista importante para esses grupos.

Outro aspecto a ser comentado sobre as mudanças legislativas no que diz respeito ao objeto de estudo é que, na Constituição Federal de 1988, foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Em 2020, o Fundeb foi constituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública brasileira, por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020.

Ainda segundo Cury (2016), em 11 de novembro de 2009, o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional 59 (BRASIL, 2009), com importantes modificações no âmbito educacional. De caráter público e obrigatório, a educação passou a vigorar como direito público subjetivo para a faixa etária de 4 a 17 anos, bem como se torna obrigatório o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, ou seja, é a partir disso que o EM se torna obrigatório. Também, é adotado vários programas com o objetivo de auxiliar os estudantes no que tange o material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Dessa forma, podemos afirmar que a emenda 59 (BRASIL, 2009), ao retirar do texto original a palavra progressivamente, imprime uma valorização ao EM. Contudo, o EM nas escolas públicas brasileiras sofre com o abandono dos estudantes, além dos baixos índices de aproveitamento nas avaliações externas, por exemplo. É imprescindível ressaltar que as avaliações que estamos nos referindo diz respeito às que são aplicadas principalmente pelo estado brasileiro, como o Sistema de avaliação da educação básica (SAEB), que tem as suas normas regidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual, à guisa de ilustração, inseriu no processo avaliativo de nível nacional, em 1995, o 3º ano do EM, na qual a avaliação abrangeu escolas particulares e públicas com foco nos anos finais de cada ciclo em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2020a).

Esse sistema passou por várias modificações, como, por exemplo, nos anos de 1999 e 2000, nas quais as áreas do 3º do EM foram avaliadas, além das já habituais Língua Portuguesa e Matemática, as áreas de Ciências Naturais (Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia), com a peculiaridade de ser em caráter amostral. Já, em 2017, a avaliação tornou-se censitária para a 3ª série do EM, aberta à possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Em 2019, o Saeb passa a adequar-se à BNCC (BRASIL, 2018), com a transição para novas matrizes de referência (BRASIL, 2020a).

Alguns teóricos, como Gonçalves, Guerra e Deitos (2020) argumentam que a avaliação educacional se constitui em um ranqueamento de resultados presente no discurso de organismos internacionais como a UNESCO, implementados em larga escala, a partir de 1990. Para os autores, esses processos são os que influenciam e interferem na aplicação dos recursos para a educação e implicitamente para a escola. De fato, essas avaliações serviram para balizar as mudanças no EM brasileiro, cuja taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e grupo de idade, está em torno de 6,6% da população, segundo os dados do PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019. Assim, segundo o IBGE, no estado de São Paulo, a taxa de escolarização por grupo de idade (ver figura 1), em 2019, tem um decréscimo na faixa etária de 15 a 17, que é de 89,2% em comparação à faixa etária de 6 a 14 anos, que apresenta o percentual de 99,7%, ou seja, está próximo a 100%. Essa faixa etária não tem grandes variações desde o ano de 2016.

Figura 01 - Taxa de escolarização por grupo de idade.



Fonte: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/.

O IBGE aponta, em sua pesquisa, que o abandono escolar, em primeiro lugar, está atrelado à necessidade de trabalhar e, em segundo, o desinteresse em continuar os estudos. E, apesar de a taxa de escolarização estar aumentando nessa faixa etária de 15 a 17, os números não são favoráveis, pois indicam que uma parcela considerável de jovens abandona a escola.

Cabe ainda ressaltar que as avaliações estão atreladas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Inep, cujo objetivo é medir a aprendizagem nacional e estabelecer metas que visam melhorar a qualidade de ensino, apesar das críticas de muitos pesquisadores, como Libâneo (2017), Shiroma e Evangelista (2011), Frigotto e Ciavatta (2003) e Rosa e Santos (2015), os quais afirmam que essas avaliações só atendem aos interesses internacionais, como os do Banco Mundial e, consequentemente, apenas serve aos interesses da política neoliberal. Um dos reflexos dessa política está na culpabilidade do professor ao considerá-lo como o principal responsável pelo fracasso escolar dos estudantes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

