



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LAURINA TAVARES DE FARIAS LIMA

**A POLÍTICA CURRICULAR DOS MULTILETRAMENTOS
PARA O ENSINO MÉDIO: DISPUTAS EM TORNO DA
FORMAÇÃO (1990 – 2019)**

**RONDONÓPOLIS – MT
2020**

LAURINA TAVARES DE FARIAS LIMA

**A POLÍTICA CURRICULAR DOS MULTILETRAMENTOS
PARA O ENSINO MÉDIO: DISPUTAS EM TORNO DA
FORMAÇÃO (1990 – 2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dr.^a Merilin Baldan.

**RONDONÓPOLIS - MT
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

T231p Tavares de Farias Lima, Laurina.
A POLÍTICA CURRICULAR DOS MULTILETRAMENTOS
PARA O ENSINO MÉDIO: DISPUTAS EM TORNO DA
FORMAÇÃO (1990 – 2019) / Laurina Tavares de Farias Lima. --
2020

173 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Merilin Baldan.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Política Curricular. 3. Formação. 4.
Ensino Médio. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis. -Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A POLÍTICA CURRICULAR DOS MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO MÉDIO: DISPUTAS EM TORNO DA FORMAÇÃO (1990 – 2019)"

AUTOR: Mestranda Laurina Tavares de Farias Lima

Dissertação defendida e aprovada em 30/04/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador: Doutor(a) Merlin Baldan
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Doutor(a) Rosa Fátima de Souza Chaloba
Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA/UNESP

Examinador Suplente: Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 04/05/2020.

*Ao amor incondicional: Ilda, Cleunice e Julia
Ao amor companheiro: Eder
Por todo apoio, incentivo, carinho e paciência,
Vocês são meu refúgio.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser mestre e fortaleza no caminho diário de minha constituição do ser.

À minha mãe Ilda, minha irmã Cleunice e minha filha Julia pelo amor incondicional, por apoiarem meus sonhos e incentivarem sua realização. Ao meu esposo Eder por todo amor, incentivo e paciência nessa caminhada. Vocês são meu refúgio, compreenderam até quando minha ausência era necessária.

À minha orientadora, Professora Doutora Merilin Baldan, pelo saber compartilhado, dedicação, atenção, paciência e amizade nessa formação. Com quem aprendi a exercer a autonomia. Pelas suas correções e sugestões fui constituindo um caminho, que em meio a tantas incertezas, sozinha não conseguiria trilhar. Obrigada pelo imenso coração!

Aos professores Ademar de Lima Carvalho, Lindalva Maria Novaes Garske, Ivanete Rodrigues dos Santos, Simone Albuquerque da Rocha, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Rosana Maria Martins, Eglén Silvia Pipi Rodrigues, Nivaldo Alexandre de Freitas, pelo imenso conhecimento compartilhado nas disciplinas cursadas e outros momentos de discussões primorosas.

A todos do PPGEdU/CUR/UFMT por contribuírem nesse processo de pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Estudos do FORTEP e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores, pelo diálogo em busca de ampliar e enriquecer o conhecimento.

A todos os meus colegas do Mestrado da turma 2018/2020 pela troca de saberes, companheirismo, risadas e colaboração. Em especial à Gizeli da Costa Leão e ao Cássio João Lourenço dos Reis pela caminhada de diálogo, apoio e troca de experiências, que resultou em grande amizade.

À Escola Estadual “Casa do Saber”, ao professor “José” e às professoras “Maria”, “Fátima” e “Isabel”, pela contribuição com a pesquisa, por todo acolhimento e partilha de percepções. Vocês foram essenciais para o processo investigativo.

À banca: professoras Rosa Fátima de Souza Chaloba (UNESP - Banca externa) e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT - Banca interna) e professor Ademar de Lima Carvalho (UFMT - Suplente), pelas contribuições fundamentais, atentas e inestimáveis para compor este trabalho.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, pela concessão da licença, possibilitando a dedicação exclusiva a esta pesquisa.

À todos, que de uma forma direta ou indireta contribuíram com essa caminhada e construção deste trabalho.

Gratidão!

RESUMO

As políticas educacionais brasileiras, desde a década de 1990 até a contemporaneidade, são marcadas por influências do Neoliberalismo, em especial no que tange ao currículo. O Ensino Médio, historicamente e em específico nas últimas quatro décadas, tem sofrido com constantes reformas e contrarreformas. As suas concepções curriculares são marcadas pelo dualismo que perpassa a formação geral e profissional. Com a inovação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), os currículos foram direcionados a atender as políticas de ideais mercadológicos, de forma que os multiletramentos tornaram-se centrais nos estudos sobre a construção e uso social da linguagem e da escrita para avanço cognitivo dos estudantes do Ensino Médio para lidar com as novas formas de trabalho. Deste modo, a pesquisa ora desenvolvida, que se insere no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGedu) UFMT – Câmpus de Rondonópolis-MT, a partir da temática das políticas curriculares de multiletramentos para o ensino médio, nos leva às seguintes questões de pesquisa: de que modo as demandas socioeconômicas influenciam a centralidade dos multiletramentos no currículo do ensino médio e impactam a formação dos estudantes dependentes da educação pública? Quais são as percepções dos agentes nesse/desse processo? Considerando tais questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é investigar e analisar as percepções dos professores a respeito das implicações políticas e formativas da centralidade curricular dos multiletramentos para os estudantes do ensino médio. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar a centralização dos multiletramentos na política curricular do ensino médio a partir dos sentidos hegemonizados de multiletramentos desde a década de 1990 e b) investigar e analisar as demandas curriculares que impelem as relações entre as necessidades do setor produtivo e o caráter contingente e precário dos multiletramentos na formação dos estudantes. A base que orienta a pesquisa é composta pelos estudos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo em uma escola pública da rede estadual, no município de Primavera do Leste/MT. O método teórico utilizado na pesquisa foi o Ciclo de Políticas e a História oral temática, inseridos na abordagem qualitativa. Os resultados obtidos apresentam: as implicações das concepções e reformas no ensino médio para o atendimento das demandas da sociedade (neo)liberal, com o dualismo educacional presente nas concepções formativas, numa perspectiva histórica; a relação entre trabalho e educação, dentro da ótica mercantil; política curricular que vem passando por reformas e contrarreformas com a correspondência da busca da racionalidade instrumental, da eficácia e da eficiência. Em meio às lutas e disputas de sentido, os multiletramentos críticos são excluídos do currículo, e substituídos pelo saber-fazer com habilidades e competências voltadas ao conhecimento de cunho positivista e condutivista. As percepções dos professores sobre esse processo apresentaram-se incipientes, ambíguas, fragilizadas por um processo de negociação de sentidos que vem oprimindo a prática docente, por meio da avaliação, responsabilização, precarização, performatividade, resultando em práticas voltadas à conformação do projeto em curso para os estudantes. Todavia, compreendemos que a recontextualização das políticas tem movimentado o processo de resistência e busca de emancipação para professores e estudantes.

Palavras-chave: Multiletramentos. Política Curricular. Formação. Ensino Médio.

ABSTRACT

From the 1990's up to these days, the Brazilian educational policies have suffered influences of the neoliberalism, especially in the curriculum matter. Historically and especially in the past four decades, the high school level has gone through constant reforms and counter-reforms. Its curriculum approaches show the dualism of the general and the professional education. The innovations brought by the Information and Communication Digital Technologies (TDICs) led the curriculum to serve market-based policies, making multiliteracies central in the studies on language and writing social uses for high school students to develop cognitively and deal with the new ways of working. This study is part of the Education Graduate Program (PPGEdu) of the Federal University of Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis campus. It focuses on the multiliteracies curriculum policies for the high school level and presents the following research questions: how do the socioeconomic demands influence the centrality of multiliteracies in the curriculum and affect the education process for students who depend on public education? What are the perceptions of the agents in/of this process? Considering these questions, the study aims to investigate and analyze the perceptions of the teachers on the political and educational implications of the centrality of multiliteracies in the curriculum for high school students. For that we established the following specific objectives: a) to analyze the centralization of multiliteracies in the high school curriculum policy taking into account the hegemonic senses of multiliteracy since the 1990's, and b) to investigate and analyze the curriculum demands which promote the relations between the needs of the productive sector and the uncertain and precarious reality of multiliteracies in students' education. The guiding approach of this study is based on bibliographic and documental research, plus field research in a public school of the state system, in the city of Primavera do Leste-MT. As our theoretical method, we used the Policy cycle approach and the Thematic oral history, in a qualitative approach. The results show: the implications of the approaches and of the high school reforms for meeting the (neo)liberal society demands, with the presence of educational dualism in the educational approaches, in a historic perspective; the relation between work and education, under the logic of the market; the curriculum policy which has been going through reforms and counter-reforms with the correspondence of the search for the instrumental rationality, effectiveness and efficiency. Given the meaning disputes, critical multiliteracies are excluded from the curriculum and substituted by the "know-how", with skills and competences oriented to a positivist and conductivist knowledge. The perceptions of the teachers on this process were incipient, ambiguous and fragilized by a process of meaning negotiation which has oppressed their practice through assessment, responsabilization, precariousness, performativity, resulting in practices for the acceptance of the dominant project for students. However, we understand that the recontextualization of the policies has enabled the process of resistance and search for emancipation for teachers and students.

Keywords: Multiliteracies. Curriculum Policy. Education process. High school level.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição temporal das pesquisas selecionadas	22
Gráfico 2 – Distribuição das produções selecionadas (2008 - 2018)	24
Gráfico 3 – Distribuição das produções selecionadas por região (2008 - 2018)	27
Gráfico 4 – Distribuição das Teses e Dissertações por Unidade Federativa (2008 - 2018)	27
Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas, considerando a Região Sudeste (2008 – 2018)	28

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Incidência das produções 23

Tabela 2: Resultado da Pesquisa: 13 produções selecionadas 24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Narrativa do Professor José, escolha de sua profissão	108
Quadro 2: Narrativa da Professora Maria, escolha de sua profissão	109
Quadro 3: Narrativa da Professora Fátima, escolha de sua profissão	110
Quadro 4: Narrativa da Professora Isabel, escolha de sua profissão	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DRC	Documento de Referência Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FEF	Faculdade de Educação Física
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituição (ou Instituições) Federal(is) de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso
NAFIMES	Núcleo de Aptidão Física, Informática, Metabolismo, Esporte e Saúde
OASISbr	Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer
SINTEP	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SP	São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologia da informação e comunicação
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União de Dirigentes Municipais de Educação
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ENTRE PESQUISA E O TEXTO.....	18
2	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
2.1	A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES DE MULTILETRAMENTOS NO BRASIL.....	20
2.2	A PESQUISA	29
2.3	CICLO DE POLÍTICAS, O CONTEXTO DA PRÁTICA COMO FOCO	31
2.4	HISTÓRIA ORAL: ENTRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES	38
3	ENSINO MÉDIO PARA QUÊ(M): AS IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES E REFORMAS PARA O ATENDIMENTO DAS DEMANDAS DA SOCIEDADE (NEO)LIBERAL.....	43
3.1	O ENSINO MÉDIO COMO PROBLEMA HISTÓRICO: REFORMAS, CONTRARREFORMAS, CONCEPÇÕES FORMATIVAS E AS DEMANDAS DO SETOR PRODUTIVO	49
4	A CENTRALIZAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	73
4.1	A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO E/OU CONFORMAÇÃO?	81
4.2	DOCUMENTOS CURRICULARES E AS IMPLICAÇÕES NA DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA O SETOR PRODUTIVO: DOS PCNEM À BNCC	84
4.3	ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS DAS IMPLICAÇÕES FRENTE ÀS DEMANDAS DO SETOR PRODUTIVO	98
5	MULTILETRAMENTOS EM FOCO: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DE INTENÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	103
5.1	LÓCUS E SUJEITOS DE PESQUISA.....	104
5.2	ENTRE PERCEPÇÕES E SÍNTESES.....	113

6	CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA.....	147
	REFERÊNCIAS.....	155
	APÊNDICE I.....	164
	APÊNDICE II.....	169

1 INTRODUÇÃO

*A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e
as nossas).
Manoel de Barros*

O presente trabalho de pesquisa situa-se na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT) e tem como objeto de estudo a política curricular de multiletramentos para o Ensino Médio, em uma escola pública da rede estadual do município de Primavera do Leste-MT.

A investigação parte de conhecimentos corporificados na literatura desde a década de 1990 sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, destacando estudos sobre as políticas de currículo que revelam compreensões naturalizadas e guiam os trabalhos pedagógicos com perspectivas de caráter rígido e prescritivo.

Este trabalho está vinculado ao caminho trilhado em minha história profissional na rede estadual de Mato Grosso como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Como enfatiza poeticamente Barros (2010), por meio das palavras o saber nos engrandece, e não é nas riquezas que está o grande poder, mas nas nossas insignificâncias diante do conhecimento, por meio do qual de fato podemos desenvolver a consciência, a autonomia e a liberdade.

Concluí o curso de Letras no ano de 2007, na Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Pontal do Araguaia. Na conclusão do curso, defendi a monografia intitulada: "Projeto Aprender: O foco na literatura infantil - Um estudo realizado na Escola Estadual Dr. José Feliciano Ferreira, em Baliza – GO", orientada pela professora mestra Maria Claudino da Silva Brito. Foi com esse trabalho que iniciei nas pesquisas em educação.

Após formada, mudei-me do estado de Goiás e comecei a trabalhar com o Ciclo de Formação Humana no Ensino Fundamental, na cidade de Porto Alegre do Norte - MT, em 2007. Nos anos de 2009 a 2011 estive engajada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual fui coordenadora na Escola Estadual Gilvan de Souza e tive a

oportunidade de participar dos Seminários e Fóruns Permanentes de Debates da Educação de Jovens e Adultos da Região do Norte Araguaia, espaço cujas discussões se deram em torno do ensino, das experiências e das identidades que a modalidade enfrenta para conseguir alcançar seu público, principalmente as dificuldades que envolvem o ensino médio na EJA. Foram anos de grande enriquecimento de saberes e experiências.

Nos anos de 2011 a 2015, voltei a trabalhar com o Ciclo de Formação Humana, na Escola Estadual Tapirapé, na qual pude vivenciar experiências voltadas à leitura e à escrita para a discussão do letramento, em cursos como o do Gestar II¹, e com o trabalho do Projeto Educomunicação com a Rádio Escolar e o Jornal Escolar². Várias das discussões giravam em torno do letramento para além da alfabetização e de como desenvolver práticas de letramento na escola. Entretanto, hoje consigo vislumbrar o quanto os projetos das políticas chegavam prontos e só queriam do professor sua implementação.

No ano de 2016, iniciei uma nova jornada na cidade de Primavera do Leste - MT e voltei a trabalhar com o nível de Ensino Médio, o que fez com que meu olhar voltasse novamente para a juventude e seus desafios na formação, com um público diferenciado da EJA. Surgiram novos questionamentos e problemas, mas a temática da formação para o trabalho sempre esteve no centro das minhas discussões.

Ao longo dos anos, participei de muitos cursos, debates e reuniões em torno das discussões da educação, proporcionados pela Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso, muitos deles por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO. Todavia, ao adentrar na pós-graduação em 2018, no Mestrado em Educação, novos saberes, sentidos, conhecimentos e fortalecimento teórico têm me possibilitado constituir a reflexão crítica, principalmente das políticas educacionais, e perceber como tenho me constituído ao longo do tempo para a atuação em diferentes desafios encontrados na profissão docente.

Acredito que a formação contínua do docente é cada vez mais urgente na sociedade contemporânea, visto que, no cenário educacional, as mudanças são constantes e a busca do saber nas ciências da área de atuação é de extrema relevância

¹ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar é oferecido pelo MEC como formação continuada aos professores dos anos finais (sexto e nono ano) do ensino fundamental nas escolas públicas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

² O Projeto Educomunicação é implantado nas escolas estaduais de Mato Grosso que contemplam as normativas de edital publicado anualmente pela SEDUC-MT, há mais de dez anos.

para a constituição da reflexão crítica e da ação e para o exercício da práxis pedagógica voltada à formação humanística dos sujeitos.

Dessa forma, o interesse pelo tema está diretamente relacionado com as atividades que exerço como professora no Ensino Médio e os entraves cotidianos encontrados, principalmente com o contexto influenciado pelos diversos ataques a esse nível de ensino, através da conjuntura de confluência da reforma do Ensino Médio – Medida Provisória n.º 746/2016, que se tornou a Lei n.º 13.415/2017 – e a prescrição da política curricular com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O ensino médio, em seu contexto histórico das últimas quatro décadas, é palco de disputas e conflitos de concepções, intencionalidades, discursos, poder. Nesse cenário, os estudantes se encontram em meio a eventos de letramentos que exigem a mobilização de capacidades de múltiplas linguagens, língua, discursos, interpretações, presentes na cultura escolar e fora dela, principalmente em relação à formação para o trabalho, pois no ensino médio, observa-se que a dualidade deste nível de ensino tem, por um lado, um direcionamento mais vinculado à formação para o trabalho, e, por outro, como a última etapa da educação básica, encaminhamento para o ensino superior. Dentro das reformas e regulações do ensino médio, esse caráter mais acentuado para o trabalho destina-se, em especial, ao ensino médio público e às classes populares.

Construir um diálogo que congregue os saberes, os interesses e os desejos dos jovens estudantes e da intencionalidade pedagógica pode ser um caminho para desarticular concepções sociais, ideológicas e culturais destinadas para os estudantes frequentadores da educação pública brasileira, propiciando sua constituição como sujeitos conscientes do significado das transformações em sociedade.

A constante evolução das tecnologias, da informação e do entretenimento, especialmente devido à mobilidade disponível, tem modificado o comportamento e as práticas sociais dos sujeitos. Como afirmam Coscarelli e Ribeiro (2011) mudaram a nossa forma de ver o mundo, assim, as interações comunicativas no cotidiano têm sido mediadas por novas configurações e conceitos, em contextos diversos. A escola tem buscado aproximar o ensino às necessidades de seus sujeitos, visto que a obrigatoriedade imposta pelas políticas de demanda do setor produtivo tem influenciado as novas formas de interagir na cultura, no social e tem sido palco de constantes debates e pesquisas nos últimos anos, em especial nos letramentos sociais.

Na cena social e cultural contemporânea, Silva (2019) preconiza que entre instituições e esferas³ anteriormente consideradas distintas e separadas, há um apagamento das fronteiras, o que ocasiona “revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a Internet, por exemplo, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar.” (SILVA, 2019, p. 141). São formas de conhecimento a influenciar e moldar o comportamento das pessoas na convivência em sociedade.

No que tange às relações entre políticas, teoria e pesquisa, no campo das múltiplas práticas de letramento, estas têm mediado estudos sobre a prática social, contestando a vertente do letramento a ser aprendido autonomamente, como defende Street (2014). Para o autor, é preciso assumir uma abordagem qualitativa do letramento para contestar as perspectivas políticas dominantes, pois estas têm se valido da abordagem das habilidades para medir e comparar a proficiência de candidatos vindos de diversas realidades linguísticas. Além disso, têm construído pressupostos teóricos internacionais de competências comunicativas a serem alcançadas, de modo a atender interesses e a construir currículos em favor de uma classe dominante.

O sentido de multiletramentos que compreendemos implica a diversidade de interações interconectadas pela linguagem, como espaço de construção e negociação entre os atores sociais do ato comunicativo, na construção de sentidos do/no texto nas diferentes esferas da vida (social, cultural, histórica), envolvendo a escolha/uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como uma atitude política.

A política de multiletramentos é atual, válida, relevante para a formação do sujeito crítico para lidar com os vários tipos de textos, produções culturais, tecnologias nas suas relações sociais. Envolve, portanto, poder, diversidade, alteridade. Assim, nosso estudo visará o uso que a política (neo)liberal faz da política dos multiletramentos no currículo do ensino médio, tornando sua centralidade um mecanismo para perpetuar a política iniciada com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), de ensino voltado ao treinamento dos estudantes para suprirem as demandas sociais e do trabalho do setor produtivo, além de ser uma contingência ao ensino superior.

³ Indústria cultural formada, por exemplo, por instituições como a poderosa *Disney* e seus filmes para o público infantil, peças publicitárias da *McDonald's*, a *Kindercultura* com a boneca *Barbie e Ken*, e os valores morais e culturais contidos nas pedagogias culturais têm influenciado no currículo propriamente dito (SILVA, 2019).

Ademais, é preciso compreender que as políticas curriculares, no geral, envolvem relações de poder e saber, nas quais tanto o contexto quanto as influências revelam as contradições entre o texto e o discurso, podendo levar a interpretações e práticas bastante diferenciadas devido às realidades concretas distintas. Nesse bojo, a compreensão da centralização dos multiletramentos no currículo nos leva a problematizar o interesse, tanto político quanto educacional, de forjar a formação dos estudantes do ensino médio frente aos processos de dominação e das relações sociais, culturais e históricas.

1.1 Entre pesquisa e o texto

O trabalho está estruturado em introdução, que compreende a primeira seção, desenvolvimento, com quatro seções, e considerações da pesquisa. Na seção 2, apresentamos os caminhos metodológicos e descrevemos o percurso que fizemos no trabalho, o levantamento das produções sobre o tema no período de 2008 a 2018, como também a articulação entre a teoria do Ciclo de Políticas, que balizará a análise da pesquisa, e da História Oral, que sustentará a coleta de dados.

Na seção 3, investigamos, do período de 1990 até a contemporaneidade, as reformas e contrarreformas sofridas pelo ensino médio, com a intencionalidade de compreender as disputas de concepções formativas, as influências do (neo)liberalismo nas políticas educacionais, bem como o impacto da atual reforma do Novo Ensino Médio.

A seção 4 traz a centralização dos multiletramentos na política curricular do Ensino Médio, por meio de análise das implicações de competências e habilidades da BNCC, com o objetivo de desnudar as nuances entre formação e/ou conformação dos estudantes, em especial, considerando as implicações frente às demandas do setor produtivo para o currículo do Ensino Médio.

A seção 5 apresenta a análise das implicações de intenções e práticas educativas sobre os multiletramentos a partir da coleta de dados da pesquisa, seus sujeitos e *lócus*, assim como a análise das representações e a síntese dos dados. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual “Casa do Saber”, que fica localizada na zona urbana do município de Primavera do Leste - Mato Grosso. Os quatro sujeitos que aceitaram participar da pesquisa são duas professoras de Língua Portuguesa, uma professora de

Língua Inglesa e um professor de Educação Física, aos quais denominamos com os codinomes Maria, Isabel, Fátima e José, respectivamente.

Para finalizar, apresentamos, na seção 6, as considerações da pesquisa, retomando os questionamentos e a análise de dados desenvolvida na investigação a partir dos objetivos propostos. Intentamos, ainda, assim como Ball em seus estudos, não propor soluções, mas tecer considerações reflexivas relacionadas à pesquisa.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.
Escolas-gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Seu dono pode levá-los
aonde quiser. Deixaram de ser pássaros, pois a essência dos pássaros é o
voo. Escolas-asas não amam pássaros engaiolados. Amam os pássaros em
voo. Ensinar o voo não podem, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O
voo só pode ser encorajado.*

Rubem Alves

A seção 2 apresenta o caminho metodológico da pesquisa com o objetivo de delinear a investigação do presente trabalho, alicerçado na articulação entre a teoria do Ciclo de Políticas, para investigar a política dos multiletramentos no currículo do ensino médio, e a História Oral, pois faremos isso por intermédio das percepções dos professores. Deste modo, são enfatizadas nesta seção a originalidade e a importância da pesquisa, por meio do mapeamento das produções acadêmicas sobre políticas curriculares de multiletramentos no Brasil. Em seguida, realizamos o delineamento da pesquisa e, posteriormente, apresentamos o Ciclo de Políticas, o contexto da prática como foco, e finalizamos com a História Oral.

2.1 A produção acadêmica sobre políticas curriculares de multiletramentos no Brasil

Desde a década de 1990, a pesquisa em educação no Brasil tem se expandido, principalmente devido aos novos câmpus das universidades, institutos federais e seus programas de pós-graduação ou até mesmo pela estrutura de regulamentação das agências. De acordo com Gatti (2012, p. 20), “há uma vasta gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário”. Todavia, nos últimos anos, um vasto ataque ao fomento da pesquisa, com o desmantelamento das políticas voltadas para educação, tem prejudicado e contingenciado a produção das pesquisas.

Neste cenário, desenvolvemos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento com levantamento das produções acadêmicas acerca do tema “Políticas Curriculares de Multiletramentos” voltadas para o ensino médio, no período de 2008 a 2018, com o objetivo de mapear algumas informações importantes acerca da temática, que demonstrem sua amplitude, tendências teóricas e características metodológicas,

podendo assim contribuir e justificar a relevância da presente pesquisa. Ferreira (2002, p. 258) assim afirma:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...].

Mapear e discutir as produções acadêmicas é uma importante ferramenta para nortear e organizar as pesquisas, para uma leitura da realidade a partir das produções e o que está se discutindo na comunidade acadêmica sobre determinado assunto, permeando uma relação de desenvolvimento do percurso investigativo realizado pelos pesquisadores.

Denominamos esta pesquisa como estado do conhecimento, em consonância com Romanowski e Ens (2006, p. 40), que afirmam que o “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”. Para ser um estado da arte, definem as autoras, “não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Vosgerau e Romanowski (2014) ressaltam que uma pesquisa do tipo estado do conhecimento não se restringe a identificar as produções, mas, para além disso, empenha-se em analisar, categorizar e refletir sobre os múltiplos enfoques e perspectivas que podem contribuir e justificar a relevância da temática e sua articulação com a área do conhecimento pesquisada, pois esta sistematização pode demonstrar as semelhanças, diferenças e avanços entre os estudos realizados.

Ao optar pelo estado do conhecimento, definimos a busca por teses, dissertações e artigos em quatro bancos de buscas que armazenam dados de diversas instituições nacionais de educação. Os bancos de dados selecionados para a pesquisa em dissertações e teses foram o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁵. Para

⁴ Fonte: CAPES disponível em: <www.capes.gov.br/> acesso em: 04 fev. 2019.

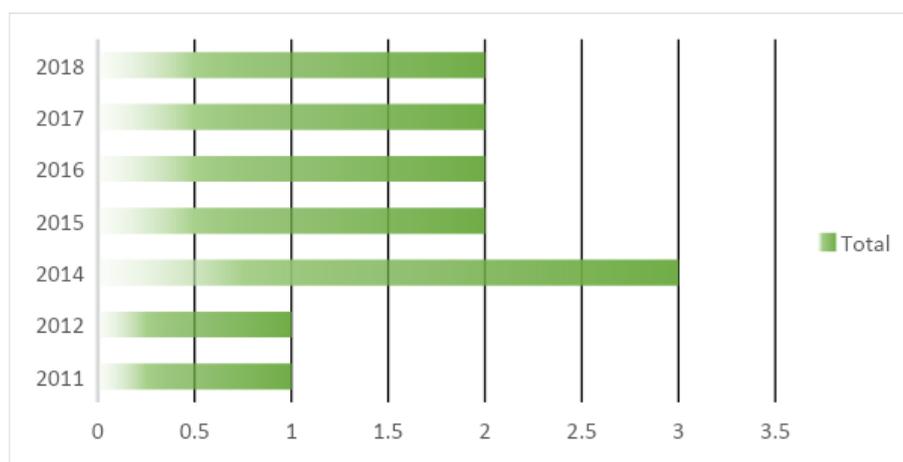
⁵ Fonte: BDTD disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/vufind/>> acesso em: 21 fev. 2019.

artigos, foram utilizados o Scientific Electronic Library Online (SciELO)⁶ e o Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (oasisbr.ibict)⁷.

O banco do Oasisbr.ibict promove uma busca avançada por bancos de dissertações, teses e artigos das instituições de educação superior (IES) do país, porém, não utilizamos somente ele, porque, em uma primeira simulação, percebemos que poderíamos encontrar produções diferentes nos bancos específicos, pois algumas instituições ainda não aderiram à plataforma. Assim, para garantir a eficácia da pesquisa, utilizamos os quatro bancos.

A pesquisa sobre multiletramentos no Brasil é ainda mais recente do que a educacional, e, segundo os dados coletados, está voltada mais para a área das práticas pedagógicas e ensino fundamental do que para políticas curriculares e Ensino Médio. Diante disso, apresentamos os dados estatísticos das buscas realizadas sobre a produção de pesquisas acadêmicas que tratam do tema no espaço temporal de dez anos de produção, compreendido de 2008 a 2018. O gráfico 1, a seguir, demonstra como ficou a seleção temporal das pesquisas.

Gráfico 1 – Distribuição temporal das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados. (FARIAS, 2019)

Os descritores utilizados nos levantamentos foram: “multiletramentos”, “políticas públicas”, “currículo” e “ensino médio”. Ao utilizarmos um descritor por vez na busca dos quatro sites, realizamos a leitura dos títulos e palavras-chave, e, na

⁶ Fonte: SciELO disponível em: < <http://www.scielo.br/?lng=pt>> acesso em: 01 mar. 2019.

⁷ Fonte: oasisbr.ibict disponível em: < <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>> acesso em: 04 mar. 2019.

primeira etapa, rastreamos um total de quatrocentas e cinquenta e três (453) produções na somatória de todos os descritores.

Na segunda etapa, a partir da leitura dos resumos, foram selecionadas cinquenta e três (53) produções, as quais demandaram algumas leituras de seções para a seleção de dados relacionados com a temática dos multiletramentos enquanto política curricular. A partir disto, extraímos e filtramos as informações relevantes, chegando ao número de treze (13) produções, sendo dois (2) artigos, sete (7) dissertações e quatro (4) teses. A Tabela 1, a seguir, apresenta a incidência das produções por descritores e banco de dados.

Tabela 1: Incidência das produções

BANCO DE DADOS/DESCRITORES	PRODUÇÕES
BDTD	2
MULTILETRAMENTOS E CURRÍCULO	1
MULTILETRAMENTOS E ENSINO MÉDIO	1
CAPEL	5
MULTILETRAMENTOS E CURRÍCULO	1
MULTILETRAMENTOS E ENSINO MÉDIO	3
MULTILETRAMENTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS	1
Oasisbr	5
MULTILETRAMENTOS	4
MULTILETRAMENTOS E ENSINO MÉDIO	1
SCIELO	1
MULTILETRAMENTOS	1
Total Geral	13

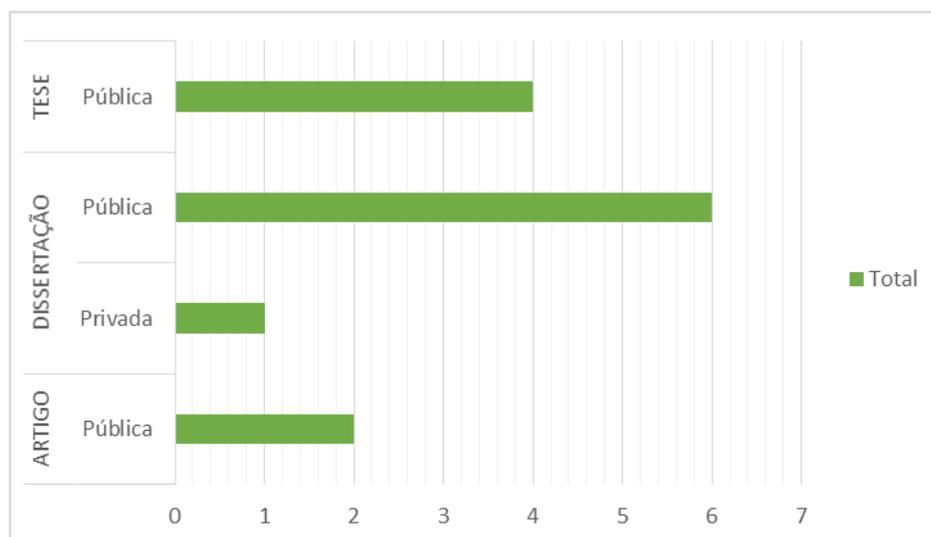
Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados. (FARIAS, 2019)

O resultado da busca aponta para uma escassa produção acerca dos multiletramentos enquanto política pública e de currículo. Das quatrocentas e cinquenta e três (453) produções encontradas, no total, 89% estão voltadas para práticas pedagógicas e metodológicas de sala de aula, envolvendo principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e o universo do público do ensino fundamental, o que justificaria o fato de tais produções estarem mais presentes em programas de pós-graduação em linguística aplicada e terem autores quase que exclusivos da área de Letras.

No que concerne à origem das instituições das produções selecionadas, tem-se que 98,7% das pesquisas são realizadas por instituições públicas, evidenciando que as instituições privadas têm demonstrado pouco interesse pela pesquisa na área e pela

formação do pesquisador, com exceções de instituições privadas tradicionais como Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro que apareceu em nossos resultados, dadas as características mercadológicas da maioria dessas instituições. O Gráfico 2 demonstra essa distribuição por instituição:

Gráfico 2 – Distribuição das produções selecionadas (2008-2018)



Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados. (FARIAS, 2019)

Quanto à temporalidade, ao delimitar a última década, 2008 a 2018, percebemos na triagem que dos anos de 2008 a 2010 os trabalhos eram focados nas práticas como ferramentas, como uso de blogs, podcast, celulares, rádios, uso das TDICs, entre outros, como um reflexo das políticas da década de 90. Somente no período de 2011 a 2018 encontramos produções que focavam em políticas de multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos voltadas para o público do ensino médio, pois em sua maioria estão voltadas ao ensino fundamental, como já enfatizado. A tabela 2 traz a lista das 13 produções selecionadas e suas respectivas instituições:

Tabela 2 – Resultado da Pesquisa: 13 produções selecionadas

RESULTADO DA PESQUISA	
2011	TESE
	➤ Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. <i>Simone Batista da Silva</i> Universidade de São Paulo
2012	TESE
	➤ Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico

		<i>Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot</i> Universidade de São Paulo
2014	TESE	
	➤ Tecnologia educacional e letramento digital: um estudo de caso de vários contextos de uma escola pública	<i>Eliúde Costa Pereira</i> Universidade Federal do Ceará
	DISSERTAÇÃO	
	➤ Letramentos e multiletramentos: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna – BA	<i>Eudes Dias Barbosa</i> Universidade Estadual de Santa Cruz
	ARTIGO	
	➤ Letramento na contemporaneidade	<i>Angela B. Kleiman</i> Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso
2015	DISSERTAÇÃO	
	➤ Multiletramentos e usos das TDIC: um estudo de caso do IFMG campus Ouro Preto – MG.	<i>Daniela Rodrigues Dias</i> Universidade Federal de Ouro Preto
	ARTIGO	
	➤ A tecnologia educacional e o letramento digital na escola pública: algum estranho no ninho?	<i>Lívia Márcia Tiba Radis Baptista; Eliúde Costa Pereira</i> Matraga – Estudos Linguísticos e Literários
2016	TESE	
	➤ Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola	<i>Ana Amélia Calazans da Rosa</i> Universidade Estadual de Campinas
	DISSERTAÇÃO	
	➤ Multiletramentos na sala de aula: entre a intuição e a intencionalidade	<i>Laryssa Amaro Naumann Pereira Dias</i> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
2017	DISSERTAÇÃO	
	➤ Multiletramentos e multimodalidade nas provas do Enem: muito além do texto verbal	<i>Joanny Daniele do Lago Costa Bento</i> Universidade de Brasília
	➤ Letramentos críticos, ensino de língua inglesa e formação integral no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio	<i>Veronica Damasceno de Souza Feitoza</i> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2018	DISSERTAÇÃO	
	➤ Questões de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM 2016: que perspectivas de letramento o exame (des)legitima?	<i>Fernanda Meneses Rodrigues da Costa</i> Universidade Federal do Rio de Janeiro
	➤ A formação cidadã em tempos pós-modernos: contribuições de uma sequência didática de escrita colaborativa do hiperconto a partir da visão crítica da teoria dos (multi)letramento	

Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados (FARIAS, 2019).

Os trabalhos selecionados apresentam uma diversificação nos aspectos relacionados aos multiletramentos. Entre eles, trabalham com concepções, percepções, práticas de ensino multiletradas, os desafios de articular os princípios crítico-ideológicos dos multiletramentos, formação crítico-cidadã, os efeitos da globalização e do sistema capitalista para o conformismo e massificação, o uso dos multiletramentos e das TDICs para além de práticas prescritivas com fins mercadológicos, visando à formação integral do estudante do ensino médio.

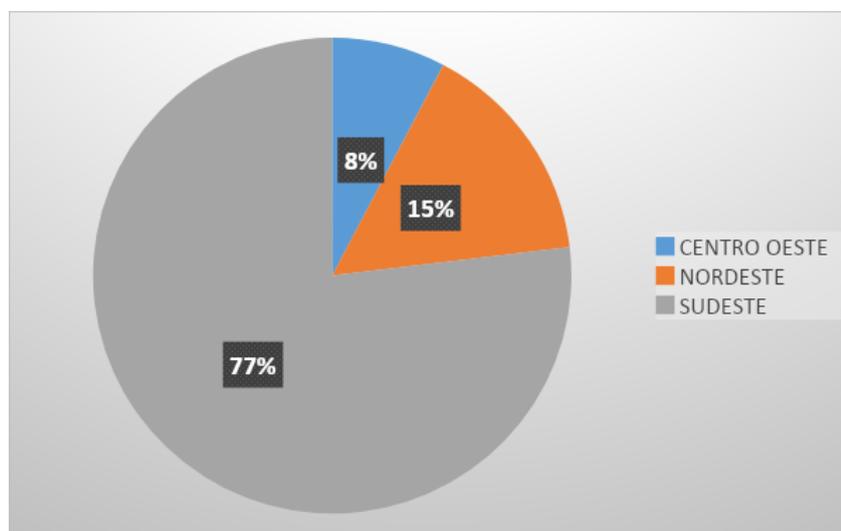
Tais aspectos dialogam com nosso trabalho; todavia, nossa pesquisa avança nos estudos sobre os multiletramentos, pois concerne analisar os multiletramentos enquanto política curricular, como uma centralidade reguladora das práticas de ensino com vistas a uma educação homogeneizada por meio de desenvolvimento de competências, habilidades e individualização dos processos cognitivos dos estudantes do ensino médio.

Diferentemente das produções selecionadas, problematizamos desde o contexto das influências dessas políticas até as percepções em sua prática, para compreender a complexidade da realidade que envolve as disputas e relações de poder por um projeto de educação que se quer fomentar, por meio de discursos do uso dos multiletramentos para atender às demandas do mundo do trabalho, além de incluir os jovens estudantes, como a política da BNCC (2018, p. 475), que afirma que irá possibilitar aos estudantes “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho”.

A distribuição das produções por região irá enfatizar que ainda não são todas as regiões que desenvolvem pesquisa voltada à temática, havendo, portanto, uma inexpressiva produção, o que evidencia a necessidade de estudos dos multiletramentos enquanto políticas de currículo. Isso contribuiria para desenvolver nas regiões olhares sobre o letramento crítico que revelam compreensões naturalizadas, que guiam os trabalhos pedagógicos com perspectivas de caráter rígido e prescritivo ao longo dos anos. Considerando a distribuição temporal das produções, o Gráfico 3 traz o

levantamento das três regiões em que as pesquisas que possuíam dados relacionados com o tema foram selecionadas:

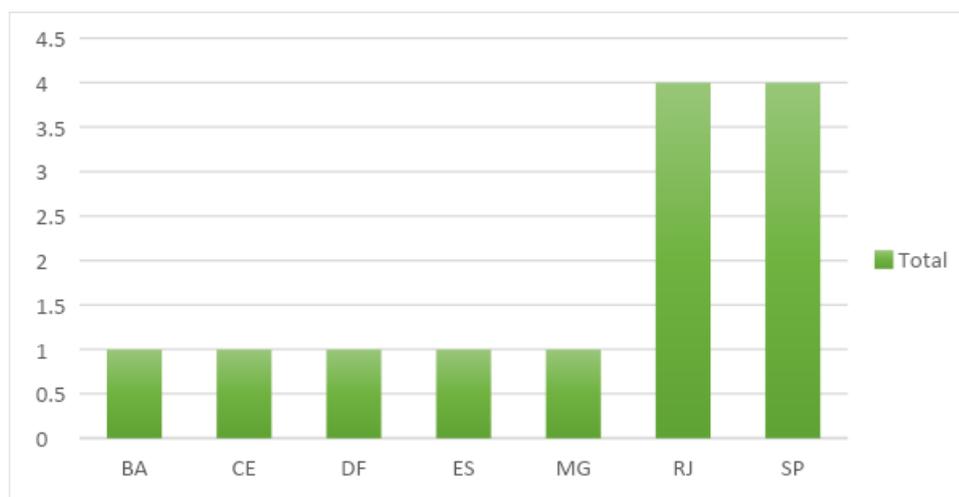
Gráfico 3 – Distribuição das produções selecionadas por região (2008-2018)



Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados. (FARIAS, 2019).