No que tange os índices do Ideb para o Ensino Médio em 2019, esses ficaram abaixo das metas estipuladas e, considerando apenas as escolas públicas, a meta era de 4,6 e o resultado alcançado foi de 3,9. Vale ressaltar que o Ideb é calculado com base em dois dados: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (BRASIL, 2021). Assim, com o crescente desinteresse e o abandono dos estudantes, as mudanças foram ganhando força no cenário nacional para a implementação de um novo EM que atendesse às novas políticas públicas que, paulatinamente, foram sendo inseridas na Constituição de 1988 e na LDB (FERRETI; SILVA, 2017). A partir desse cenário, foram sendo delineados os passos seguintes para que o EM e a BNCC (BRASIL, 2018) fossem normatizados. É válido ainda ressaltar que o EM apresenta uma conjuntura complexa.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) reforçam que o Ensino Médio tem como objetivo a formação para o trabalho e a cidadania,

fundamentado nos conhecimentos científico-tecnológicos, nos princípios estéticos, éticos e políticos que inspiram a Constituição Federal e a LDB. Enquanto isso, as finalidades do EM, descritas no artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), estão orientadas para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental com vistas à progressão nos estudos, considerando a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a formação humana e ética para o desenvolvimento intelectual e a criticidade e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996). E, em consequência desses preceitos do EM, define-se a identidade da escola a partir de quatro funções: os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória escolar; a preparação para o trabalho; a autonomia intelectual para continuar aprendendo e a formação ética; e, por último, a compreensão da relação entre a teoria e a prática (BRASIL, 2013).

Com a delimitação das finalidades propostas para o EM e a consequente aprovação da Lei 13.415, de 16 fevereiro de 2017, que em seu artigo 36, afirma que o currículo do EM deverá ser composto por uma parte comum - a Base Nacional Comum Curricular - e por uma parte diversificada - os itinerários formativos (BRASIL, 2017), trilha-se para uma das maiores mudança no sistema educacional brasileiro. Para tanto, em concomitância com a aprovação da BNCC, a Lei 13415/2017 estabeleceu um prazo para que os estados se adequarem a essas mudanças, assim os sistemas de ensino deveriam elaborar um cronograma referente às mudanças no primeiro ano letivo após a publicação da BNCC, ocorrida em 2018.

Em 2019, esse cronograma deveria já estar elaborado e, em 2020, as mudanças referentes ao EM e à implementação dos Itinerários Formativos já deveriam constar nas grades curriculares, o que não ocorreu. Somente em 2022, alguns estados brasileiros conseguiram elaborar seus planos, sendo que parte deles apenas em algumas escolas como um laboratório de testagem.

Os Itinerários Formativos, que já constam na Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação, abarcam muitos aspectos que, na perspectiva adotada nesse presente artigo, tratarão de muitos problemas para a construção dos Itinerários Formativos às redes estaduais devido à forma como foi elaborado dentro das resoluções, legislação e pouco debatido pelas instituições sociais. À guisa de ilustração, em seu artigo 14, que dispõe sobre a organização curricular, afirma-se a necessidade de oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais e diversificados (BRASIL, 2012).

Assim, ao explicitar sobre a diversificação dos itinerários, é afirmado que se deve garantir a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, definidas pelo projeto político-pedagógico da escola para atender as necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio (BRASIL, 2012). Entretanto, a retirada de verba da educação e a precarização do trabalho, que também afeta a profissão de professor, entre outras problemáticas, inviabilizam a oferta de itinerários o suficiente, em uma mesma unidade escolar, para que os estudantes

possam, de fato, fazer uma escolha. O que resta aos estudantes, nesse cenário, é a escolha do itinerário formativo ofertado pela escola.

Agrega-se a isso, um currículo baseado por competências, que, para Lopes (2019, p. 69), tal organização submete "à educação ao registro instrumental de um saber-fazer, voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho", pois se corre o risco de um empobrecimento dos processos de ensino e, consequentemente, da aprendizagem. Nesse aspecto, a gestão e o corpo docente escolar são de extrema importância, sendo preciso garantir que os processos formativos sejam qualitativos. Todavia, é válido ressaltar que não cabe somente à escola tal obrigação, uma vez que essa é parte de um ecossistema educacional.