Já quando observamos a distribuição das pesquisas por unidade federativa percebemos o quanto é escassa a produção referente ao tema, pois só encontramos uma produção no Centro-oeste e duas no Nordeste, ficando o Sudeste com a maior parte das produções. Isto se deve, provavelmente, à forte nucleação da pesquisa da área de Linguagem nos programas de pós-graduação de São Paulo e do Rio de Janeiro. O Gráfico 4, abaixo, permite visualizar a distribuição das teses e dissertações no Brasil:

Gráfico 4 – Distribuição das teses e dissertações por unidade federativa (2008-2018)

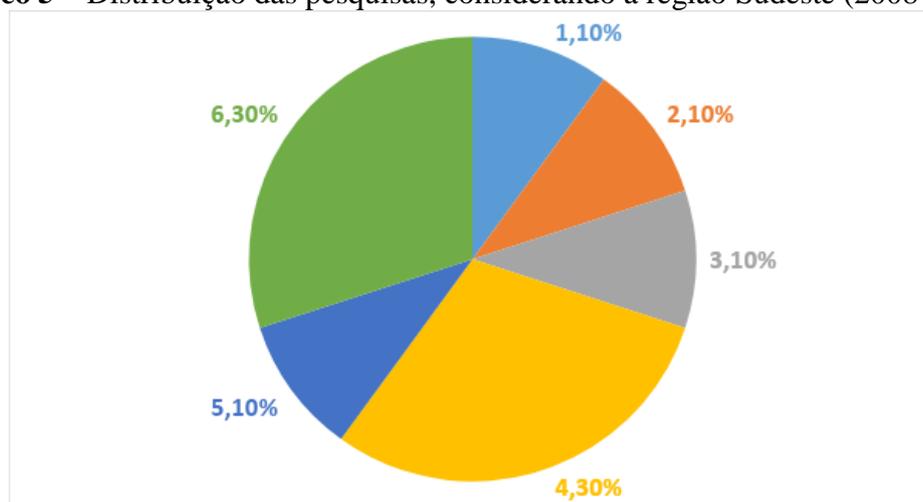


Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados. (FARIAS, 2019)

No que concerne ao destaque da região Sudeste, encontramos produções em Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro, ficando os dois últimos estados com quatro produções cada um, sendo um artigo e três teses em São Paulo e um artigo e três dissertações no Rio de Janeiro. Cabe destacar, ainda, que a professora doutora Walkyria Maria Monte Mór, da Universidade de São Paulo (USP), como orientadora, teve dois trabalhos identificados⁸, que se desenvolveram na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, com algumas relações com a temática, principalmente os multiletramentos enquanto política de currículo de desenvolvimento do sujeito crítico para além da preparação para o mercado de trabalho.

Em termos de produção e pesquisa, a região Sudeste possui as mais antigas e maiores IES e os mais antigos e maiores programas de pós-graduação do país. Por ser também a região mais populosa, abrange um grande desenvolvimento na área de educação para atender a tal demanda. Enfatiza-se, ainda, que só o estado de São Paulo abrangeu teses com estudos voltados aos multiletramentos e políticas curriculares. O Gráfico 5, a seguir, demonstra essa distribuição das pesquisas na região Sudeste:

Gráfico 5 – Distribuição das pesquisas, considerando a região Sudeste (2008-2018)



⁸ São eles: SILVA, Simone Batista da. *Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa*. USP: 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/>. Acesso em: 13 mar. 2019. FIOROT, Luciana Ferrari de Oliveira. *Epistemologias educacionais emergentes: um olhar crítico*. USP: 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08052018-132334/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis nos bancos de dados pesquisados (FARIAS, 2019).

Em relação à natureza da abordagem nas produções selecionadas, apenas 70% explicitaram essa informação nos resumos. Quanto ao tipo de pesquisa, só 54% revelam essa identificação, comprovando que a ausência de dados dificulta a pesquisa do estado do conhecimento. Como afirmam Brandão e Rodrigues (2015, p. 16), a “ausência desses dados, além de poder comprometer a clareza e objetividade do trabalho científico, dificulta a realização de pesquisa, seja do tipo estado da arte ou do conhecimento”, pois são dados significativos para a construção da metodologia da pesquisa e análise do leitor/pesquisador. Deste modo, Romanowski e Ens (2006) destacam que este tipo de pesquisa pode apresentar limitações, ou por causa de resumos restritos ou por falta de experiência do pesquisador. Entretanto, apresenta-se como um bom suporte para o mapeamento do que se tem produzido sobre um tema.

Cabe ressaltar que esse mapeamento das produções acadêmicas permite observar que as dissertações estão mais interessadas pela temática do que teses e artigos, mesmo com o crescente interesse nos últimos anos pelos multiletramentos enquanto política curricular. Há, portanto, a necessidade de mais pesquisas voltadas a evidenciar os contextos dessa política curricular como um mecanismo no cenário educacional de mascarar os interesses da mais valia e de exploração da mão de obra dos jovens estudantes pelos usos das novas tecnologias e letramentos.

Desse modo, a presente pesquisa mostra-se de grande relevância, pois em meio a um cenário de escassas produções voltadas aos multiletramentos enquanto política curricular, irá investigar e analisar a centralidade dos multiletramentos no currículo, não como uma ferramenta de práticas pedagógicas, mas como mecanismo de formação fragmentada dos sujeitos que se quer formar, para a sociedade que se quer. Atenta-se, pois, para o fato de que grupos em disputas hegemônicas requerem mão de obra eficaz e barata para servi-los, por meio da lógica e cultura da postura gerencialista e performática, como aponta Ball (2011).

2.2 A pesquisa

Diante do apresentado pelas produções acadêmicas sobre as políticas curriculares de multiletramentos no Brasil, evidenciou-se a importância, originalidade e pertinência do tema. Além disso, na investigação do ensino médio brasileiro e suas

políticas curriculares para a composição inicial da pesquisa, constatamos compreensões como *uniformidade, homogeneidade e padronização* intrínsecas às significações que alguns grupos sociais historicamente intencionam ao influenciar na educação.

A investigação das implicações dos multiletramentos à sociedade contemporânea e à formação dos estudantes no ensino médio justifica-se por permitir analisar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras numa perspectiva de contextos e influências, a fim de engendrar se a centralização dos multiletramentos no currículo do ensino médio se coloca como formação e/ou conformação das concepções historicamente delineadas para atender ao setor produtivo.

As novas características do ensino fizeram com que, desde a década de 1990, as políticas curriculares colocassem a centralidade dos letramentos, hoje dos multiletramentos, como mecanismo de hegemonia das relações de ideologia e poder que se quer propagar, diante das disputas que ocorrem em torno dos sentidos de currículo.

A problemática que conduz a pesquisa advém dos seguintes **questionamentos**: de que modo as demandas socioeconômicas influenciam a centralidade dos multiletramentos no currículo do ensino médio e impactam a formação dos estudantes dependentes da educação pública? Quais são as percepções dos agentes nesse/desse processo?

A partir desta problemática, o **objetivo geral** que delineamos é investigar e analisar as percepções dos professores a respeito das implicações políticas e formativas da centralidade curricular dos multiletramentos para os estudantes do ensino médio.

Tal objetivo desdobra-se nos **dois objetivos específicos** a seguir: a) analisar a centralização dos multiletramentos na política curricular do ensino médio a partir dos sentidos hegemonizados de multiletramentos desde a década de 1990 e b) investigar e analisar as demandas curriculares que impelem as relações entre as necessidades do setor produtivo e o caráter contingente e precário dos multiletramentos na formação dos estudantes.

Trabalhamos também com os documentos curriculares para o ensino médio – PCNEM e BNCC – para investigarmos as implicações na definição de competências e habilidades para o setor produtivo, de modo a sustentar a análise de nossos objetivos propostos para a pesquisa, além da análise em campo de percepções de professores que atuam em uma escola estadual, na zona urbana, na cidade de Primavera do Leste - MT, no Ensino Médio.

Assim, investir na produção de conhecimento acerca da política curricular de multiletramentos contribuirá com a pesquisa em educação, para a politização do debate sobre as políticas em curso e sobre a acentuação de certas lógicas políticas no país, contribuindo com os docentes, no trabalho com os multiletramentos críticos e a formação para a emancipação.

2.3 Ciclo de Políticas, o contexto da prática como foco

Delimitamos trabalhar nesta pesquisa com a abordagem qualitativa, o método teórico-analítico do Ciclo de Políticas e a História Oral. Na construção do conhecimento em nossa pesquisa, a abordagem qualitativa nos permite compreender a realidade, analisá-la e interpretá-la de acordo com os fenômenos que nem sempre são visíveis, principalmente em se tratando da realidade social e suas múltiplas significações. Como aponta Minayo (2016, p. 21), a abordagem qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados [...] por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado”. Sendo assim, ela será basilar para explorarmos os diversos contextos e efeitos da política curricular de multiletramentos.

Em uma entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explica que o Ciclo de Políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, de forma a saber como elas são feitas, e rejeitar definitivamente a ideia de implementação, pois, para ele, políticas educacionais são pensadas e escritas para as melhores escolas possíveis, sem reconhecimento pelos diversos outros contextos. O autor compreende as políticas pela via de uma preocupação com a justiça social e afirma que o “conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder”. Além disso, aponta enxergar “a justiça social através da opressão de poder” e “as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 308).

Nesta lógica, a abordagem do Ciclo de Políticas envolve a política educacional em sua natureza complexa e controversa, nos processos macro e micropolíticos de análise, e a ação dos profissionais que lidam com ela no nível local, sendo, portanto, um referencial teórico dinâmico e flexível. A princípio, a abordagem envolvia facetas ou arenas políticas; considerando que o processo de formulação da política envolvia relações contínuas em uma variedade de contextos, Ball e seus parceiros aperfeiçoaram e criaram os três primeiros contextos: contexto de influência, de produção de texto e da

prática. Anos depois, acrescentaram outros dois: contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006).

Essas reformulações se deram devido ao fato de os autores não quererem empregar uma verticalidade ao ciclo. Os três primeiros contextos se configuraram em um ciclo contínuo, sem uma dimensão temporal e sem um contexto naturalmente originário da política, e estão inter-relacionados em um movimento cíclico que abre a interpretações e recriações dos leitores. Quanto aos dois contextos que se configuraram anos depois, foram pensados para ampliar a discussão da trajetória cíclica das políticas.

Cada contexto contribui para a compreensão da formulação, texto e discurso, implementação, efeitos e avaliação das políticas, não existindo, porém, um centro fixo definidor de significados. O que Bowe, Ball e Gold (1992) objetivam é, justamente, superar binarismos, como política e prática, projeto e implementação, tratando-se de analisar os efeitos da política e não a implementação curricular.

Deste modo, o contexto de influência é aquele em que se iniciam as políticas e os discursos políticos construídos, com a influência da definição das finalidades sociais da educação. Fazem parte desse contexto redes sociais, partidos políticos, governo e legislativo (BOWE; BALL; GOLD, 1992), os quais “disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51).

Esse contexto é importante pois é o momento em que as ideias, sentidos dos grupos se articulam para referendar os interesses e objetivos para as políticas educacionais e formar o discurso da política. Comumente, é quando as agências multilaterais introduzem os temas globais nas políticas nacionais, em um acordo para atendimento das finalidades comuns, mas muitas vezes contraditórias, da educação. É o momento de negociar as particularidades de cada país, muitas vezes na forma de uma recontextualização de alguns sentidos das políticas. Bowe, Ball e Gold afirmam que “esse tipo de formação de discurso é às vezes apoiado, às vezes desafiado por reivindicações mais amplas para influenciar nas arenas públicas de ação, particularmente na e através da mídia de massa.” (1992, p. 20, tradução nossa).⁹

⁹ Para melhor fluidez do texto, faremos a tradução para o português das citações em inglês; entretanto, manteremos o original em inglês para consultas. “*This kind of discourse forming is sometimes given support, sometimes challenged by wider claims to influence in the public arenas of action, particularly in and through the mass media.*”.

Cabe ressaltar que é no contexto de influência, segundo os autores, que se dão as exclusões dos grupos para não participarem da produção das políticas – representantes de sindicatos, autoridades locais –, trocas de pessoas nos órgãos oficiais, além da contribuição diminuta e desacreditada do sistema educacional, tudo feito na articulação de interesses e ideologias dogmáticas.

O contexto de produção de texto é o resultado das disputas e acordos em forma de textos políticos, que representam a política, mas se articulam com a linguagem do interesse público para que haja aceitação. São compostos pelos textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, comentários formais ou informais, vídeos, entre outros, os quais adquirem o corpo do discurso que se quer propagar como senso comum (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Tais textos, como Mainardes (2006, p. 52) evidencia, “não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo”. Os textos tentam representar a política, mas não são a política, ainda que, muitas vezes, sejam assim percebidos. A política é também composta pelo que é feito e deixado de fazer em nome dela.

Nesse contexto, os textos são lidos e interpretados pelo público em geral ao qual se destinam; por isso o uso da linguagem na construção do texto de modo a convencer do propósito que se quer alcançar com a política. Ou seja, “seu apelo baseia-se em alegações de lógica popular (e populista) e razão política. Os textos de política, portanto, *representam* a política.”¹⁰ (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20, grifo dos autores, tradução nossa).

Com efeito, no contexto da produção também cabe o uso da mídia para a divulgação do texto político, por meio de vídeos, redes sociais, propagandas. Bowe, Ball e Gold destacam que “os textos têm que ser lidos em relação ao tempo e ao local particular de sua produção. Eles também têm que ser lidos uns com os outros e uns contra os outros – a intertextualidade é importante.” (1992, p. 21, tradução nossa).¹¹ Assim, é importante o controle sobre a publicação dos textos, pois eles são resultado da luta e do compromisso firmado para o controle da representação da política, tendo,

¹⁰ “[...] *their appeal is based upon claims to popular (and populist) commonsense and political reason. Policy texts therefore represent policy.*”

¹¹ “[...] *texts have to be read in relation to the time and the particular site of their production. They also have to be read with and against one another – intertextuality is important.*”

portanto, restrições, problemas e possibilidades que podem ser questionados na realidade da prática.

Nessa concepção, o contexto da prática, que será nosso foco para o *corpus* de análise, é o momento em que a política está sujeita à interpretação e recriação, podendo representar mudanças significativas com transformações na política original, pois produz efeitos e consequências (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Mainardes (2006, p. 53), em suas pesquisas sobre o ciclo de políticas, aponta que esse contexto assume que os “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Assim, os professores leem e interpretam as políticas a partir de “histórias, experiências, valores. Finalidades e interesses que compõem qualquer arena diferenciam-se. A simples questão é que os autores de políticas não podem controlar os significados de seus textos.”¹² (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22, tradução nossa). Portanto, embora os professores não sejam ingênuos enquanto praticantes das políticas, sua interpretação é moldada pelos contextos discursivos nos quais as políticas emergem, sendo importante a intertextualidade dos diversos textos para compreender as políticas.

A interpretação é uma questão de luta; portanto, diferentes interpretações estarão em competição quanto a interesses diferentes, e haverá predominância de uma ou outra interpretação. Além do mais, muitos praticantes constituirão suas interpretações com base em outras interpretações. Logo, é difícil prever e controlar os efeitos da política, pois os praticantes serão influenciados pelo contexto discursivo no qual as políticas emergem, afinal, novas possibilidades podem surgir no cruzamento das políticas nacionais com as iniciativas locais (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Ball (1994) afirma que as políticas têm efeitos. O quarto contexto é o de efeitos, e esses não podem ser lidos simplesmente nos textos, e sim como resultados de conflitos e lutas entre interesses nos contextos. O autor divide esses efeitos em gerais e específicos e afirma que a dificuldade em discuti-los é que essas duas divisões são frequentemente confundidas. Ball postula:

Os efeitos gerais das políticas tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos específicos de respostas (dentro da

¹² “[...] histories, experiences, values. Purposes and interest which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts.”

prática) são relacionados juntos. Uma negligência do geral é mais comum em estudos de foco único, que tomam uma mudança ou um texto de política e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados dessa maneira, os efeitos específicos de uma política específica podem ser limitados, mas os efeitos gerais de conjuntos de políticas de tipos diferentes podem ser diferentes. (BALL, 1994, p. 24, tradução nossa)¹³

Há uma outra distinção que Ball (1994) realiza sobre os efeitos: ele intitula que há os efeitos de primeira ordem, que são as mudanças na prática ou na estrutura, que ficam evidentes em locais específicos ou em todo o sistema, e os efeitos de segunda ordem, que ele articula aos impactos das mudanças sobre os padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. O autor afirma ainda:

Primeiro, devemos adicionar a relação entre os efeitos de primeira ordem (prática) e os efeitos de segunda ordem; isto é, o contexto dos resultados. Aqui, a preocupação analítica é com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas são analisadas em termos de seu impacto e suas interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes. (BALL, 1994, p. 26, tradução nossa)¹⁴.

Já sobre o quinto contexto, da estratégia política, Ball (1994) afirma que envolve a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que podem enfrentar com mais eficácia as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política. Dessa forma, por meio da estratégia política, é possível criticar, desmascarar e combater o funcionamento de instituições que aparecem como neutras e independentes, quando na verdade exercem uma violência política.

A abordagem do Ciclo de Políticas, que adota uma orientação pós-estrutural, contribui para a análise das políticas educacionais, considerando que o processo político é multifacetado e requer articular as perspectivas macro e micro para compreensão de seus sentidos e efeitos, em um processo também histórico de interpretações e representações por meio de lacunas e espaços em busca de mudança.

Sobre as análises propostas a partir do Ciclo de Políticas, Bowe, Ball e Gold (1992, p. 2, tradução nossa) já apontavam que sua visão e suas “análises não podem ser definitivas ou finais.”¹⁵ Deste modo, depois que acrescentaram os dois últimos

¹³ *The general effects of policies become evident when specific aspects of change and specific sets of responses (within practice) are related together. A neglect of the general is most common in single-focus studies, which take one change or one policy text and attempt to determine its impact on practice. Taken in this way the specific effects of a specific policy may be limited but the general effects of ensembles of policies of different kinds may be different.*

¹⁴ *First, we must add the relationship between first order (practice) effects and second order effects; that is, **the context of outcomes**. Here analytical concern is with the issues of justice, equality and individual freedom. Policies are analysed in terms of their impact upon and interactions with existing inequalities and forms of injustice*

¹⁵ “[...] analyses cannot be definitive or final.”

contextos, o de efeitos e o de estratégias, os autores não escreveram mais a respeito. Porém, Ball (2005; 2011) tem escrito e enfatizado sobre as mudanças na economia e o papel do Estado, as novas configurações políticas, formas de as políticas se produzirem sobre as classes sociais e os conceitos de profissionalismo, gerencialismo e performatividade, que atualmente embasam as propostas das políticas educacionais e curriculares.

Considerando tais conceitos, nossa adoção dos termos “políticas” ou “política educacional” ao longo do texto remete ao conceito de política pública a partir de Ball (1992; 2011). O autor não apresenta um conceito rígido e denomina que são texto e também discurso. Estes, em sua complexidade, são caracterizados por elementos instáveis e contraditórios e estão em permanente movimento no tempo e no espaço, sujeitando-se a interpretações e traduções, pois também são processos e resultados.

O autor conceitua, ainda, que políticas como texto e discurso estão implícitas uma na outra. Referem-se aos documentos oficiais, que permitem uma pluralidade de leituras em função de seus leitores, mas também englobam as disputas de poder, controle dos bens simbólicos, espaço de manobras, valores discordantes, incoerentes e contraditórios, lacunas e espaços, para recriação.

Segundo Ball (1992; 1994), os significados que atribuímos ao conceito de política afetam o modo como pesquisamos e interpretamos nossos dados. Para ele, a política não deve ser vista sob a concepção de “coisa ou gente”, e sim como processos e resultados. Ao analisar uma política, não podemos esquecer que várias outras estão em circulação, daí a importância da intertextualidade e da inter-relação, pois uma pode se sobressair sobre a outra de modo que só algumas sejam reconhecidas e legitimadas.

A análise de Ball das políticas a partir do discurso recaem sobre uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de ecletismo teórico com a contribuição de diversos autores, entre os quais destacam-se Bernstein, Foucault e Bourdieu (MAINARDES; MARCONDES, 2009; LOPES; MACEDO, 2011). Dessa forma, na mesma entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 314), Ball apontou sobre as influências desses autores, que se interessam “pela maneira como as teorias se relacionam, ao invés do que pelas coisas que as separam”. Assim, a pertinência do conceito de capital cultural, que traz embutidos o poder simbólico e o capital simbólico, de Bourdieu, utilizado por Ball, articula e contribui para a análise das políticas educacionais.

Utilizaremos esses termos em nossas análises e para uma melhor compreensão dos mesmos, enfatizamos, grosso modo, que o capital simbólico e o poder simbólico estão embutidos no capital cultural. O capital simbólico é definido por Bourdieu (2001, p. 217) como as estruturas cognitivas incorporadas e ajustadas às estruturas objetivas, produzidas e reproduzidas a fim de construir um mundo social ordenado. O sistema escolar é considerado pelo autor o fator mais eficaz de conservação social, para difundir e garantir a ordem estabelecida e o projeto de Estado que se quer. Já o poder simbólico constrói a realidade com sentido imediato do mundo, em particular o mundo social, a partir do conformismo, para uma concordância de uma concepção homogênea de tempo, espaço, número, causa, estruturas.

Logo, o capital cultural está relacionado diretamente com a educação. Bourdieu (2015, p. 73) afirma que a “noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais [...]”. Assim, os conceitos de sucesso e fracasso escolar precisam ser vistos, segundo o autor, pela ruptura de pressupostos como aptidão natural e a teoria do capital humano.

Com efeito, Bourdieu (2015) enuncia que a ideologia do dom dentro do capital cultural é a chave do sistema escolar e social, que encerra os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala. Dessa forma, o sistema escolar fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, ao sancionar a herança cultural e o dom social tratado como dom natural, para servir de perpetuação dos privilégios culturais, conferindo, portanto, uma sanção formal conforme os ideais democráticos e a justificativa para essas desigualdades.

Compreendermos os discursos das políticas curriculares de multiletramentos por meio do ciclo de política será importante para analisar os dados coletados *in loco*. Bowe, Ball e Gold (1992, p. 13) destacam que a análise do discurso deve explorar a formulação de políticas, em termos de processo de disputa de valor e influências para formação de discursos políticos que constroem significados na relação dos textos de política com a prática, envolvendo processos de interpretação ativa e construção de recontextualizações. Assim, é necessária a análise de incompatibilidade entre discursos conflitantes, que apresentam confronto, resistência, acomodação, subterfúgio, conformidade, dentro e entre as arenas da prática.

De fato, a análise de sentidos na formulação de políticas curriculares para o Ensino Médio permite a exploração do discurso/texto a partir do contexto histórico. Seus problemas e intencionalidades, que determinam como certas políticas são construídas, passam a fazer parte de agendas e influenciam os contextos da prática pedagógica. Kuenzer (2009) postula que, com o processo de democratização da educação, os jovens de setores populares, em sua maioria, chegam à escola secundária sem incentivos pessoais e familiares e sem reconhecer a garantia de expansão cultural e o papel do conhecimento, sua legitimidade ou utilidade social.

De um lado, o sistema escolar, ao tratar a todos os educandos, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, sanciona e perpetua as desigualdades iniciais diante da cultura, pois ignora as desigualdades culturais das diferentes classes, contribuindo para a conservação social. Por outro lado, o Estado, como produto do discurso, opera com base em outras relações de poder já existentes, como o racismo e o patriarcado; dessa forma é que os conjuntos de políticas são incorporados como regimes de verdades, em meio às lutas e conflitos para manutenção da conservação social que se quer (BALL, 1994; BOURDIEU, 2015).

Todavia, a política como prática é complexa e instável, de modo que, por mais que haja o controle ou a dominação de discursos/textos, é possível, por meio das lacunas, enfraquecer e confrontar as possibilidades das mudanças na composição social e cultural da história. Assim, as agendas que participam do poder e do conhecimento estão expostas aos conflitos do consenso social que propagam, sendo o conformismo constantemente combatido por respostas de mudança social, cultural e política.

2.4 História Oral: entre as percepções dos professores

Diante do apresentado, a História Oral é um meio de estabelecer relações entre memória e história, permitindo a construção e organização do discurso, em processos histórico-sociais, e nos orienta na coleta de dados *in loco*, para a análise dos dados a partir do Ciclo de Políticas, com foco nas percepções dos professores no contexto da prática.

A confluência da História Oral com o Ciclo de Políticas se dá visto que, segundo Lozano (2006, p.16, grifo do autor), História Oral “é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações

qualitativas de processos histórico-sociais”, haja vista que a análise da percepção das implicações da centralidade das políticas curriculares dos multiletramentos permite aprofundar o contexto da prática de nossos sujeitos de pesquisa, em busca de mudanças nas relações sociais e históricas para o convívio em sociedade, a partir de suas experiências.

Lozano (2006) afirma, ainda, que mais do que uma decisão técnica ou de procedimento, ao se interessar pela oralidade, a História Oral procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que emanam do interior profundo dos atores sociais através de suas experiências. As fontes para a pesquisa com a História Oral constituem ricas experiências do âmbito subjetivo, permitindo ampliar os conhecimentos e identificação desse objeto, sendo papel do pesquisador que se propõe a trabalhar com esse método estabelecer a ponte entre teoria e prática para aprofundamento de padrões culturais, sociais e históricos.

Para Lozano (2006, p. 17), “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos e científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”. Cabe ressaltar que essas “fontes” não serão tratadas como meros entrevistados, mas sim como sujeitos que detêm experiências únicas e enriquecedoras do saber a ser pesquisado. Como Portelli (1997, p. 17) destaca, “o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral”. O autor afirma, ainda, que cada entrevistado representa uma surpreendente experiência e aprendizado a ser vivenciado.

Ademais, apesar da História Oral ter por natureza um caráter individual, ela é resultado de uma elaboração, que a torna um processo sempre em construção. Ressalta Lozano (2006, p. 24) que a “história oral é vista como um método particular, mas não exclusivamente isso, já que também é considerada um meio de estabelecer relações de maior qualidade e profundidade com as pessoas entrevistadas”. Assim, a História Oral conduziu a investigação dos objetivos propostos e oportunizou a construção de um relacionamento colaborativo entre o entrevistado e o entrevistador.

Entre os tipos de História Oral, selecionamos a História Oral Temática, pois esta centra-se na discussão em torno de um tema definido. Para Meihy e Holanda (2007, p. 38), “a história oral temática é usada como metodologia ou técnica e, dado o foco temático precisado no projeto, torna-se um meio de busca de esclarecimentos de

situações conflitantes, polêmicas, contraditórias”. Devido a isso, necessitam mesclar outras fontes, para estabelecer a discussão. Portanto, utilizamos fontes teóricas, bibliográficas, de acordo com os eixos em discussão nas seções, e documentais, para além das entrevistas temáticas.

A pesquisa com a História Oral temática norteou a ida a campo a uma escola estadual, na zona urbana, na cidade de Primavera do Leste - MT, no ensino médio, em que se coletou e analisou os dados basilares deste trabalho com a área de Linguagens e seus códigos. Para tanto, consideramos, inicialmente, uma amostragem de 4 a 8 professores, sendo que, efetivamente, 4 aceitaram participar. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada, conforme o roteiro temático disponível no Apêndice II.

A exploração da narrativa oral por meio da entrevista como instrumento exige preparo, tempo para sua realização, dedicação e paciência após a entrevista, para transcrição e análise do dados coletados. Com relação a isto, Tourtier-Bonazzi (2006) ressalta que, em regra, o entrevistador deve saber guardar silêncio, aprender a ouvir, respeitar o sujeito, estar disposto a tomar pacientemente a conversa, suscitar recordações através de um questionamento discreto, orientar sem precipitação e procurar não falar ao mesmo tempo.

Por se tratar, portanto, de uma pesquisa com entrevista, fez-se necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)¹⁶, tendo a aprovação sido obtida em maio de 2019. A submissão ao CEP envolveu a elaboração de alguns documentos, os quais compõem as etapas a seguir.

A carta de anuência foi a primeira etapa a ser realizada, com solicitação à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), como órgão representante da rede estadual. Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, entramos em contato com os sujeitos a serem entrevistados, a fim de apresentar-lhes os objetivos da pesquisa, além de verificar sua disponibilidade e interesse em dela participar. Sobre isto, Meihy e Holanda (2007, p. 20, grifos dos autores) alertam que “na medida em que os entrevistados anuem com as gravações, é justo considerá-los, além de apenas ‘atores sociais’, [...] devem se reconhecer como *colaboradores*”.

Posteriormente, a segunda etapa foi apresentar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), discuti-lo e assiná-lo junto aos professores que

¹⁶ CAAE: 06847519.5.0000.8088 / Projeto n. 1291287

concordaram em ser sujeitos da pesquisa. Após, expusemos a metodologia da presente pesquisa e determinamos as sessões da entrevista com seu agendamento e dados dos contatos das partes. Acerca disto, Tourtier-Bonazzi (2006) explana que é preciso levar em conta o cansaço do sujeito, limitar o tempo da entrevista em até 2 horas e, se necessário, não se limitar a uma única sessão.

Com efeito, na terceira etapa fez-se imprescindível conhecer o(s) sujeito(s), através de um compêndio por meio do qual foi possível definir quem participaria da pesquisa, fosse pela sua relação com o objeto de estudo, fosse por sua contribuição da percepção da sua experiência de vida a respeito do objeto investigado. O questionário do participante nos auxiliou na formação do *corpus* de análise. Sendo assim, foi importante dispor do currículo do sujeito e seus dados gerais, conforme enfatiza Alberti (2015).

A quarta etapa foi a construção do roteiro de entrevista, em que foram incluídas as questões relevantes ao objeto de pesquisa e questões relacionadas aos sujeitos implicados em nosso *corpus* de análise. Fizemos uma divisão com informações profissionais e pessoais, roteiro temático e espaço para comentários/dúvidas. De acordo com Tourtier-Bonazzi (2006), nenhuma entrevista deve ser realizada sem uma preparação minuciosa, abertura de um dossiê de documentação e um roteiro de perguntas, que deve ter, no caso de um *corpus*, certo número de perguntas a todos os participantes, para poder fazer comparações. Nos casos em que houve necessidade, o roteiro foi modificado para atender a questões que se revelaram pertinentes e outras imprevistas, possibilitando complementar o questionário.

No concernente à realização das entrevistas, que constitui a quinta etapa, levou-se em consideração os pressupostos acima explanados. Nesse sentido, Meihy e Holanda (2007, p. 22) assinalam que “uma entrevista não é apenas uma coleção de frases reunidas em uma sessão dialógica”. Assim, as entrevistas ocorreram com duas vias impressas do roteiro, considerando que fizemos uso de dois gravadores, ao mesmo tempo, visando evitar qualquer problema relacionado à segurança do áudio. Quanto a isso, Alberti (2015) sugere a importância do pesquisador trabalhar com um caderno de campo para registro da escolha do sujeito, descrição inicial do contato e as percepções no processo, sendo um importante instrumento para os desdobramentos da pesquisa e para o registro de reflexões. Portanto, adotamos o caderno de campo.

A sexta etapa consiste na transcrição das entrevistas, em que se realiza a transcrição dos áudios para as apreciações. A priori, a transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, com uso de aplicativo de transcrição e posterior correção. No que concerne a isto, Tourtier-Bonazzi (2006, p.239) confirma que “a transcrição deve ser feita o quanto antes, de preferência pelo próprio entrevistador. Ao transcrever as entrevistas, convém observar certas regras”. Portanto, após a transcrição, foi ofertado o acesso pelo sujeito às transcrições das entrevistas gravadas sob a forma de áudio para leitura e consentimento do uso das gravações.

Por fim, a sétima etapa consiste no processo de tratamento dos dados, para análise dos dados da entrevista e das fontes bibliográficas documentais. A priori, se deu a partir da abordagem do Ciclo de Políticas com foco no contexto da prática, visto que esta permite uma análise crítica e contextualizada das políticas educacionais por meio de um referencial analítico.

Na visão de Ball (2011, p. 45), “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”. Assim, como sujeitos do processo de ensino, ouvir os professores para conhecer suas percepções é parte importante no processo de análise das políticas curriculares. Ademais, como afirmam Shiroma e Evangelista (2015, p. 324), “a opção metodológica para enfrentar esse desafio talvez seja reconstruir os sentidos históricos dados pelo capital para a educação e seus professores, para depois desconstruí-los criticamente”. E, por meio de uma reinterpretação, criar novos sentidos que possam propiciar abertura de outros caminhos emancipatórios.

3 ENSINO MÉDIO PARA QUÊ(M): AS IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES E REFORMAS PARA O ATENDIMENTO DAS DEMANDAS DA SOCIEDADE (NEO)LIBERAL

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

Nesta seção, abordaremos questões sobre o ensino médio e as implicações das concepções e reformas que levaram ao atendimento das demandas da sociedade (neo)liberal. Buscando discutir em que medida o ensino médio é acometido pelas políticas curriculares com vistas ao atendimento do setor econômico, que busca fomentar contextos para um projeto de sociedade hegemônico, imposto pela divisão de classes, destacamos nuances do ensino médio ao longo das últimas décadas que marcaram suas ações políticas, educacionais, sociais e culturais.

Analisaremos, ainda que brevemente, as influências e efeitos que demandaram os projetos, resultados coletivos e individuais dos sujeitos envolvidos nesse nível de ensino. Problematizar o presente, a partir do resgate do passado, se faz necessário, pois só assim compreenderemos amplamente a conjuntura complexa que envolve as disputas e conflitos em torno desse nível de ensino.

As reformas e contrarreformas na educação que ocorrem desde a década de 1990 no Brasil, sob os contextos de produção e influência das agências multilaterais, têm guiado e impulsionado as ações que visam a um projeto econômico do capital rentista, de acúmulo e crescimento do sistema financeiro, o mercado. Para compreendermos a complexidade dessa realidade, faremos uso de autores nesta seção que discutem sobre essa temática, com o intuito de reconstruir o cenário de debate do ensino médio desde a década de 90 até os dias atuais. Dessa forma, reconhecemos que estamos lidando com posições teóricas e discursos acadêmicos de um campo que tensiona com a abordagem do Ciclo de Políticas.

As políticas educacionais, em nível mundial e nacional, sofrem influências de diversos organismos e agências multilaterais que objetivam disseminar ideais de sociedade que querem desenvolver e controlar. Todavia, compreendemos que o Estado e o fator econômico não são os únicos responsáveis por influenciar a vida dos sujeitos. Somos levados a tomar certas decisões, a tomar partido, a conviver com o outro, a ter

crenças, em um processo de humanização a partir de diversos contextos e influências no convívio social.

Entre os organismos influenciadores de políticas, o *World Bank* – Banco Mundial – é o principal organismo internacional de financiamento agenciador das políticas educacionais e sociais mundiais. Criado em 1944, estimula e pressiona o crescimento econômico dos países com dificuldades financeiras, por meio de empréstimos sob rígidas condições e lucros exorbitantes. Como principal agenciador, possui o poder político para conceber e deliberar políticas para o setor social, de concepção de mundo que se quer consolidar e reproduzir (SILVA, 2002; 2003). Além do mais, intervém nas políticas desses países, por intermédio de acordos, convenções, com regras contratuais de mercados livres, regrando a natureza dos serviços sociais.

Não obstante, outros organismos também exercem influência na organização mundial de convenções, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que agenciam consultorias dos próprios países para implementarem seus projetos. No caso do Brasil, são as agências de fomento, bancos públicos federais, bancos estaduais, instituições privadas e empresários, como afirma Krawczyk (2014), que dão as cartas para implementar esses projetos internacionalizados de modelo empresarial de educação.

Na década de 1990, no Brasil, segundo Silva (2002; 2003), tanto o Governo Federal, junto com uma parcela de parlamentares do Congresso Nacional, quanto as elites empresariais rearticularam-se em torno do projeto neoliberal conservador; construindo um consenso político partidário de subordinação às regras do Banco Mundial. Nesse sentido, optou-se por seguir o projeto estabelecido pelo Consenso de Washington (1989), em uma sintonia nacional com as orientações dos investidores externos. Era parte da criação dos contextos quebrar os monopólios estatais, gerar superávit primário, flexibilizar as relações de trabalho, executar as reformas estruturais, pôr em curso a privatização, a desnacionalização, assim como alinhar os fundamentos das políticas para a educação pública ao desenvolvimento econômico.

Essa década é marcada pelo contexto de produção e influência do sistema neoliberal, com um projeto político econômico de desregulamentação, liberalização, desnacionalização, do livre comércio. Na educação, as políticas estavam todas voltadas

para o modelo de desenvolvimento econômico, com a concepção formativa voltada para profissionalização dos estudantes, a excluir contextos culturais e sociais.

As agências multilaterais orientam as políticas com base nas forças (neo)liberais desde então. O liberalismo, segundo Bobbio (2000), pode ser compreendido como uma determinada concepção de Estado que contrapõe tanto o Estado absoluto quanto o Estado que hoje chamamos de social. Conforma políticas que prezam pela doutrina dos direitos do homem elaborada pela escola do direito natural ou jusnaturalismo e, portanto, pela limitação de todo poder do Estado, criando a doutrina do Estado mínimo.

Já o neoliberalismo, segundo Therborn (1995), vem ampliar esse conceito do liberalismo, prezando pela abertura total do papel do Estado e da economia. Com a luta pelo domínio absoluto do mercado e o crescimento do lucro acima de direitos sociais, aumenta ainda mais o fosso da destruição social e dos excluídos da sociedade capitalista.

As relações sociais de produção capitalista prezam pelo estado neoliberal, estado burguês, com garantia das liberdades para conquista do poder materialista dos grandes proprietários. Visa a relações de aumento do lucro por meio de exploração do trabalho, sem intervenção do Estado e a atuação do Estado mínimo, com oferta apenas dos direitos básicos à população, como forma de crescimento econômico e livre-comércio. Segundo Zotti (2015, p. 168), “na ótica neoliberal, o Estado de bem estar social destrói a liberdade dos indivíduos, e nesse sentido a concorrência perde a vitalidade necessária para a prosperidade de todos”.

Com o desenvolvimento das forças produtivas, orientadas para uma direção de privatização e desregulamentação, nos contextos do cenário de globalização, criam-se novas relações entre Estado e empresas, entre poder de competição e sistema de mercado. Para Ball (2001), a globalização tem como essência o futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política, com quatro perspectivas inter-relacionadas de transformação: a econômica, a política, a cultural e a social.

A globalização traz um cenário de combinações de lógicas globais, nacionais e locais para a integração do mercado, em um contexto de influência para transformações cotidianas na sociedade. Combina na vida pós-moderna contextos de produção para a tessitura de estruturas de valores, tempos, em que tudo é emergencial, instantâneo e descartável, promovendo, na verdade, efeitos como desintegração social e desintegração de consensos.

Como efeitos/resultados da globalização e do sistema neoliberal de competição do mercado, as elites dominantes acumulam riquezas. Na década de 90, em diversos países, houve o crescimento da pobreza. No Brasil não foi diferente. Segundo Evangelista e Shiroma (2006, p. 52), nessa época, “mais da metade da população, 85 milhões de habitantes, vivem abaixo da denominada linha da pobreza”. A relação pobreza e educação é uma constante nos documentos das agências internacionais nessa década. Dissemina-se o “alívio da pobreza” pelas políticas educacionais e passa-se da orientação de uma educação para competitividade a uma educação para o combate à pobreza. Investe-se na ideologia do crescimento econômico como redutor de desigualdades, e como forma de mascarar o desemprego estrutural (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006).

Evangelista e Shiroma (2006) analisam, ainda, que os documentos oficiais apresentam mudanças na linguagem dos textos sobre educação ao longo da década de 1990. Em outras palavras, refletem um viés economicista, com conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. Cede-se o lugar para uma face humanitária, sendo requeridas mudanças de uso de conceitos, como justiça social, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e seguridade, para o combate à pobreza.

Ademais, as autoras ressaltam que tal mudança se deve ao intuito de elevar a qualificação média dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, tentar assegurar o controle sobre eles. Visou-se, com isso, à contenção de prováveis riscos de protestos e rebeliões, como consequência dos efeitos maléficos da globalização e do capital, pela exploração desmedida, precarização de empregos e aumento de desempregados.

Invocam-se, então, políticas compensatórias disseminando o discurso da educação como redentora e solução dos problemas econômicos e sociais, por meio da concepção formativa de profissionalização dos estudantes, como se essa fosse garantia de emprego. O que se viu, na verdade, foi a desvalorização do trabalho intelectual da escola, que, como instituição cultural, teve reduzida sua função para esse nível de ensino à formação do sujeito produtivo.

Tais medidas são um evidente resgate da Teoria do Capital Humano disseminada na década de 1970, com a readequação de alguns conceitos para suavizar o cenário de empobrecimento da população. Fala-se então em capital social, educação para assistência e inclusão social como forma de popularização. Constrói-se um ideário de

convenções das agências multilaterais, que deveriam ser seguidas por todos os países da América Latina que queriam fazer parte do bloco econômico mundial.

A sociedade capitalista é marcada por dois grandes princípios: o Keynesiano, de intervenção do Estado na economia por meio de investimentos e promoção do bem-estar social, e o princípio fordista, de organização industrial, centralização e verticalização das indústrias, grandes linhas de montagem, políticas de aumentos do consumo dos trabalhadores. Porém, a partir do chamado colapso da modernização, o princípio neoliberal como projeto econômico e político é proposto como saída a esses dois princípios anteriores.