Enquanto isso, no inciso XIII, da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que trata sobre a interdisciplinaridade e a contextualização, afirma-se que ambas devem garantir a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, para assegurar a dialogicidade entre os saberes nos diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012). Esse inciso tem a sua importância, devido à sua intima relação com a política de formação continuada de professores, pois demanda uma mudança de paradigma escolar que passa de uma lógica disciplinar para um exercício que deve abranger as áreas do conhecimento, portanto tenta romper com a fragmentação dos conteúdos em uma perspectiva interdisciplinar que dialoga com os outros componentes.

Ao propor tais mudanças substanciais na organização curricular, nas quais se consideram as disciplinas como divisões do conhecimento, emerge a necessidade de reagrupá-las/organizá-las. Além da reestruturação temporal e espacial exigida das instituições escolares, as disciplinas também são partes das instituições que abrangem identificações sociais, o que significa que essa mudança curricular incide na identidade dos docentes (LOPES, 2019). Nesse sentido, a formação continuada dos professores é mais um aspecto que exige atenção nesse processo de reestruturação do EM.

Postas essas considerações sobre as alterações no EM, efetiva-se a segunda etapa do processo investigativo ancorado em Bardin (2011), tendo em vista a exploração dos documentos e normativos que configuram o percurso sócio-histórico do EM, por meio do recorte temático e da sistematização das informações dispostas nos documentos.

4 A BASE NACIONAL COMUM DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O processo de implementação das novas diretrizes para EM deveria ter acontecido no ano de 2020, todavia o advento da pandemia de Covid-19 provocou grandes problemas educacionais e expôs as diferenças sociais, devido à falta de acesso à internet e ao apoio pedagógico principalmente para o EM. Nos anos de 2020 e 2021, com toda essa problemática, as taxas de abandono cresceram entre as classes menos favorecidas. Tendo em vista esse cenário, um dos problemas que nos parece esquecido

pelas instâncias governamentais está no cerne do ensino brasileiro: a concepção política, de cunho internacional, que perpassa a formação inicial e continuada dos professores. Assim, nessa seção nos deteremos sobre alguns desses aspectos que tratam das principais reformas educacionais.

As reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro têm apresentado mudanças na formação dos professores. Todavia, muitos modelos que surgem como novidade são apenas para mascarar os ideais burgueses, que visam a produtividade, a eficiência e, principalmente, a mão de obra barata para o mercado de trabalho (SILVA; SILVA; SANTOS, 2017).

De maneira semelhante às políticas públicas para o ensino médio para a construção de diretrizes ao processo avaliativo, as políticas de formação são também influenciadas pelas mesmas entidades citadas anteriormente, como a UNESCO, Banco Mundial e outros organismos (ROSA; SANTOS, 2015; PICCININI; TONÁCIO, 2017). Como exemplo, a política pública de formação de professores tem como marco as concepções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos EPT (Education for All - EFA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em março de 1990. E o Brasil, como um dos signatários, "foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década" (SHIROMA et al., 2002, p. 57-58), provocando a implementação de conceitos como as competências, avaliação por mérito e excelência (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Esse movimento se deu por causa da política neoliberal que assola a educação. E uma das saídas para resistir a essa avalanche tem implicações na formação política e formação pedagógica do professor, visto que "não se trata de coisas paralelas, mas sim de conceber o trabalho pedagógico-didático como concretização da formação política" (LIBÂNEO, 2017, p. 08). O pedagógico não se dissolve no político, ambos formam uma unidade, um está entrelaçado no outro, entretanto, não há uma miscigenação, a política educacional se faz na realização da prática pedagógica (LIBÂNEO, 2017). Dessa maneira, a pedagogia, de forma alguma, deve ser excluída das mudanças político-culturais e epistemológicas do campo educacional. É pelo pedagógico que as práticas sociais são incorporadas para que seja possível o desenvolvimento do indivíduo, aliando-se ao cognitivo e ao ético. Entendemos que são as práticas pedagógicas que levam o indivíduo a pensar em outras formas ou ideias de uma nova política, o que significa que formam o sujeito com ênfase, para que, enfim, tenha-se uma educação transformadora em nossa sociedade. Todavia, o problema central para que esses processos sejam alcançados está na política implementada para atender ao capitalismo neoliberal, dessa forma a educação passa a ser uma importante estratégia com vista apenas à reprodução econômica e ideológica (TELLO, et al. 2019; LIBÂNEO, 2017).