Ball (2011) afirma que as transformações nos princípios de organização da provisão social fazem com que o modelo de bem-estar social keynesiano passe para um estado do trabalho schumpeteriano, indo além da mera redução do estado de bem-estar social para a reestruturação e subordinação às forças do mercado, articulando-se ideologicamente às políticas do neoliberalismo. Destarte, Chaui (2016, p. 88) salienta que o “neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado”.

Desse modo, a estratégia neoliberal demanda desregulamentação das atividades econômicas e sociais do Estado, para promover a desestatização e a desuniversalização. Propagam-se políticas de concorrência exacerbada, do individualismo e da meritocracia, como sinônimo de eficácia. Dessa forma, discursos de excelência, efetividade e qualidade, a lógica e cultura do novo gerencialismo para as políticas educacionais estimulam que diretores sejam vistos como líderes, enquanto a educação tem que ser vista pela ótica de regimes empresariais e mercadológicos. (FERNANDES, 2000; BALL, 2011; ZOTTI, 2015).

Com isso, a política educacional a partir da década de 1990 vem cada vez mais se tornando uma mercadoria a ser negociada em seus diversos contextos. Dessa forma, promove os ideais e interesses de lucro dos países e agências multilaterais, em arenas de lutas e disputas por significar o que é a educação e a sociedade necessária, como indicam Bowe, Ball e Gold (1992). Ainda de acordo com esses autores, torna-se imprescindível entender as políticas a partir de contextos de produção e de influência, uma vez que nestes contextos são criados discursos de efetivação dos efeitos das políticas na estrutura organizacional e institucional do sistema de educação, com finalidades de consolidar os instrumentos produtivos, de cultura empresarial.

Lingard (2016) constata que, nos anos de 1990, os Estados Unidos, como potência mundial, buscavam uma medição do desempenho da escolarização norte-americana. Pressionaram a OCDE a criar o que se tornou o *Programme for International Student Assessment (PISA)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes–, com indicadores da competitividade da economia nacional, por intermédio da teoria do capital humano, fundamental à política econômica e de controle da política educacional. Expandiu-se o programa posteriormente para os demais países, consolidando-se, assim, como umas das principais avaliações que medem e ranqueiam os índices de aprendizagem dos alunos e controlam a ação dos professores. Serve, assim, como um importante mecanismo do capital, para internacionalizar projetos políticos educacionais.

Para Shiroma e Evangelista (2015, p. 322), a intenção da abordagem instrumental da educação pelo capital é “intervir no trabalho docente por meio da avaliação de resultados, gerando um processo de reificação, ademais de produzir uma indébita e vergonhosa expropriação do conhecimento e do saber-fazer dos professores”. Desse modo, geram-se processos de tentativa de controle da formação e do trabalho docente, para o projeto societário proposto pelo neoliberalismo de distinção econômica, social e cultural.

Neste cenário, como aponta Sanfelice (2001, p.10), as teses centrais do neoliberalismo, em síntese, a partir do “conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas educacionais. As políticas sociais, pode-se dizer, foram também atiradas às leis do mercado”. Todavia, como postula Ball (1994), há de se analisar que as políticas educacionais envolvem contextos, e, em se tratando de currículo, há uma lógica em disputa por controle do conhecimento.

Assim, os contextos das políticas voltadas para o Ensino Médio apontam para reformas e mudanças de concepções formativas, as quais configuram um problema histórico, que vem ao longo dos últimos 40 anos atendendo a interesses e disputas em torno de projetos políticos de educação e sociedade. A centralização curricular envolve conflitos e lutas por controle de conhecimento, normatização, para tentativa de controle dos sujeitos. A dualidade formativa que perpassa o ensino médio implica evidentemente uma dessas disputas.

3.1 O ensino médio como problema histórico: reformas, contrarreformas, concepções formativas e as demandas do setor produtivo

O ensino médio no Brasil, em meados do século XX, corresponde aos interesses e conflitos de uma sociedade dividida pela dualidade de classe e reflete esse contexto nas políticas de formação. No século XXI, mesmo com uma reorganização pedagógica, esse nível de ensino continua em debate, com reformas e contrarreformas, para preservação de uma distinção cultural e social. Nosso estudo, como vimos, se delimita às últimas quatro décadas. Para compreender o cenário das reformas nesse período, é preciso elucidar as concepções formativas que perpassam os documentos oficiais, bem como seus discursos para efetivar tais reformas.

Após a reforma no ensino na década de 70 do século XX, segundo Souza (2008), a escola estava modificando, com crescimento no acesso e expansão do ensino médio, e o prenúncio de redemocratização do país. O fracasso da profissionalização obrigatória reforçou a parte da formação geral, em especial das disciplinas científicas. A educação para o trabalho foi a grande perdedora na definição cultural das escolas.

Na década de 1990, vivemos o auge do desenvolvimento do capitalismo dependente, em que, para crescer financeiramente, o país deveria promover o desmonte do Estado, a precarização, a exploração do trabalho, além de desenvolver um conjunto de ideias pragmáticas, principalmente em relação à educação básica, em especial o nível médio. Há a retomada do ensino profissionalizante para capacitação de mão de obra em atendimento às demandas do setor produtivo.

Em países dependentes economicamente dos organismos internacionais e grandes potências, como é o caso do Brasil, precisa-se entender que os processos educativos são constituídos e constituintes do tipo de projeto societário em desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário um conjunto de relações sociais de produção da existência, dentro de determinados contextos, que se quer desenvolver (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

O final do século XX e o início do século XXI são marcados por uma sociedade estruturalmente dual, em que as relações de educação resultaram em redes diferenciadas para o ensino médio. Historicamente, esse nível de ensino vem perpassando pela dualidade de concepção formativa entre geral e profissional. Em certo momento, apresentou-se a função propedêutica, também conhecida como regular, distinguindo-se da função profissionalizante ou ensino técnico profissional. Em outro, buscou-se a

equiparação e/ou separação entre formação profissional e formação de nível médio, versando também entre ensino unitário e ensino integrado multiformes (KUENZER, 2000; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; MESQUITA; LELIS, 2015; NOSELLA, 2015).

De um lado, na formação técnico/profissionalizante, o jovem estudante é movido para a acomodação social e o conformismo em massa de que essa é a solução para o problema do desemprego. Todavia, com restrições no currículo, exclusão de conteúdos, desvalorização da cultura, prezando por ensino de habilidades, com impacto no tempo e no espaço, e ensino aligeirado, a formação torna-se estreita, reduzida, gerando exploração da massa, por meio da formação de mão de obra barata e educação acrítica. O conhecimento deixa de ser um fim e passa a ser um meio da atividade escolar para aquisição de habilidades básicas e virtudes secundárias.

Por outro lado, a formação regular/geral busca contextos para formação integral do estudante do ensino médio, com promoção de um currículo amplo e formativo para cidadania. A articulação de trabalho e vida busca o direito à diferença sem desigualdade social e cultural. Requer, para isso, uma base problematizadora, não hierarquizada, sem fragmentação do ensino, em busca da promoção do conhecimento e da cultura, que levem à ruptura das relações de exclusão, por meio do pensamento crítico e consciência como reexame intelectual.

Na disputa da dualidade de formação, vigoram contextos de luta por definição de currículo. Por um lado, são feitas tentativas de mobilizar a construção de lutas privadas, como as empresariais, de organizações, e por outro, a luta por princípios de controle do conhecimento e da ordem social estabelecida. Envolvem relações de poder, que promovem distinções de vozes, cultura e conhecimentos, para naturalização das políticas como necessárias à estrutura social e de currículo.

Nos anos 1990, a distinção entre formação regular e técnica profissional de nível médio representou novas formas de organização e uma política curricular específica. Porém, a escola continuou a reproduzir o dualismo social de classes, em sua organização de educação profissional paralela ao ensino secundário propedêutico, recaindo em um perfil de formação para garantia da empregabilidade, com possibilidades de continuidade ou terminalidade dos estudos. Demonstrou-se, assim, que a materialidade da escola média brasileira não oferece condições para a unitariedade

da formação (CURY, 1998; KUENZER, 2000; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse entrelace de definições, ao elucidarmos esse contexto das produções das políticas para embasar as mudanças que o Estado propaga, percebe-se o desenvolvimento de um conformismo da massa, de que o aprendizado intelectual de excelência é destinado às elites. Não obstante, são as elites que possuem todo tempo para escolhas da formação desejada no ensino superior, e a elas são destinados cursos de longa duração e integrais. Já à classe trabalhadora, destinam-se as formas aligeiradas de ensino profissional, com preparação para a empregabilidade, tendo o nível médio como último patamar. Quando vão ao curso superior, frequentam cursos de curta duração, em apenas um turno – nem sempre aquele que desejariam cursar.

Kleiman (1995) explica que as práticas de (multi)letramentos mudam segundo o contexto, sendo o desenvolvimento dos eventos de letramentos dos grupos socioeconômicos distintos, influenciadores do desenvolvimento linguístico dos estudantes, do modelo de letramento prevalente na escola e suas consequências cognitivas. Já Bourdieu (2015, p. 41) afirma que “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”, que resultam no fracasso escolar.

Com efeito, Bourdieu (2015) confirma que o privilégio cultural transmitido pela família a seus filhos, mais indiretamente que por vias diretas, é um dos mecanismos para transmissão de capital cultural e *ethos* – sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados. Kleiman (1995) também enfatiza como eventos/efeitos nas práticas discursivas que levam os estudantes a serem bem-sucedidos (ou não) na escola. A herança cultural contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar, sendo responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito e fracasso.

Quanto à desigualdade na entrada para o ensino superior, Bourdieu (2015), analisando o sistema de ensino francês nos anos de 1966, já afirmava a desigualdade de classe sobre os sujeitos das diferentes classes sociais como um mecanismo de eliminação. Ele explica que o jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chance de entrar na universidade, do que o filho de um assalariado agrícola, quarenta vezes a mais do que um filho do operário e duas vezes do que o jovem de classe média. Grosso

modo, Kleiman (1995) destaca que o contexto brasileiro é uma reprodução do *status quo* pela escola. Logo, as vantagens culturais cumulativas ao longo da vida escolar dos estudantes e a combinação de critérios permitem compreender que os estudantes de classe superior vão para o ensino superior, e os de classes populares para o ensino geral, profissional, estudos curtos preparatórios.

Na sociabilidade capitalista de flexibilização e desregulamentação do trabalho, o Ensino Médio vê-se mais uma vez entre a formação regular e a profissional, com retorno dos ideais do capital humano: o individualismo, a competição e a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores, mascarados com a ótica de elementos da competência, qualidade, eficácia, empregabilidade, por meio de cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados.

O sentido do trabalho para esse nível de formação é de grande relevância, pois é nessa fase que os jovens realizam suas escolhas profissionais. Sua importância no currículo desse nível advém, historicamente, de disputas e intencionalidades do tipo de projeto educacional que se quer seguir. É neste momento, em que os estudantes estão projetando suas vidas profissionais como componentes economicamente ativos, que o conhecimento e a relação com o trabalho ganham a notoriedade social com a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores.

Ao compreendermos a relação entre trabalho e educação dentro do debate na atualidade, percebemos as transformações no tempo e no espaço acerca dessa relação, bem como os seus reflexos na subjetividade e no processo de escolarização dos jovens. Em outras palavras, tal relação impulsiona para um debate acerca da reestruturação do setor produtivo, da organização e gestão do trabalho, e da compreensão da formação profissional e sindical, em que os processos de ensino e aprendizagem revelam as competências e habilidades ligadas às demandas do mundo do trabalho, setor produtivo, ensino empresariado (TREIN; CIAVATTA, 2003; KRAWCZYK, 2014).

Daí que as contradições encontradas no mundo do trabalho e suas relações com o capital ficam evidentes, pois as condições de emprego no Brasil nem sempre condizem com os planos dos jovens estudantes. Como exemplo, o que vemos na década de 1990, principalmente na era Fernando Henrique Cardoso – FHC, da correlação entre escolarização versus desemprego por meio da profissionalização, tem uma reorganização nos anos 2000, com as novas demandas e formas de trabalho. Apresenta-se a distinção entre emprego formal e emprego informal, principalmente em decorrência

das novas tecnologias, e tem-se a distribuição dos trabalhadores nos diferentes setores produtivos. Com a chegada da esquerda ao poder em 2003, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, há uma retomada do equilíbrio e crescimento da economia, oportunizando acesso a renda, uma diminuição da pobreza, um crescimento do emprego formal e diálogo com políticas educacionais mais sociais e democráticas.

Nas quatro últimas décadas, foram muitas as crises do capital. Em uma delas, no governo de Dilma Rousseff (PT), que durou de 2011 a 2016, na passagem de seu segundo mandato, as disputas e conflitos levaram a um retrocesso no crescimento do emprego formal e retorno do crescimento do emprego informal. Com o desequilíbrio da economia, desencadeado por uma crise política que engessou o mandato da presidenta, as crises do capital cobraram soluções por meio de propostas de reformas trabalhistas para o país.

A crise econômica, as discordâncias de interesses e os conflitos contribuíram para o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016, substituída por seu vice Michel Temer, que coloca em pauta todas as reformas econômicas e educacionais que o Capital vinha tentando realizar para conter as crises e justificar o cenário de recessão implantado diante da diminuição dos empregos formais, e de emplacar a informalidade como cenário empreendedor.

A política neoliberal que emerge desde o *impeachment*, passando por Michel Temer, e desde 2019 tem se aprofundado com o governo de Jair M. Bolsonaro e o seu Ministro da Economia Paulo Guedes. Nesse período somam-se as políticas de contingenciamento, a reforma da previdência e a desregulamentação do trabalho, diminuindo os direitos sociais e, principalmente, induzindo o trabalho informal de parcela significativa da sociedade brasileira.¹⁷

Desse modo, numa trajetória histórica de educação e trabalho, chegamos à década de 2020, com a reforma trabalhista e a previdenciária, que expõem situações alarmantes de terceirização, desemprego, subemprego, trabalho precário e desregulamentado, a aumentar o fosso da divisão na sociedade. As crises do capital levaram, na atualidade, a diferentes formas de inclusão e exclusão no mundo do

¹⁷ Do ponto de vista econômico, podemos compreender que desde os anos 1960 passamos por “ondas de flexibilização do sistema de proteção social e trabalhista”, sendo a terceira onda referente aos anos 1990 e a quarta onda iniciada na década de 2010, de acordo com Pochmann (2016). POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 139, p.309-330, abr.-jun., 2017.

trabalho, de tal modo que vão se diferenciando o trabalhador efetivo, o eventual, o terceirizado e o do subemprego, assim como a retomada do trabalho similar ao escravizado.

Essas mudanças revelam as adaptações do capital às novas crises e à incorporação das novas demandas para o mundo cada vez mais tecnologicado, cujas características de formação também se renovam e impactam nas reformas e concepções formativas incorporadas aos sentidos atribuídos ao Ensino Médio.

Em meio às novas demandas do capital, vemos novamente o crescimento da pobreza, senão da miséria, nos países não desenvolvidos, e indução ao empobrecimento e aos desequilíbrios sociais nos países ricos. O resultado leva à dificuldade de se incorporar uma proposta contra hegemônica não somente de ordem conceitual, mas expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade, em que pese o crescimento das políticas educativas na era Lula – como Ensino Médio Integrado, Ensino Médio Inovador, Pronatec – caracterizadas com a necessidade de contemplar a juventude como foco da escola média (KRAWCZYK, 2003; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; RAMOS, 2011).

O cenário histórico do Ensino Médio no Brasil na passagem da década de 1990 para os anos 2000 transcorre por problemas-chaves como a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem. A falta de identidade e objetivos explícitos para a escolarização deste nível e a baixa qualidade do ensino oferecido, com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado, fizeram com que diversos pesquisadores do campo realizassem a crítica a ideias e prerrogativas que circulavam nas políticas. Assim como também disputavam por demandas de uma outra formação, como a necessária expansão do nível associada às demandas dos jovens brasileiros e a construção de um modelo de sociedade mais igualitário e justo (KRAWCZYK, 2003; 2011; MESQUITA; LELIS, 2015).

Esses pesquisadores defendiam que proporcionar o protagonismo juvenil perpassa por políticas educacionais voltadas à formação com a função geral sem ser genérica, delineada pela democratização e universalização do ensino e profissionais educadores habilitados e qualificados para tal perspectiva. Entretanto, o que vemos na década de 90 são pautas nas agendas políticas em educação voltadas à profissionalização dos jovens. E, na última década, observa-se um estreitamento das relações com o trabalho, de modo a incorporar o conceito de empregabilidade e

atendimento de mão de obra do mercado, pelo ensino fragmentado/restrito, sob a batuta do empreendedorismo.

Retomar a produção de políticas curriculares para o Ensino Médio voltadas à dualidade regular/profissionalizante mantém o discurso dominante do trabalho como princípio educativo geral a limitar o campo sociocultural. Pensar nos jovens e adultos como uma mão de obra barata e exploração do trabalhador aumenta o agravamento da dualidade social/escolar, em que as classes dirigentes têm a seu favor anos de indecisão profissional, e a massa, uma definição profissional precoce, com formação técnico/profissionalizante. Continuamos assim, presos a uma sociedade de classes, com aprendizado intelectual de excelência reservado às elites (NOSELLA, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; KRAWCZYK, 2011).

Ao concebermos a relação trabalho-educação como constituinte da formação dos sujeitos, torna-se essencial refletir as relações pedagógicas e educativas do trabalho na sociedade e na formação humana. Isto para articular que essa relação seja integrada na construção do sujeito histórico, demandando o direito de todos a uma formação humanística com formação ética, intelectual, social, cultural, com capacidade de emancipação e transformação da sociedade.

Todavia, ao tomarmos os processos educativos como constituídos e constituintes da sociedade, vemos que na década de 1990, nos contextos de produção das políticas de currículo, vigoravam as disputas de sentidos do Ensino Médio e por controle do conhecimento. O ensino precário na dimensão intelectual, com restrição da livre escolha, atendia a oportunidades de políticas pontuais, promovendo uma fragmentação nas redes e ensino empresariado voltado para competências e habilidades. Em trabalho anterior, identificamos que as competências e habilidades na relação trabalho-educação evidenciam que:

[...] no processo de ensino e aprendizagem revelam as competências e habilidades ligadas às demandas do mundo do trabalho, em conformidade com a reestruturação do setor produtivo. Não por acaso, é possível ver a correspondência, no campo discursivo de jargões de “formação humana”, “formação para a cidadania”, “educação democrática e emancipadora” ao mesmo tempo em que vai se consolidando as práticas individualistas da empregabilidade que revigoram as teorias do passado, como a teoria do capital humano, e do presente sob a batuta da “meritocracia”. (FARIAS; BALDAN, 2018, p. 02).

Na última década, além dos entraves nas políticas públicas sociais e de gestão democrática, encontramos obstáculos no Ensino Médio que advêm das políticas públicas econômicas, com a ausência ou diminuto financiamento voltado para esse

nível, o que reflete na falta de estruturas físicas, diretrizes financeiras e pedagógicas. Porém, encontramos causas políticas genéricas também que podem estar subjacentes à baixa qualidade intelectual, desvalorização das realidades educacionais, com expansão baseadas nas avaliações externas, que não refletem a realidade como um todo e as mudanças culturais.

Para Freitas (2016), um ponto importante nas políticas educacionais brasileiras de reformulações de propostas da última década, principalmente para o nível médio, decorre de estabelecer-se no Brasil avaliação na melhoria da qualidade da escola com base na eficácia. Avaliação e responsabilização têm servido para justificar uma série de pressões sobre as escolas e seus profissionais, com fins de promover sua privatização, e uma nova reforma empresarial da educação.

As reformas que o Ensino Médio vem sofrendo nas últimas quatro décadas enunciam-se com o intuito de continuar a atender interesses e privilégios de uma minoria. Estas entendem a concepção de formação para os jovens como um mecanismo da formação flexível, aligeirada, com restrição curricular, fomentada na parceria público-privado. Tal concepção volta-se à formação de “trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade, atendendo à demanda da economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 63).

A seguir, faremos um levantamento a respeito das reformas a partir da década de 1990, para compreender, entre outras coisas, como a precariedade material e política dentro dos moldes dos processos de reestruturação do Estado e acúmulo do capital resultaram em atender às demandas empresariais da modernidade. As forças de trabalho e capacitação tecnológica, ainda hoje, visam à valorização e distinção de culturas e conhecimentos.

Para compreender a lógica posta nas reformas e suas políticas educacionais e curriculares, segundo Ball (2011), faz parte captar que sua trajetória evolui e se modifica a partir de sua formulação até sua influência, em um processo que ocorre em arenas de luta por significação por meio do discurso. Por isso, para a construção da hegemonia discursiva, a disseminação massiva dos documentos oficiais é parte da estratégia, para popularizar um conjunto de informações que legitimem a defesa e aceitação da reforma.

A década de 1990 é marcada pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9394/1996, que regulamenta o sistema nacional de

educação. O Ensino Médio passou a ser considerado como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB 9394/1996, p. 18). Tem, em seu art. 36, que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” (Idem, p. 19). Evidencia-se que a formação geral havia retornado para os currículos do Ensino Médio, mas que o objetivo continuava a ser a preparação para o trabalho com vistas a seguir os preceitos dos documentos oficiais internacionais das agências multilaterais, voltados para equipar os sujeitos para empregabilidade.

Apresentada como uma lei moderna, a LDB/1996 instituiu-se orientada por princípios liberais para o século XXI. Alguns estudiosos de políticas evidenciaram sua flexibilidade e adequação às exigências do mundo moderno, mas nas lacunas constatou-se a desregulamentação e privatização intitulada como qualidade. Outras instâncias fora da educação influenciaram as políticas para a área educacional e a ressignificação dos consensos como forma de se adequar às demandas do mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Com o Decreto n.º 2.208/1997, que instituiu a educação profissionalizante no país, manteve-se a lógica elitista e seletiva e as formas aligeiradas de ensino profissional. O decreto proibiu o ensino médio integrado, legitimando o fato de que a formação propriamente técnica é destinada aos menos favorecidos e marcada por fortes preconceitos de classe. Ramos explica que a década de 1990 tem como pressuposto para as reformas curriculares

[...] suposta definição da finalidade do ensino médio: formar para a vida. Tal definição foi apoiada em uma dicotomia instaurada pelo Decreto n. 2.208/97, ao determinar que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Assim se realizou uma verdadeira reforma curricular, tendo como doutrina o exposto nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. (RAMOS, 2011, p. 772).

Já Kuenzer (2000) enfatiza que, contrariamente ao que se disseminou, a proposta atende aos interesses da classe vigente, ou seja, os incluídos, pois mostra-se discriminatória e excludente, já que a maioria dos jovens não têm oportunidades sociais igualitárias; sendo assim, submeter os desiguais a igual tratamento só aumenta a desigualdade.

Em nível mundial, publiciza-se a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, documento resultado da Conferência mundial sobre educação de Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que o Brasil comprometeu-se a assegurar uma educação básica de qualidade para todos – crianças, jovens e adultos. Por meio da Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui a política do “Novo Ensino Médio para a vida”, o Brasil apresentava consonância com esse movimento. Essa política tornou-se a versão nacional do processo de globalização de acumulação flexível, com uma proposta unitária para todos, em contraposição ao disseminado anteriormente voltado ao trabalho. Concomitante a isso, foram também instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM/1998, como uma expressão da concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso (KUENZER, 2000; OLIVEIRA, 2000; SILVA, 2002; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Novamente, a dualidade no ensino médio torna-se pauta, na separação entre educação profissional e regular, de modo que as DCNEM de 1998 alinharam os fundamentos da reforma curricular de igualdade para todos, que são assim resumidas por Ramos:

a) reiteração das finalidades previstas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino médio; b) organização do currículo com base em áreas do conhecimento; c) destaque às competências de caráter geral – especialmente a capacidade de aprender – no lugar do estabelecimento de disciplinas e conteúdos específicos; d) definição de princípios axiológicos; e) definição de princípios pedagógicos; f) regulamentação da parte diversificada do currículo. (RAMOS, 2011, p. 773).

No contexto de produção do texto das DCNEM/1998, a organização dos termos é colocada para atender ao **conceito de competência** que se quer para igualdade das aprendizagens. Os termos “trabalho” e “cidadania” foram definidos como princípios pedagógicos; já os termos “contextualização” e “interdisciplinaridade”, como um recurso didático. A organização dos conteúdos de ensino deveria ser por meio de estudos ou áreas interdisciplinares e projetos, enquanto as competências e valores, que eram o foco principal, deveriam ser desenvolvidas por métodos eficazes, como vemos no documento Brasil (1998, p. 28): “(re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos”.

Sobre isso, Lopes e Macedo (2011b) apontam que, na história do currículo, a formação curricular integrada se apresenta sob distintas denominações – currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal –, assim

como propostas que visam à tentativa de superar as disciplinas. Dessa forma, a integração não é exclusiva às perspectivas críticas, tampouco às teorias atuais de educação.

A noção de competências, que veio se deslocando no tempo e no espaço nas políticas curriculares nas disputas por sentido, explicitamente envolve dois aspectos que se diferenciam, o cognitivo-construtivista e a perspectiva comportamental. Nas políticas curriculares atuais, tal noção aparece como fragmentos, reterritorializados desses conceitos e expressa comportamentos, mas também características da ação humana – saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-viver –, formulações da escola para o preparo do trabalhador. Nesse sentido, aparecem como demanda de formação nessas políticas os trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. As competências gerais passam ao saber performático, e o conhecimento é o meio para realizá-las. Quanto mais os sujeitos se adequarem às competências partilhadas, mais seu desempenho será considerado competente (LOPES; MACEDO, 2011b).

A UNESCO convocou especialistas do mundo todo para participar, em 1993, na Comissão Internacional sobre *Educação para o Século XXI*, que resultou, em 1996, no documento intitulado *Relatório Delors*, coordenado por Jacques Delors. A leitura que o documento indicou para a educação foi cognitivista, pautada no compromisso da formação de massa pensante, com forte defesa do Ensino Médio como preparação para o trabalho tecnológico, nos países subdesenvolvidos e em crescimento.

Diante do diagnóstico do contexto de globalização e seus efeitos, na busca do progresso, para a maior parte da população mundial, esse documento apresentou os princípios axiológicos a nortear o papel que a educação deveria assumir. Em busca de constituir uma sociedade educativa e, ao mesmo tempo, aprendente, com uma educação ao longo de toda vida, as necessidades de aprendizagens passam a ser baseadas nos fundamentos conhecidos como os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Na visão do documento, a educação deve prezar pelo desenvolvimento individual e integral dos indivíduos, potencializado pela formação universal, de modo a resolver diversas tensões provocadas pela mundialização. Entre tais tensões, citam-se a adaptação do indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico, e a conciliação entre competição, cooperação e solidariedade, para torná-lo cidadão do

mundo. Sobre o Ensino Médio e as recomendações apresentadas pelo documento, Shiroma, Moraes e Evangelista afirmam:

As recomendações apresentadas pela Comissão, nesse caso, revelam uma concepção claramente elitista: esse nível de ensino teria como objetivo a revelação e o aprimoramento de talentos, além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. Os alunos aqui são vistos como atores criadores, futuros empreendedores. O tempo de duração da educação secundária deve ser flexibilizado e sua organização deve dar-se em parcerias com empregadores. Uma proposição bastante forte é a de que o ensino secundário realize a alternância entre formação e trabalho, ou seja, que períodos de formação possam ser alternados com períodos de trabalho. [...] No que se refere ao trabalho, a Comissão alerta para a urgência de pensar formas de certificação do conhecimento por meio dele adquirido. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 57).

Diante dessas recomendações, compreende-se que as atuais reformas para esse nível de ensino não são formuladas do nada, mas configuram-se como reinterpretações do Relatório Delors. Inicialmente foram as DCNEM/1998, que convergiram com a proposta internacional. Posteriormente, os PCNEM de 1999 surgiram a guiar, mesmo que não obrigatoriamente, o ensino nas escolas. Atualmente, vemos o Novo Ensino Médio e a BNCC, com viés alinhado com o Relatório Delors, que, em síntese, “articula recomendações práticas a um forte viés moralista”, como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 59).

Na reforma curricular, no final da década de 90, o Ministério da Educação (MEC) entende que, para uma futura inserção no mercado de trabalho, a contribuição da educação não está mais restrita à educação profissionalizante. Por meio de empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), desenvolve a política de apoio à expansão e melhoria da rede escolar, formação docente, estudos e pesquisas. A publicação de materiais para operacionalizar a reforma vem referendar o compromisso do Brasil na Conferência de Jomtien de universalização do ensino básico (KUENZER, 2000; OLIVEIRA, 2002; RAMOS, 2011; ZOTTI, 2015).

O PCNEM de 1999 foi parte desse material, apresentando em sua base o desdobramento das áreas de conhecimento em disciplinas tradicionais e seus conceitos, habilidades, competências, para guiar o processo ensino aprendizagem nas escolas. Como orientava o Relatório Delors, os temas transversais e as finalidades individuais e societárias fazem parte do PCNEM, para consubstanciar o discurso de Ensino Médio para a vida. A estratégia comunicacional foi utilizada para que todos assumissem o mesmo discurso e esse se tornasse dominante (KUENZER, 2000; OLIVEIRA, 2002;

RAMOS, 2011; ZOTTI, 2015). Uma década marcada por questões econômicas e sociais, em busca de sentido que não seja o princípio utilitarista nas atividades humanas.

Para Souza (2008):

Em suma, a história do trabalho escolar e do currículo mostra como ao longo do século XX novas exigências foram se impondo às escolas brasileiras. Nesse processo, foi intensa a demanda da população pela apropriação dos saberes escolares. A relevância desses saberes do ponto de vista econômico, social e cultural e o significado deles para a humanização de homens e mulheres mantêm a efetiva democratização da cultura como um dos maiores desafios da sociedade brasileira no limiar do século XXI (SOUZA, 2008, p. 296).

A partir de então, um debate intelectual é instaurado, envolvendo atores nas universidades, no legislativo, no CNE, organizações multilaterais, dado o retorno do discurso de reforma com regime de urgência para o Ensino Médio. A justificativa é o fracasso do Ensino Médio a partir de dados das avaliações nacionais e internacionais. Assim, em 2002, o Seminário Nacional sobre reforma do Ensino Médio representa importante contribuição para a reflexão, em que pese sabermos que apenas algumas vozes são destacadas.

Desse modo, em 2004, em face do novo governo ascendido pelo PT, com o presidente Lula, o Decreto n.º 2.208/97 foi revogado e substituído pelo Decreto n.º 5.154/2004, que determinou a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio de forma integrada. A gestão do presidente Lula é marcada por mudanças e desenvolvimento de políticas educacionais e pelo equilíbrio da economia do país.

As discussões das escolas médias foram reconduzidas para um ensino integrado à educação profissional, empregando um discurso em defesa de uma formação integral, com princípios educativos de articulação dos eixos trabalho, ciência e tecnologia, e da diferenciação entre o ensino técnico e tecnológico. Entre tais discussões, está a de que o técnico é para o atendimento ao mercado e treinamento do trabalhador, enquanto o tecnológico compreende uma interação cognitiva e social para ruptura de relações excludentes em busca da inserção integral dos jovens (OLIVEIRA, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; NOSELLA, 2011; MESQUITA; LELIS, 2015).

Em 2007, o MEC lança o Fundo Nacional 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), que vigorou de 1996 a 2006. Se o FUNDEF

mantinha seu foco no Ensino Fundamental, com o FUNDEB ampliaram-se os interesses de que o Ensino Médio teria a garantia da universalização, caminho que foi trilhado em partes com a expansão do ensino. Neste mesmo ano, o MEC lança o Plano de Ações Articuladas (PAR), como uma estratégia de assistência técnica e financeira às federações para o planejamento de políticas educacionais de ampliação, permanência e melhoria no ensino.

Na mesma constante de integrar o Ensino Médio e avançar em uma formação que contemplasse o contexto econômico-produtivo e sociocultural, o MEC, por meio da Lei 11.892/2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) que passaram a ofertar em seus 38 câmpus “educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, p. 01).

O MEC apresenta, em 2009, o novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio da Portaria n.º 109/2009, uma modernização do exame anterior, que prezava pela memorização de conteúdos. O novo ENEM teve seus objetivos ampliados, passando a sugerir a reformulação do currículo do Ensino Médio e possibilitando a democratização do acesso às universidades. Posteriormente, em 2010, o MEC lança o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para as redes públicas de educação, cuja proposta foi a ressignificação do currículo, pautada em um Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Os eixos de flexibilidade, pluralidade de interesses, diversidade de tempos, interação e interdisciplinaridade são definidos pelas escolas a partir de um orientativo.

O orientativo traz em seu escopo que “compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos” (BRASIL, 2016, p. 3). Voltam à cena as discussões sobre a universalização da educação básica e a imersão em ambiguidades que dificultam a democratização do ensino de formação geral/unitário. Ainda que o programa tivesse como foco o Ensino Médio não profissionalizante e combinasse conhecimentos técnico-experimentais com formação geral, científica, tecnológica e cultural, a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico não ocorreu (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; KRAWCZYK, 2011; RAMOS, 2011).

A proposta do ProEMI não estava desarticulada da luta política; seu texto propunha romper com a fragmentação histórica imposta aos jovens estudantes oriundos da classe trabalhadora, com a formação integral. Propunha “[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”, na intenção de promover uma formação geral com abordagem integrada, com vistas ao diálogo entre as áreas do conhecimento, cultura, e social (KUENZER, 2009, p. 43-44).

Porém, propostas como essas de ensino integrado, apesar de buscarem romper com a dualidade estruturalmente histórica do Ensino Médio, impõem o grande desafio de criar um sistema de ensino brasileiro que integre, na atualidade, as necessidades históricas e socioculturais dos jovens estudantes, além da própria disputa por sentido do que é currículo integrado. Em meio ao mundo do trabalho, com uma tendência de retração do mercado, aumento do desemprego e exigências cada vez mais elevadas de escolarização para exercer qualquer atividade laboral, tais propostas precisam dialogar com o campo, seus movimentos e conhecimentos.

Em que pese o investimento para integralizar os conhecimentos e atender às novas exigências da inovação tecnológica, sendo uma necessidade formar os jovens, o que vemos é que essa formação não é garantia para a entrada no mercado de trabalho. No entanto, tem reforçado o discurso de que a educação escolar contribui para a redução da exclusão social, sendo o acesso e a permanência do jovem na escola fatores preponderantes para isso. A realidade demanda reconhecer os diversos outros fatores e as múltiplas juventudes que estão na escola.

Ainda em 2010, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio, com a intenção de debater as relações de processos, funcionamento e promoção de uma agenda temática sobre o Ensino Médio. Cabe ressaltar que ao longo dos anos de encontro, esse GT é marcado pelas vozes dos grupos empresariais, promotores das parcerias público-privadas, a influenciar normativas para o Ensino Médio.

Em 2012, o CNE aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio por meio da Resolução n.º 2/2012, que, diferente da anterior, preconiza a estreita relação entre conhecimento e sociedade e preza por um currículo amplo, que congregue ciência, tecnologia, cultura e trabalho, para que seja organizador das experiências significativas que a escola deve propiciar aos jovens estudantes. O grande

marco dessas diretrizes foram os contextos de produção e influência distintos da anterior, mostrando-se esses mais sugestivos na ampliação e no aprofundamento dos debates teóricos em torno dos desafios do nível médio de ensino.

Todavia, em 2013, o Projeto de Lei 6840/2013 é apresentado com vistas a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Contrariando as DCNEM/2012, a proposta era instituir a organização dos currículos do Ensino Médio por áreas de conhecimento, jornada em tempo integral e restrição ao ensino noturno. Tal PL se configurava como um retrocesso para esse nível de ensino. Vários manifestos contrários foram apresentados pelas entidades científicas, que, junto a deputados também contrários, propuseram substitutivos ao PL, resultando, em 2014, na aprovação de várias proposições.

Por meio da Lei nº 13.005/2014, o novo Plano Nacional da Educação (PNE) foi sancionado, com um conjunto de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, pelo período de dez anos. Dividido em grupos de metas, configurou-se pela retomada de contextos ainda a serem alcançados sobre a ampliação das oportunidades educacionais. Foram elencados antigos objetivos, como a garantia do direito à educação básica, ao acesso e à universalização do ensino obrigatório, a redução das desigualdades e a valorização da diversidade e dos profissionais da educação, junto a vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias. A operacionalização do PNE ficou articulada com vários programas, como ENEM, ProEMI e Educação digital. Restando quatro anos para sua conclusão, ainda há muito a se cumprir dessas proposições.

As propostas político-educacionais, como vimos, desde a década de 1990, têm apresentado soluções paliativas para a dualidade formativa no Ensino Médio. Não colocam no horizonte um projeto coerente para o momento histórico de evolução tecnológica, que, reconhecidamente, é um elemento de transformação da sociedade e dos processos produtivos, sendo seu acesso e utilização fatores de estruturação do poder ou da desigualdade.

Na contemporaneidade, o Ensino Médio continua alvo de disputas e consensos dos dirigentes da sociedade. O contexto em que a educação se insere é de ataques a sua laicidade, a seu caráter democrático e a sua gratuidade. Os conflitos em torno das disputas do currículo têm sido fomentados por meio do momento histórico do país de

uso das tecnologias para disseminação da intolerância com a diferença e a diversidade social, cultural, econômica, de gênero. Como bem enfatiza Krawczyk:

Estamos em momento histórico, no qual as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural agudizam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, vivemos em uma época bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos diante do desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possam questionar esses valores e desnaturalizar a realidade. (2011, p. 765-766).

Evidentemente, o contexto socioeconômico gera significativas mudanças nas políticas educacionais e curriculares; no entanto, políticas genéricas também podem estar subjacentes à mudança almejada. Partindo do princípio de que sociedade e educação relacionam-se dialeticamente, não há como contextos distintos, sejam sociais, políticos ou econômicos, não influenciarem as disputas e conflitos do currículo. Como aponta Ball (2011), a recontextualização é inerente aos processos de circulação de textos, nos mais diferentes níveis de produção da política, sendo, portanto, necessário associar a ação de múltiplos contextos com reinterpretação, resistência e mudança.

Com efeito, no Brasil, no período de 2013 a 2016, o contexto político conturbado afetou as disputas e conflitos de reformulação do currículo para o ensino médio. Os debates em torno de uma nova proposta, depois do PL 6840/2013, foram atropelados pela Medida Provisória n. 746/2016. O contexto político no ano de 2016 foi caracterizado pelo *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, do PT, o qual muitos intitulam como golpe. Ascende ao poder o seu vice Michel Temer, que lança a impositiva e prescritiva MP 746/2016.

Tal medida, publicada sem debate social, em caráter de urgência, atropelou todas as discussões que vinham sendo realizadas pelos pesquisadores da área sobre as mudanças necessárias para o Ensino Médio. Entre eles estavam o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por diversas entidades científicas e político-organizativas, em conjunto com as discussões do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que vinham na última década promovendo seminários, fóruns, encontros, conselhos, manifestos para debater o futuro do Ensino Médio.

O caráter de urgência dado pela ação governamental de Temer chamou atenção em meio ao conflito político instalado, pois representou a pressão dos influenciadores da reforma para resolver o problema da homologação da BNCC. Dessa maneira foi batido o martelo em questões importantes para o setor produtivo e na finalidade do

currículo a ser apresentado. A operacionalização da reforma se dá em meio ao contexto de influência nas políticas educacionais, de uma ambiência nacional, que faz leitura do contexto de influência global.

Essa MP 746/2016 tornou-se a lei n. 13.415/2017, que se intitula “Novo Ensino Médio” e institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, com ampliação da carga horária, restituindo muitas proposições do PL 6840/2013. A carga horária “deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, p. 01).

O conturbado processo nos contextos de produção e influência dessa política no MEC e CNE foi agravado pela publicação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental em 2017, e somente posteriormente, em 2018, foi homologada a BNCC do Ensino Médio¹⁸, rompendo assim com a lógica da educação básica. Antes mesmo da publicação da BNCC do Ensino Médio, a reforma do Novo Ensino Médio apresentava a confluência, além de já afirmar em seu texto, o atendimento pela BNCC como basilar para a nova proposta, demonstrando explicitamente uma coesão a fim de endossar a reforma do Ensino Médio. Tal fato consta no trecho a seguir:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei no 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que **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 [...] (BRASIL, 2018, p. 468, grifos dos autores).

A reforma, para Kuenzer (2017, p. 331), “propõe-se a flexibilizar o ensino médio, pela possibilidade de escolha pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional”. Desaparece a proposta de integração no Ensino Médio entre educação regular e tecnológica, trazendo de volta à cena o ensino profissionalizante (técnico) e (re)estabelecendo a discussão de preparo para o mercado e em atendimento à empregabilidade.