Os documentos oficiais que tratam da formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002), apresentam claramente uma formação inicial voltada às competências, no qual todos os

aspectos formativos são direcionados para garantir que essas sejam o centro de todo o processo. Tal perspectiva advém de documentos anteriores. O parecer nº. 09/2001 que fundamenta a Resolução nº. 01/2002 (BRASIL, 2002), em seu artigo 3, no qual trata sobre os princípios norteadores para o exercício profissional específico, considera, em seu inciso I, a competência como sendo o núcleo para a orientação (BRASIL, 2001), de modo a seguir a mesma retórica em que a prática do professor está restrita apenas à construção de conhecimentos em que pese as habilidades socioemocionais, sendo os conteúdos apenas o suporte para as competências. Em consequência, a pergunta que fazemos é: quem determina as competências e como elas devem ser desenvolvidas? As políticas públicas regidas pelos órgãos internacionais é que orientam como serão os futuros professores, que, em linhas gerais, abarcam o controle sobre suas práticas profissionais. Assim, nasce o perfil profissional de educadores polivalente, empreendedor, protagonista, inovador, nota 10, no qual educadores não se enquadram. Conhecidamente, para impor a competitividade do mercado, os professores acabam por serem adjetivados, para Libâneo (2017), essa é uma prática para desconstruí-lo e retirar dele a sua principal responsabilidade que é ser o responsável por viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórico-social construído pela humanidade.

Quanto à formação continuada, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, afirma que as agências formadoras deverão planejar a oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno dos professores (BRASIL, 2002). Um dos entraves a esse tipo de sistema é que, em sua maioria, os professores brasileiros são formados por instituições privadas, o que dificulta essa volta às instituições formadoras, como consta na resolução.

Enquanto isso a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Para Dourado (2015), as diretrizes têm seu enfoque na articulação entre educação básica e a superior, ao instituir um projeto de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, pelas instituições formadoras, redimensionando a articulação formativa a partir dos processos ensino/ aprendizagem, da organização e da gestão da educação básica.

Entretanto, enfatizamos que as características de uma formação voltada às competências e à prática são mantidas. Atualmente, a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020b) configura-se como o mais importante documento para a implementação do novo EM. Esse normativo, foi publicado em outubro de 2020, durante a pandemia de Covid-19. Nesse período, o Brasil apresentava em torno de 5 milhões de

contaminados e, até então, tinha uma média diária de 23 mil novos casos; e as escolas estavam planejando a volta às aulas no presencial, já que estavam com as aulas no ensino remoto.

O retorno integral às aulas no presencial se deu em meados de 2021. Nesse período, alguns estados iniciaram a implementação da reforma no EM e os alunos escolheram os aprofundamentos que são parte dos itinerários formativos, por meio de plataformas virtuais. Os problemas desse aligeiramento da implantação estão no processo de formação dos professores para as mudanças do novo EM: não aconteceu um programa de formação continuada planejado adequadamente para que os docentes entendessem como essas mudanças impactam as suas práticas pedagógicas e como esse novo EM foi construído. E, assim, alguns estados brasileiros foram realizando seus programas de ação.

Nesse cenário, a BNC-Formação Continuada coloca a profissionalização e o professor como o agente transformador para a constituição das competências e para qualificação para o trabalho, bem como prega o trabalho colaborativo entre pares na mesma área de conhecimento ou que atuem com as mesmas turmas. Esses aspectos visam o diálogo sobre a prática. Afirma-se que esse diálogo deve ser mediado por um professor sênior. Todavia, é interessante que a BNC-Formação Continuada não considera as fases da carreira docente. Huberman (2013) afirma que, muitas vezes, os professores com mais tempo de carreira, provoca o conservantismo ligado a uma idade mais avançada, no qual os docentes queixam-se da evolução dos alunos e da política educacional. Ao mesmo tempo, as fases de serenidade e de conservantismo leva ao desinvestimento, pois está em fim de carreira.

Dessa forma, ao considerar a formação continuada em serviço, a partir da mediação de um professor sênior, é preciso enfatizar que muitos ainda têm, em sua formação, a lógica disciplinar e o trabalho individual estabelecidos por períodos sócio-históricos anteriores à alteração da legislação. Para tanto, Lopes (2019) alerta que é preciso considerar as trajetórias disciplinares, tanto da sociedade quanto da formação dos professores, como as áreas estão organizadas, pois quando nos remetemos à proposta do novo EM, podemos ter apenas uma falsa impressão de estarmos resolvendo a fragmentação disciplinar. Assim, é preciso ter cuidado para não produzir uma insegurança ou a sensação do fracasso entre os professores.