O MEC apresenta a reforma com a justificativa de que o Ensino Médio não atrai o interesse dos estudantes, por oferecer muitas disciplinas e obter um fraco resultado no

¹⁸ Com a aprovação da BNCC da educação infantil, do ensino fundamental e do médio, atualmente, vem se discutindo a proposta de BNCC para o Ensino Superior, impulsionada pelo uso do PIBID/Residência Pedagógica, para formação docente.

desempenho nas avaliações externas, havendo, portanto, necessidade de diversificação e flexibilização com o preparo profissional. Porém, a reforma se mostra tão severa que até mesmo defensores da flexibilização rejeitaram o conteúdo por considerá-lo acirrador de desigualdades educacionais e sociais. Outro fator é que o empenho para convencer e envolver a sociedade sobre a necessidade da reforma iniciou bem antes de a política ser proposta; começou pela desqualificação dos professores que atuam nesse nível de ensino (SHIROMA; BRITO NETO, 2015; CUNHA, 2017; FERRETI; SILVA, 2017).

Sobre esse tipo de reforma, que cobra dos países subordinados políticas de educação profissional com um ensino mais flexível, em que perversamente os jovens/adultos são quem sofrem com os efeitos das políticas no cotidiano, Kuenzer (2000, p. 26) explica:

Essa política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Nesse sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política.

O discurso que vigorou na mídia foi o de modernização do Ensino Médio e urgência da reforma a partir de sua precarização, sob a batuta da flexibilização do currículo, a partir dos itinerários formativos, em que somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês são obrigatórias. As demais disciplinas serão trabalhadas nas áreas de conhecimento em forma de estudos e práticas de acordo com o itinerário¹⁹ que o estudante escolher, com o sentido de educação como dom sendo alavancado, como apresenta o documento Brasil (2017, p. 01) no Art. 35-A, especificamente em:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

¹⁹ Outros itinerários serão limitados: obrigatoriedade mínima de oferta pela escola (2) e pela rede (3), o que confere a permissividade de que a grande maioria das escolas e das redes não ultrapassem o mínimo obrigatório, por falta de recursos. A ampliação pela rede não garante que todas as escolas tenham a oferta.

A redução das disciplinas obrigatórias representa um esvaziamento do currículo do Ensino Médio, assim como a transformação das demais disciplinas em componentes curriculares por área, o que configura uma clara retomada das DCNEM/98. A BNCC propõe alterar a organização curricular das disciplinas, como se essas fossem somente divisões de conhecimento, sem considerar que elas implicam mudanças nas comunidades que constituem as identificações sociais. Essa alteração atingirá a população mais carente frequentadora da escola pública, pois destinará a esses estudantes um currículo mínimo, com intuito de atender a lógica perversa da inserção produtiva das novas gerações.

Para que os estudantes possam realizar a escolha de como pretendem se formar, as escolas deverão ofertar os itinerários a partir de cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Os itinerários “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 [...]” (BRASIL, 2017, p. 01), de modo que o sistema escolar terá obrigatoriedade de ofertar no mínimo dois itinerários e as escolas, ao menos um itinerário.

Ou seja, considerando a desvalorização da profissão docente, a carência em determinadas disciplinas e a contenção de gastos estabelecida na Emenda Constitucional 95/2016, com o congelamento dos recursos da educação por 20 anos, as redes de ensino públicas provavelmente não irão ofertar nada além do mínimo. Além disto, a “escolha” por parte do aluno é literalmente uma ilusão, uma falácia que resultará, entre outras coisas, no assédio do mundo empresarial e industrial na indicação da formação, por meio de projetos alternativos a essas carências.

Sobre a problemática dos itinerários, os certificados recebidos pelos estudantes de nível médio habilitarão, como Kuenzer (2017, p. 335) alerta, a “continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios”. Desse modo, o estudante terá que arcar com um custo a mais, se quiser obter formação geral, beneficiando as instituições privadas e seus empresários.

Ainda que fosse interessante e de fato necessária, a lógica da reforma esbarra no contexto das realidades das escolas brasileiras de falta de professor, estruturas precárias e jovens que estudam e trabalham e não podem frequentar uma escola de tempo integral. O que vemos é a velha afirmação de que a sociedade do conhecimento é para poucos,

[...] com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar” e que certamente não são os pobres (KUENZER, 2000, p. 26, grifos da autora).

Pela lógica do novo Ensino Médio, de autonomia do estudante para escolha de itinerários, segundo a formação, definição de ritmos e horários, ironicamente sobrarão a defasagem estrutural das escolas e a defasagem de aprendizagem, pois a realidade das escolas brasileiras, além de desigual, esbarra em limites institucionais e financeiros, e o formato proposto nega sutilmente aos estudantes o direito ao saber científico amplo.

Para Cunha (2017), a explicação está na política educacional de contenção da demanda de ensino superior por parte da classe trabalhadora, sendo destinados a esta somente cursos técnicos aligeirados. Complementarmente, estão a redução nos últimos anos do financiamento estudantil, o FIES, em volume de recursos/vagas, e a transferência para as instituições privadas dos encargos financeiros até então assumidos pelo governo, além de haver também um projeto em curso de privatização das universidades públicas.

A proposta apresentada pelo MEC em 2019, pelo Projeto de Lei “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE”, objetiva aumentar a autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, pela parceria com Organizações Sociais e fomento à captação de recursos próprios. Esta compreende uma tendenciosa proposta de retirada de responsabilidades do Governo Federal com as IFES, com operacionalização por meio do “contrato de gestão”, com vistas a atacar o tripé pesquisa-ensino-extensão que norteia as IFES. Ao descaracterizar e nortear a lógica dos interesses privados, o Future-se transforma as IFES em educação mercadológica, passando a visar lucro, em detrimento do conhecimento produzido. Recentemente, a maioria das IFES manifestaram-se contrariamente à adesão a tal proposta.

Ademais, o que vemos também com a reforma do Ensino Médio é a abertura para a parceria público-privada e a transferência de recursos financeiros, para que as

empresas possam celebrar a oferta do itinerário de formação técnica e profissional nas regiões que não tiverem condições de ofertá-la com a educação a distância. Pode-se, ainda, firmar parcerias com profissionais sem licenciatura e “com notório reconhecimento”, ou reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo, com um evidente desmonte da carreira docente na educação básica e superior. Abaixo trazemos este trecho da lei, no Art. 36, que assim estabelece:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

[...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (BRASIL, Lei n. 13.415/2017, p. 03).

A abertura do ensino para “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” (BRASIL, 2017, p. 04) demonstra uma atuação de postura gerencialista, sem preocupação com a formação integral do estudante. Ao mesmo tempo, compreende um ataque à licenciatura como a formação integral dos docentes no Brasil, o que não é novidade, pois “os espaços de discussão e definição das políticas educacionais se reconfiguraram, pautando definitivamente a questão docente na agenda de eventos mundiais onde prioridades e metas são delineadas” (SHIROMA; BRITO NETO, 2015, p. 02).

Para além disso, preocupa que o tempo integral está atrelado a uma indução de financiamento: ou as escolas aderem ou não receberão o apoio financeiro²⁰. Na verdade, está em jogo o barateamento do custo com educação, com menos obrigações financeiras com pessoal docente, oferta de percentual da carga horária a distância, podendo realizar as parcerias público-privadas. Além do mais, para as escolas que aderirem ao novo Ensino Médio integral e atenderem aos critérios estabelecidos pelo MEC, será ofertado apoio financeiro somente por dez anos, mediante o planejamento das ações e metas a serem atingidas, formalizadas em termos de compromisso. O repasse, porém, dependerá

²⁰ Na história da educação brasileira e das políticas educacionais é uma tradição fazer com que as reformas sejam aderidas por meio do jogo do recebimento ou não de financiamento, ou seja, não se aceita de livre e espontânea vontade.

do número de matrículas cadastradas e disponibilidade orçamentária do MEC, como podemos ver no documento Brasil (2017, p. 05), Art. 13 e Art. 14:

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes,

[...]

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

A política de fomento com repasses diretos para os estados e empresas abre explicitamente um caminho para “os provedores/vendedores de ideias, cursos e materiais didáticos, seja para reorganizar a escola, seja para capacitar os professores.” (KRAWCZYK, 2011, p. 766). Para justificar a oferta da capacitação docente, a formação e os docentes têm sido alvo de precarização, avaliação, responsabilização e culpabilização por parte dos reformadores. Com objetivo de engendrar as propostas empresariais e individualistas nas escolas, a “manifestação desse processo cultural encontra-se na exaltação da meritocracia e da suposta comparabilidade dos resultados de seu trabalho”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 328).

Para os estudantes do ensino noturno, a lei apenas prevê que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º” (BRASIL, 2017, p. 01), ou seja, os jovens que trabalham e não puderem estudar integralmente terão que estudar na educação de jovens e adultos ou procurar uma escola que ofereça o ensino noturno regular. Problemas como a distância do estabelecimento de ensino podem ser acentuados e resultarem em aumento das dificuldades de acesso e permanência para esses jovens.

Os reformadores parecem esquecer que o Brasil possui um extenso território, com regiões afastadas dos grandes centros, escolas rurais, com pouca e quase inexistente atenção educacional no que se refere ao Ensino Médio. Mediante a proposta da reforma de aproximar o aluno do mundo contemporâneo à educação profissional, tal como se apresenta, essa se torna um desafio ainda maior, com prováveis prejuízos à formação dos jovens estudantes.

Segundo Kuenzer (2017), a atual reforma pode ser analisada a partir de dois pontos de vista. Do *ontológico*, ela responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível; do *epistemológico*, a partir de como o texto trata as concepções de protagonismo do aluno e do professor, confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade.

Grosso modo, a reforma apresenta uma fragmentação e individualização em confluência com o discurso pós-moderno de esvaziamento e necessidade de redefinição. Pensar para além do discurso pedagógico impregnado pela flexibilização dos processos educativos esbarra na crescente invasão das escolas públicas pela lógica de mercado, com anuência do Estado, e da proposta de despolitização das práticas educativas construída pelo projeto Escola sem partido e seus representantes. No projeto a noção de escola deve ser neutra em seus conteúdos, mas não neutra na defesa de valores de um certo conceito de nação e concepção de família.

O momento histórico que passamos de (re)estruturação das políticas (neo)liberais na construção das políticas educacionais nos leva a refletir sobre como congregar esforços para construir estratégias eficientes para enfrentar essa realidade que está posta. A busca de espaços formativos orientados aos interesses da classe trabalhadora tem movimentado sindicatos e seus profissionais. No entanto, os conflitos do currículo continuam esbarrando nas lutas e disputas do campo e não há uma aceitação direta das reformas. Porém, devido ao forte ataque à política educacional, desencadeado pelo governo do atual presidente Jair Bolsonaro e o atual ministro da educação Abraham Weintraub, outras organizações discursivas autoritárias e reacionárias têm sido orquestradas.

4 A CENTRALIZAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

A mudança tecnológica e organizacional da vida profissional proporciona a alguns o acesso a estilos de vida de riqueza sem precedentes, ao mesmo tempo em que exclui outros de maneiras cada vez mais relacionadas aos resultados da educação e do treinamento. Pode ser que tenhamos que repensar o que estamos ensinando e, em particular, as novas necessidades de aprendizado [...].

New London Group²¹

A década de 1990 impulsionou novos desafios para a escola, em um cenário de mudanças tecnológicas, políticas, econômicas e sociais. Nessa perspectiva, vimos o campo da pesquisa debruçar-se na construção e na consolidação de conhecimentos acerca dos diferentes contextos históricos e sociais da linguagem e da escrita na compreensão do fenômeno dos novos estudos do letramento.

Diversas áreas do conhecimento se interessaram e desenvolveram pesquisas acerca do letramento. Em um resgate histórico, vemos que, no Brasil, Freire (1975), com *Pedagogia do Oprimido*, foi um dos primeiros a desenvolver o conceito da prática social e conscientização para o ensino da escrita para além do termo alfabetização. Sinalizando para a concepção estática da educação bancária, o autor propõe que educar implica problematizar criticamente os saberes. Porém, desde a obra *Educação como prática da liberdade* (1999), o autor enfatiza que a alfabetização deve partir da leitura de mundo, que mais do que estar no mundo, é estar nele e com ele, transcendendo, discernindo, dialogando, a partir de contextos da história e da cultura. Deve, ainda, permitir ao homem não coisificar-se, mas humanizar-se, concebendo aqui já os ideais para o efetivo letramento dos sujeitos.

Além disso, Kleiman (1995), Signorini (1995), Soares (2000) e Rojo (2012) são algumas autoras brasileiras que têm se debruçado sobre a compreensão da escrita do ponto de vista histórico, cultural, metodológico e epistemológico do letramento. Do amplo conjunto de estudos realizados, interessa-nos compreender que o advento desse fenômeno subjaz as relações de poder em uma perspectiva sobre a prática social da escrita como produto da cultura, da história e dos discursos, que emanam na relação trabalho e educação.

²¹ *"The changing technological and organisational shape of working life provides some with access to lifestyles of unprecedent affluence, while excluding others in ways that are increasingly related to the outcomes of education and training. It may well be that we have to rethink what we are teaching, and, in particular, what new learning needs literacy pedagogy might now address" (2002, p. 10)*

Nesse sentido, Street (1984) foi o autor que apresentou conceitos que contribuíram para a compreensão dessa relação. O termo *literacy* em inglês, para nós letramento, é definido por ele como um termo equivalente às “práticas e concepções sociais de leitura e escrita” (STREET, 1984, p. 01)²². Em seu livro *Literacy in Theory and Practice* (1984), o autor critica a visão dicotômica entre fala e escrita e os efeitos cognitivos do letramento, e denomina o letramento em dois modelos, o autônomo e o ideológico. No Brasil, segundo Kleiman (1995), pelo que se sabe, o termo letramento foi cunhado por Mary Kato²³ em 1986.

Para Street (1984), o modelo autônomo se refere à concepção de letramento como única, que pressupõe que há apenas uma maneira dele ser desenvolvido, reduzindo-o a um conjunto de capacidades cognitivas, com ensino-aprendizagem baseado em habilidades de práticas isoladas e descontextualizadas. Associado a um conceito de tecnologias como neutras, homogeneizadoras e estáveis, independentemente do contexto do progresso, civilização e mobilidade social dos sujeitos. Assim, o letramento se daria em “um processo social no qual tecnologias particulares construídas socialmente são usadas em estruturas institucionais particulares para propósitos sociais específicos” (STREET, 1984, p. 97)²⁴. Nesse âmbito, propostas curriculares que visam ao trabalho mecanizado e à educação tecnicista têm se apoderado dessa definição de letramento.

Ao modelo autônomo Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, com o qual afirma que o letramento é múltiplo, diversificado em seus usos, objetivos e propósitos. Por conseguinte, o autor define que “deveríamos mais apropriadamente referir-nos a ‘letramentos’ em lugar de qualquer ‘letramento’ único” (STREET, 1984, p. 8)²⁵. Sendo assim, para ele, as práticas de letramentos são social e culturalmente determinadas, imersas em ideologias e relações de poder que atuam e assumem significados específicos de acordo com os contextos reais e instituições frequentados.

Desde então, Street (2014) vem considerando uma tendência mais ampla do letramento como “uma prática social e numa perspectiva transcultural”, para além da “ênfase dominante num ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” (STREET, 2014, p. 17-18, grifos do autor). Isto é, o autor vem analisando as relações de

²² “[...] *social practices and conceptions of Reading and writing*”.

²³ Linguista brasileira, professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp.

²⁴ “[...] *a social process, in which particular socially constructed Technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes*”

²⁵ “*We would probably more appropriately refer to ‘literacies’ than to any single ‘literacy’*”.

poder como uma prática ideológica, na relação entre língua escrita e oral, em contextos que se diferem e se influenciam na prática comunicativa, o que ele tem descrito como *Novos Estudos do Letramento*.

Esses estudos vêm mostrar que diferentes competências são necessárias para a inter-relação nas práticas sociais, sobre o que o autor argumenta que a “teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p. 41). Constatamos que esses estudos propõem uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos pelos sujeitos ao longo de sua vida como sujeitos históricos ativos na sociedade em que vivem, pois, como afirma Hall (2015), “as sociedades modernas são, [...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (p. 12).

Evidencia-se que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita em sala de aula e está presente em todos os contextos de vida dos sujeitos. É preciso sustentar modelos mais autênticos de letramentos que possam promover, de fato, conhecimentos que permitam a transformação de identidades e de sujeitos criticamente letrados, para lidar com o contexto do trabalho na sociedade e suas relações de convivência social. Como afirma Hall,

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente (2015, p. 12).

No Brasil, ao longo dessas quatro décadas, diversas disputas de sentido foram realizadas no campo da linguagem sobre o ensino e suas perspectivas. O campo se mostra em constante conflito, quando se discute a concepção de ensino da língua materna. Houve uma ebulição de teorias na área nas últimas décadas e passamos de um ensino estruturalista para os letramentos e multiletramentos. Na arena de disputa das diretrizes para o currículo, diversas concepções e pesquisas têm sido realizadas nesse domínio. Entre os pesquisadores, destacamos a visão crítica sobre os letramentos de Kleiman (1995).

Em relação à ampliação dos estudos em torno das práticas de letramentos, que passaram a ser considerados múltiplos, o mundo do trabalho pressupõe que sabe das

habilidades que precisará desenvolver nos estudantes, o que não é verdade. Pois, a partir de culturas híbridas, das condições socioculturais, econômicas e de linguagem, serão necessárias mais que “competências e habilidades fixas” para resolver alguns dos problemas que os sujeitos enfrentam nas atividades dentro e fora do espaço escolar, nas suas relações com o trabalho e suas necessidades de sobrevivência. Como afirma Hall (2015), as pessoas formam suas identidades – que não são fixas – no mundo globalizado pelo fato de carregarem “os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas”, resultando da interconexão de várias histórias e culturas e pertencendo “a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’” (HALL, 2015, p. 52).

Com a ampliação dos estudos acerca dos novos letramentos, embora Street (1984) tenha apresentado o caráter múltiplo do letramento necessário nas práticas sociais comunicativas e eventos de letramento, foi em 1994 que surgiu o termo multiletramentos. Em New London, New Hampshire, um grupo de dez amigos pesquisadores, que haviam trabalhado juntos e estavam insatisfeitos com os rumos que o ensino a partir do letramento estava tomando, se reuniu por uma semana para discutir o futuro do letramento. As discussões do grupo incluíram o que ensinar e como ensinar, os letramentos cada vez mais críticos da diversidade local e a conectividade global. O trabalho resultou na apresentação do termo que ficou conhecido como multiletramentos.

O grupo, era originário da Grã-Bretanha, Austrália e Estados Unidos e composto por Cazden, Cope, Kalantzis, Fairclough, Gee, Kress, Luke, Lucas, Michaels e Nakata, os quais representavam diferentes áreas da linguística crítica, pedagogia e estudos antropológicos e sociais. Isso foi fundamental para que cada um detectasse as carências do ensino e levasse a uma nova teoria do que eles chamaram pedagogia dos multiletramentos. O grupo ficou conhecido como *The New London Group* e opera com o conceito de *design*²⁶ de sentidos, definindo o termo multiletramentos como

[...] uma palavra que descreve dois importantes argumentos que podemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente importância da diversidade cultural e linguística. (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 5)²⁷.

²⁶ O grupo define *design* como o processo de criação de significado, no qual somos ambos herdeiros de padrões e convenções de significado, ao mesmo tempo em que somos projetistas (*designers*) ativos de significado. Inclusive, para eles, somos projetistas de futuros sociais no local de trabalho, futuros públicos e futuros da comunidade.

²⁷ “[...] a word we chose because it describes two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of

Os multiletramentos se mostram muito mais amplos, pois acarretam os novos letramentos, o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade dos significados, que na pedagogia tradicional concentra-se apenas na definição singular de linguagem nacional, sendo concebido como sistema estável de regras e domínio do uso correto. Segundo o *New London Group* (2006, p. 5)²⁸, uma “pedagogia de Multiletramentos, pelo contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos de linguagem. Estes diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”. Assim, possibilita-se o ensino-aprendizagem por meio das novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação presentes em todos os espaços, inclusive os escolares, para “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem, de maneiras que os permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica” (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 9)²⁹.

No Brasil, Rojo (2012) é uma das pesquisadoras que mais têm discutido os multiletramentos, baseando seus estudos também no *New London Group*. Para ela, os multiletramentos apresentam “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Posteriormente, a autora enfatiza as características dos novos (hiper)textos e multiletramentos como interativas em vários níveis.