Para a autora, é preciso valorizar os professores e professoras como produtores da política curricular e que esses o fazem por meio das comunidades disciplinares. Esses são alguns entraves que a formação continuada de professores terá ou teve que enfrentar na implementação do novo EM. Outros autores, como Shiroma e Evangelista (2011), trazem outros desafios no que tange à profissão professor, como baixos salários, falta de perspectiva de carreira e de reconhecimento social, isto é, a desvalorização da carreira, acarretando escassez de interessados no magistério, como já mencionado a partir de Tartuce et al (2018) e de Oliveira; Amaral; Amaral (2023).

Para os teóricos, as secretarias da educação colocam entraves, como aspectos econômicos e institucionais, de tempo e de espaço, que acabam limitando as chances de elas mesmas inspirarem

modelos inovadores. Assim, as escolas carecem de orientação acerca de como trabalhar a parte diversificada, considerando a necessidade de compreender a integração entre os componentes de área e a própria integração entre as diferentes áreas, o que pode, inclusive, inviabilizar a oferta de itinerários de cada unidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o novo EM houve um aumento na carga horária em relação ao EM anterior, bem como emerge o discurso relacionado ao estudante ser protagonista na sua formação, todavia, com a implantação dos itinerários formativos, nem todas as escolas oferecerão todos os itinerários aos estudantes e esses não poderão escolher a sua área de preferência. Já temos desigualdades entre os estudantes de escolas públicas e privadas e, com a escassez de ofertas de todos os itinerários na escola, essa desigualdade se agravará.

Os itinerários formativos, com seus aprofundamentos, necessitam de professores com formação específica em suas respectivas áreas de conhecimento. Entretanto, existe uma escassez de professores com formação específica em certas regiões e escolas, assim, com os aprofundamentos, a tendência é aumentar a falta de docentes especializados. Sem os docentes específicos da área, provavelmente, não haverá professores para lecionar os aprofundamentos ou aqueles que não são especializados no conteúdo poderão agravar a desigualdade e, consequentemente, diminuir oportunidades no mercado de trabalho para o estudante.

Contudo, o professor necessita de conhecimento do conteúdo específico e novas metodologias para conseguir o interesse e motivar os discentes para aprenderem e permanecerem na escola e enfrentarem as novas exigências educacionais no mundo do trabalho (RIBEIRO DE OLIVEIRA; AMARAL, 2022). Assim, esse é outro ponto a ser considerado, no que diz respeito à formação específica e continuada do professor, que, também, não se deve eximir a responsabilidade das universidades para uma formação permanente e consistente no ensino, pesquisa e extensão (OLIVEIRA; AMARAL, 2020; OLIVEIRA; AMARAL, 2019).

Juntamente com a implantação do novo EM veio a pandemia de Covid-19 e, com essa situação, a flexibilidade dos professores tive que se manifestar e, a partir disso, alguns fatos ficaram mais evidenciados, como a ausência de formação, os salários baixos e as insatisfações. Nesse sentido, podemos afirmar que a situação pandêmica aumentou as exigências do professor, como o uso de ferramentas tecnológicas, aumento da carga horária no trabalho, conflitos com estudantes e suas famílias, bem como a participação dos pais ou responsáveis nos estudos dos discentes. Além de todos os itens citados acima, enfatizamos que houve uma grande perda na educação dos indígenas, quilombola e pessoas com deficiência. Muitos estudantes não tiveram sequer contato com os objetos de conhecimento dos componentes, tampouco com seus colegas e professores. Com isso, foi

negligenciado tanto os objetos do conhecimento, no âmbito do cognitivo, quanto aspectos como o socioemocional e o desenvolvimento uma postura voltada para a cidadania. Em consequência, para recompor essas lacunas, o professor deve receber uma formação adequada para estar preparado para as necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 2 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09 abr. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE nº 5, de 04 de mai. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEB, N. 5, 2011.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Resolução Nº 2, 30 de janeiro de 2012. Ministério da Educação.
Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União,
Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8 a 12, 02 jul. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em. 28 jul. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ensino Médio, 2018. Versão final. Brasília: MEC.

BRASIL. Saeb: histórico. Inep, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União, publicado em 29 out., ed. 208, seção: 1, p. 103, 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ideb- Apresentação. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb . Acesso em: 28 jul. 2024.

COSTA, H. P.; MACHADO DIAS, V. E. A Profissionalização generalizada na reforma do Ensino Médio. Revista Trabalho Necessário, 19(39), 236-259, 2021. https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47185.

CURY, C. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Jornal de Políticas Educacionais, 10(20), 2017. Disponível em:https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964. Acesso em: 28 jul. 2024.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun, 2015. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

FERRETI, Celso João.; SILVA, Mônica Ribeiro. (2017). 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. Disponível em http://www.scielo.br/scielo php?pid=S0101- 73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação & Sociedade [online], v. 24, n. 82, pp. 93-130, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt#. Acesso em: 28 jul. 2024.

GOMES, Sandra; MELO, Francymonni Yasmim Marques de. Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. Educação & Sociedade [online]. v. 42, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/y4pScPn3NtcrcFXQmTFGsjz/?lang=pt#. Acesso em: 28 jul. 2024.

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D.; DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. Revista On Line De Política E Gestão Educacional, 24 (esp1), p. 891–908, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018/9403. Acesso em: 28 jul. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Portugal: Editora LDA, 2013.

IBGE. PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: https://painel.ibge.gov.br/pnadc/. Acesso em: 28 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. In: Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo / organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017, 280 p.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963. Acesso em: 28 jul. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, 2.ª ed. EPU, 2013.

OLIVEIRA, T. M. R.; AMARAL, C. L. C. Ações para minimizar a fragmentação da Educação Ambiental em uma escola pública paulista. Revista brasileira de Educação Ambiental. São Paulo, v.15, n.3, p. 297-314, 2020.

OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro de; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Discutindo Conceitos de Educação Ambiental com Professores em uma Escola Pública de São Paulo. Ensino, Saúde e Ambiente, V12 (2), p. 140-155, ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/27174/17162, Acesso em: 09 jul. 2024.

OLIVEIRA, T. M. R.; AMARAL, L. H.; AMARAL, C. L. C. A prática pedagógica reflexiva em questão: Estudo de caso de uma escola brasileira. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 36, n. 2, p. e23027, 2023. DOI: 10.21814/rpe.24860. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24860. Acesso em: 28 jul. 2024.

RIBEIRO DE OLIVEIRA, T. M.; COSTA AMARAL, C. L. Discutindo o projeto político pedagógico e a Educação Ambiental em uma escola pública de São Paulo. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 113–131, 2022. DOI: 10.14295/Remea,v39i1.13319. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/13319. Acesso em: 28 jul. 2024.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. Linhas Críticas, Brasília, DF, n.46, p. 665-687, set./dez, 2015. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4695/4283. Acesso em: 28 jul. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação & Sociedade [online]. v. 18, n. 61, p. 13-35, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/qbgcYdvXWfjGTj6SG5QNJRB/#. Acesso em: 28 jul. 2024.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Dialogia, São Paulo, n. 25, p. 133-151, jan./abr, 2017. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6553. Acesso em: 28 jul. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415. Acesso em 28 jul. 2024.

SILVA, Teresa R. Neubauer da; DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Melhores práticas em escolas do ensino médio – estados envolvidos: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo, relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto de Protagonismo Jovem e Educação; BID, 2009.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. (2011). A legislação brasileira e as mudanças na educação infantil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 229-244, jul./dez., 2011. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/8/172. Acesso em: 28 jul. 2024.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos. Dialogia, São Paulo, n. 25, p. 133-151, jan./abr., 2017. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6553. Acesso em: 28 jul. 2024.

SOARES, L.V; COLARES, M.L.I.S. Políticas públicas e docência no contexto da pandemia no norte do Brasil. Poliges- v. 2, nº 1, p. 106- 125, 2021.

TARTUCE, G.L.B.P; MORICONI, G.M.; DAVIS, C.L.F.; NUNES, M.M.R. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das Secretarias de Educação. Cadernos de pesquisa- v. 48, nº 168, p. 478-504, 2018.

TELLO, César Gerônimo; ENS, Romilda Teodora; SANDINI, Sabrina Plá; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, n. 46, p. 271-299, 2019.