A noção de língua no sentido canônico vem apresentando desafios ao ensino da forma composicional da língua, principalmente devido à influência das inovações tecnológicas. Para Cope e Kalantzis (2002), não há mais uma língua canônica singular a ser ensinada; as diferenças culturais e mudanças rápidas nos meios de comunicação alteraram radicalmente a pedagogia do letramento, a multiplicidade dos significados e a integração da construção de significados. Pelo textual, visual, auditivo, espacial e comportamental, fizeram com que não seja mais suficiente aprender uma única versão padrão da linguagem. As mudanças no campo são marcadas por não haver um consenso sobre as reorganizações de currículo.

communication channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity”.

²⁸ “*A pedagogy of Multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects*”.

²⁹ “[...] *ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life*”.

Tais mudanças são enfatizadas ainda por Cope e Kalantzis (2002, p. 6), que afirmam que “migração, multiculturalismo e integração econômica global intensificam diariamente esse processo de mudança. A globalização dos mercados de comunicações e de trabalho torna a diversidade linguística uma questão local cada vez mais crítica”.³⁰ A tecnologia, como produto social, implica dimensões políticas e ideológicas para as novas demandas dos espaços públicos, das vidas comunitárias e econômicas. Isso porque novas formas de trabalho demandam a formação de sujeitos capazes de compreender o seu papel social e econômico no contexto local.

Na contemporaneidade, formar sujeitos críticos é idealizar que sejam capazes, nas interações em sociedade, de entender os diversos contextos que envolvem as relações de poder que se estabelecem nas relações entre o local e o global. Dessa forma, é também idealizar que sejam capazes de compreender o uso das agências sociais nas demandas do capital e do mercado de trabalho, sobre os currículos escolares em meio aos efeitos da globalização. Nesse mesmo sentido, Hall (2015) apresenta uma análise do impacto da globalização nas mudanças sobre o local e o global:

Há, juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo “local”. A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de “nichos” de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como *substituindo* o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”. Este “local” não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, *novas* identificações “globais” e *novas* identificações “locais”. (HALL, 2015, p. 45).

Ao pensarmos nas mudanças tecnológicas e nas necessidades básicas dos nossos currículos, percebemos que hoje eles precisam fazer sentido e ser construídos contextualmente para as demandas e necessidades dos estudantes. Para promover aos jovens espaços de reinterpretação sobre as práticas do mercado, a escola necessita trabalhar com a formação crítica, de modo a capacitá-los para avaliar criticamente a realidade local e global do mundo do trabalho e das relações sociais e comunicativas.

Lopes e Macedo (2011a), discorrendo sobre políticas curriculares, afirmam que elas são “uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (2011a, p. 273). Já

³⁰ “Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensify this process of change. The globalisation of communications and labour markets makes language diversity an ever more critical local issue”.

Silva (2019) afirma que pelas teorias críticas compreendemos que o currículo é uma construção social, que atua ideologicamente para contribuir na reprodução da estrutura da sociedade capitalista. Ademais, o autor alude que o “currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 2019, p. 150). Para Ball (2011), a recontextualização da política curricular, pela circulação de discursos e textos de um contexto a outro, promove aos sujeitos espaços para realizar a interpretação dos novos significados e sentidos da política.

Ao investigar os multiletramentos queremos ir além da noção pedagógica, para compreendê-los como centrais nas atuais políticas de currículo do Ensino Médio, como mecanismo norteador de concepção de formação. Para isso precisamos compreender os contextos para além de uma esfera determinada basicamente pela economia, enfatizando que diversos fatores são determinantes para essa centralização. Nessa perspectiva, as contribuições de Ball para os estudos da política de currículo nos conduziram a compreender e investigar a política curricular do Ensino Médio. Segundo Lopes e Macedo (2011a), Ball contrapõe-se à perspectiva estadocêntrica, já que, mesmo reconhecendo sua importância de análise, afirma que não se pode limitar à perspectiva do controle estatal, pois as políticas envolvem processos de negociação, em múltiplas arenas de luta, disputas e poder.

Seguindo essas premissas, observamos as características dos multiletramentos expostas por Rojo (2012, p. 23), com base nos estudos do New London Group, que os estudiosos dos multiletramentos são unânimes em apontar:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Logo, associamos que eles estão presentes em todos os lugares e espaços, ou seja, encontram-se na linguagem em seu sentido amplo. Entretanto, em se tratando do currículo, os estudos sobre a centralização dos multiletramentos, apesar das características apresentadas por Rojo (2012), conduzem às seguintes questões: em que medida o trabalho educativo com os multiletramentos tem sido contemplado no currículo? De que modo os aspectos pedagógicos e políticos são percebidos pelos agentes da prática educativa? Mediante o caráter rígido, prescritivo e homogeneizado

dos currículos apresentados nos documentos oficiais e nas avaliações de larga escala, pensamos que conhecer e reconhecer os multiletramentos e utilizá-los por meio de um aparato de controle das políticas curriculares não faz com que, de fato, essas características sejam trabalhadas, tampouco que se desenvolvam os multiletramentos críticos.

Nas últimas décadas, o avanço das políticas de avaliação em larga escala tem influenciado diretamente questões em torno do currículo. O que vemos é a disputa entre letramento autônomo, com a divisão das formas orais e escritas, estrutura e postura gerencialista e performática incentivada para a gestão dos currículos, e o letramento ideológico. Apesar do uso de discursos sobre os multiletramentos e suas esferas de comunicação, questionamos nos documentos oficiais espaços para o ensino cada vez mais técnico e “eficiente”. Como aponta Gee (2002), isso se dá pela lógica do que ele intitula “novo capitalismo”, que seduz escolas e organizações:

As empresas no novo capitalismo global hipercompetitivo - o chamado "capitalismo rápido" - marcham ao som da batida do sistema distribuído. Além disso, esse novo capitalismo é um canto da sereia que atrai outros tipos de organizações, entre as quais as escolas, seus valores e perspectivas [...] (GEE, 2002, p. 46).³¹

Observa-se, circunscrita ao novo capitalismo, ou capitalismo rápido, uma lógica em que importa mais a forma como se está produzindo do que o produto em si. Gee (2002) explica que, para o mercado na contemporaneidade, o que torna um produto diferenciado em meio a tantos produtos iguais é a personalização para atender às diferentes identidades, ou seja, “clientes”. Para se conseguir isso, o caminho é o conhecimento, e não mais serviços ou produtos. Daí a necessidade de se controlar o conhecimento que tem sido produzido nos meios escolares, pois estes precisam atender e servir a esse novo capitalismo/mercado, que se concentra na mudança, flexibilidade, velocidade e inovação da sociedade capitalista.

Para se conseguir esse cenário de atendimento aos propósitos do novo capitalismo neoliberal, as políticas curriculares são textos produzidos com finalidades específicas, entre os propósitos de tornar as escolas consumidoras de conhecimentos específicos que se quer ensinar. Entretanto, no contexto da prática, segundo Ball (2011), é possível realizar a diferença e resistência às imposições curriculares, pois se políticas

³¹ *“Businesses in the new hyper-competitive global capitalism – so-called ‘fast capitalism’ – march to the drumbeat of distributed system. Furthermore, this new capitalism is a siren song attracting other sorts of organisations, not the least of which are schools, to its values and perspectives [...]”.*

são intervenções textuais na prática, por meio da recontextualização e da interação com o texto, novas leituras e interpretações são possíveis. Se os autores não podem controlar os significados de seus textos, as escolas podem produzir e transformar o conhecimento, entre falhas, lacunas e espaços. Adentraremos, a seguir, na política curricular para o Ensino Médio nas últimas quatro décadas.

4.1 A política curricular para o Ensino Médio: formação e/ou conformação?

Com a globalização e as mudanças tecnológicas, os cenários da educação mudaram consideravelmente desde a década de 1990, com avanços nas relações sociais e comunicacionais em nossas escolas. Todavia, como já afirmava o New London Group (1992), o que notamos é que toda essa mudança na vida profissional dos sujeitos “proporciona a alguns o acesso a estilos de vida de riqueza sem precedentes, ao mesmo tempo em que exclui outros de maneiras cada vez mais relacionadas aos resultados da educação e do treinamento” (NEW LONDON GROUP, 1992, p. 10). Repensar a educação, o ensino e os letramentos é o que muitos estudiosos têm proposto em suas pesquisas sobre as políticas curriculares, para a inclusão dos trabalhadores, emancipação e transformação, a partir da formação humana.

Nessa perspectiva, como já vimos anteriormente, o Ensino Médio tem sido alvo de disputas pela hegemonia de sentidos que se quer propagar por meio do currículo homogêneo, seja de modalidades, concepções, competências ou propostas. Assim, pensar na centralidade dos multiletramentos no currículo do Ensino Médio nos faz questionar se estão servindo para formação e/ou conformação dos estudantes. Como apontam Cope e Kalantzis (2016), nem os autores envolvidos nas pesquisas do New London Group previam o alcance e a influência que a ideia dos multiletramentos teria muito além dos círculos de associação pessoal e profissional, com novas práticas de comunicação, novos letramentos, novas práticas sociais e novas formas de emprego, de se trabalhar, de exercer a cidadania, e até mesmo novas identidades.

O que os autores não previam também é que, apesar do avanço nos conceitos e das mudanças na organização da força de trabalho, as políticas curriculares continuam sendo produzidas de forma a refletir um viés mercadológico na educação. A mercantilização da educação tem ganhado cada dia mais força nos projetos curriculares internacionalizados. Zeichner (2013), em seus estudos sobre a mercantilização nos Estados Unidos, um dos países que mais influenciam as políticas de internacionalização,

aponta que cada vez mais as políticas curriculares têm sido moldadas de modo a atender aos preceitos do setor privado. Meritocracia, avaliações externas, testes padronizados, seguidos da desprofissionalização e responsabilização dos docentes pelos resultados alcançados, tem como objetivo a destruição dos sistemas públicos de educação, em benefício do sistema de privatização da educação.

Para Freitas (2016), a questão da privatização não é um tema separado, mas viabilizado pela meritocracia e a responsabilização, sendo a “destinação final das políticas dos reformadores empresariais, pois advém da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios” (FREITAS, 2016, p. 141). Ademais, o autor afirma que os reformadores aparecem como os que estão em defesa de um ensino de “qualidade” para os mais pobres, o que está atrelado ao discurso de que se os ricos colocam seus filhos em escolas privadas, os pobres também têm direito a ter a “boa educação” que se atribui ao sistema privado.

Levando em consideração tais conceitos, é necessário avançarmos na compreensão de que a política curricular global só tem esse efeito devastador devido à contribuição do local, em uma constante tensão entre as diretrizes políticas globais e locais, como aponta Ball (2001). Conforme Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 394), é imprescindível entender que

Propostas curriculares nacionais ou centralizadas, bem como orientações estabelecidas por acordos internacionais, embora visem a estabelecer consensos no trato do currículo na escola, tanto no que diz respeito a sua planificação quanto a uma vinculação ao projeto econômico global, só conseguem se institucionalizar porque negociam com outras demandas entendidas como locais e que não necessariamente têm sintonia com interesses político-econômicos dos projetos em pauta.

Nesse sentido, para compreendermos as políticas curriculares propostas ao longo das reformas para o Ensino Médio, como afirma Janks (2016, p. 21), devemos “ter em mente que textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão ‘da verdade’. Assim, a língua pode ser usada para diferentes propósitos”. Dessa maneira, se os textos não são neutros, cabe a nós, leitores, identificarmos e interpretarmos as posições, intencionalidades e interesses por trás da produção textual.

Corroboramos com Janks (2016) quanto à afirmação de que a língua está em todos os lugares, que as produções textuais são feitas a partir de escolhas dos produtores e que, portanto, os textos não são neutros, mas parciais, possuem significados que são múltiplos e podem ser mantidos ou desafiados. Concebemos que as políticas

curriculares como produções textuais estão no centro de disputas de significado e poder, no tempo e espaço. Assim, as disputas em torno de termos como formação técnica/tecnológica envolvem conflitos dentro das desigualdades sociolinguísticas que não são neutros.

Sobre o caráter da desvinculação com o espaço e tempo, Ball (2011) pondera que as políticas ao longo do tempo e do espaço evoluem, modificam e decaem, assim como incoerências são colocadas, em um processo que ocorre em arenas de luta por sentidos. O autor postula que é preciso romper com a visão predominante de que as políticas são feitas para as pessoas, para que estas as implementem com o certo caráter utilitário que permita aplicá-las de acordo com as suas realidades. Para ele, as políticas colocam problemas para seus sujeitos e é preciso um processo de tradução e reconstrução, o que os torna atores ativos das políticas. Assim, para analisá-las, é preciso atenção às diversas interfaces que se apresentam, bem como um olhar crítico para os efeitos sociais da política.

Todavia, Catini (2015) alerta que as políticas curriculares voltadas para a escolarização massiva objetivam a conformação dos estudantes como trabalhadores aptos a realizar o trabalho simples, impossibilitando-lhes o desenvolvimento de um olhar crítico para os efeitos sociais das políticas. Desse modo, isto tem sido um desafio das escolas, ao longo dos anos, pois o que temos visto são políticas curriculares voltadas à conformação do futuro profissional. Afirma a autora:

A escolarização massiva, voltada para o grosso da população trabalhadora, em certos momentos contribui com a conformação de um grande contingente de trabalhadores aptos a realizar trabalho simples. Entretanto, à medida que avança a tendência à simplificação do trabalho, e que as tecnologias se difundem pelas distintas esferas da vida social, tornando-se parte do cotidiano dos trabalhadores, dá-se um declínio do papel da escola de massas (mormente pública) como espaço de transmissão de conteúdos técnicos e científicos. Aqui o tempo de ensino é uma espécie de “equivalente geral” formal, no sentido que todos que possuem o ensino médio completo, por exemplo, tem alguma igualdade, relativa ao grau de formação ou escolarização. E neste sentido há uma abstração do preenchimento deste tempo por qualidades bem distintas de ensino, diretamente relacionada ao acesso de tipos de escolarização desigual das diferentes classes sociais, ou seja, pela diferença de propriedade que cada classe detém. (CATINI, 2015, p. 72).

Diversas políticas curriculares nas últimas décadas aludiram, em seus documentos, o rompimento com a conformação da classe trabalhadora, trazendo para o texto dos documentos a cidadania como ampliação da formação, como bem enfatiza o PCNEM. Porém, o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas ao

estímulo dos processos das relações da organização do mundo do trabalho não tem modificado as premissas de orientação profissional. São articulações de demandas diferenciais que se estabelecem sob significantes como cidadania, mas que, no fim, objetivam a conformação para a aceitação de que o emprego é melhor que o desemprego e para a desvalorização dos direitos trabalhistas. Dessa forma, fazem com que os cidadãos trabalhadores, em sua maioria, se conformem com o que lhes é destinado pela classe dominante.

Não obstante, a conformação dos estudantes por via do ensino e do controle do conhecimento, para aceitação do ideal social que se quer desenvolver, como enfatizamos inicialmente, a imbricação dos três contextos da política (produção, influência e prática) se configuram como mecanismos para mudança nessas arenas de disputas das políticas curriculares, em um movimento cíclico. Porém, examinaremos agora os conceitos que cercam os contextos de produção e influência, nos documentos oficiais dos PCNEM e da BNCC.

4.2 Documentos curriculares e as implicações na definição de competências e habilidades para o setor produtivo: dos PCNEM à BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram publicados no final da década de 1990 com a proposta de inovar a educação, porém não eram obrigatórios. A versão para o Ensino Médio apresentou a urgência de se pensar as mudanças das diretrizes curriculares diante da “revolução da informática”, do “fator econômico” e de “uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola” (BRASIL, 1999, p. 15). Nosso propósito não é o de colocar o PCNEM como uma proposta negativa que não serve, mas demonstrar que este documento, apesar dos discursos oficiais de formação geral, conduzia a uma proposta para o Ensino Médio de submissão ao setor produtivo.

Desde o PCNEM já se colocava a ideia de um “novo ensino médio” e o “processo de trabalho”. O currículo proposto falava em “domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações” (BRASIL, 1999, p. 11), assim como em “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização” (BRASIL, 1999, p. 13). Porém, o discurso híbrido que acompanhou o contexto de produção e influência desse documento, apesar de falar em interdisciplinaridade e contextualização, foi uma proposta de reformulação do Ensino Médio que se pautou “nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”

(BRASIL, 1999, p. 15). Ou seja, o documento mostra-se submisso aos propósitos do mercado de trabalho, principalmente aos organismos internacionais, como enfatizado pelo próprio documento, para “atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade” (BRASIL, 1999, p. 16).

Apesar de falar em romper com a dualidade social e escolar – parte da negociação para chancelar a submissão ao mercado –, a proposta era a volta da formação geral em oposição à formação específica. No decorrer do texto do documento, temos o reforço do discurso e das disputas que envolveram sua formulação. Esses tinham como base a inserção social dos jovens estudantes no mundo produtivo como parte da introdução da internacionalização das políticas, como confirmamos com a sustentação do documento pelas “reflexões, oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei n. 9.394/96: [...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 27).

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que, no contexto da produção de texto, os documentos buscam explicar ou apresentar a política às escolas e à sociedade, de modo que as expectativas políticas e projetos ideológicos estão imbricados nesses documentos. É no contexto de influência que a propagação dos discursos oficiais sobre o texto é realizada; assim, uma defesa da retórica utilitarista e dos objetivos de preparação para o trabalho por meio da incorporação de educação regular é circulada. Porém, as possibilidades de recontextualização dos novos sentidos da política é que fazem com que no contexto da prática novas interpretações sejam possíveis, e a subversão do discurso seja concretizada.

Para Lopes (2002), menosprezar o poder do currículo oficial sobre o cotidiano das escolas é desconsiderar os mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, que uma reforma curricular desencadeia com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas. Mas certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica. Em relação aos PCNEM, a autora posiciona-se:

Defendo que o discurso dos PCNEM apresenta ambiguidades de forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, sejam aqueles que trabalharam em sua produção ou aqueles que trabalham na sua implementação e análise. Para produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, ressignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual. Defendo, igualmente, que as finalidades educacionais dos PCNEM visam especialmente formar

para a inserção social no mundo produtivo globalizado. Em decorrência dessas finalidades é que defendo uma postura crítica em relação a esses parâmetros. (LOPES, 2002, p. 389).

As imbricações de todo discurso oficial são a projeção de identidades pedagógicas favoráveis à regulação da produção, distribuição e reprodução para cumprir finalidades sociais distintas, no caso dos parâmetros, a fim de legitimá-lo junto aos diferentes grupos sociais. Nos PCNEM (BRASIL, 1999), há a exaltação das pedagogias dos procedimentos cognitivos com os quatro pilares do aprender a aprender. A sociedade do conhecimento e a pedagogia das competências assumiram relevância junto a conceitos como contextualização, cidadania e interdisciplinaridade, segundo a visão dos autores, mas visivelmente a cultura é deixada de lado, e valores de respeito ao “bem comum” projetados por eles são enaltecidos. Como afirmam Bowe, Ball e Gold (1992), isso compreende nada mais do que uma questão de alocação autoritária de valores em um conjunto de afirmações sobre como o mundo deveria e poderia ser.

Todavia, há de se compreender a ambiguidade exposta no documento sobre o termo competências, pois a atual reforma do Novo Ensino Médio, em confluência com a BNCC, sustenta a ideologia e as configurações de currículo integrado apresentado nos documentos dos parâmetros. Se nos parâmetros o currículo interdisciplinar e transversal direciona o ensino, na BNCC competências e habilidades a serem formadas nos alunos pela educação integral é uma reedição dos conceitos, o que demonstra mais uma continuidade da política do que uma inovação. Como enfatizam Bowe, Ball e Gold (1992), os conjuntos de políticas trazem consigo as relações que os tornam cruciais, fundamentados na natureza inter-relacionada e inter-afetiva de como os textos operam para mudar as relações entre os contextos. Assim, enquanto alguns alunos e pais podem realmente se beneficiar dessas políticas, outros certamente são excluídos.

Esses conjuntos de políticas, em se tratando dos jovens estudantes, em específico das classes populares de países periféricos, têm uma grande perversidade, pois aumentam o fosso da exclusão social para os que vivem do trabalho e “convivem com a recessão, o desemprego e suas decorrências sociais” (KUENZER, 2009, p. 33). Com a BNCC do Ensino Médio, temos o retorno da discussão de formação com finalidade para o mercado, um retrocesso na discussão das diretrizes curriculares das disciplinas, e a volta das competências e habilidades a redirecionar o ensino por uma mistura de aprendizagem significativa com os princípios de César Coll. Sinalizando para os interesses dos alunos e a vida social, porém para tornar a aprendizagem

significativa, o aluno deve incorporar os saberes prévios e entender a utilidade na vida social. Apesar do discurso de inovação, há um retorno a perspectiva instrumental de currículo (LOPES; MACEDO, 2011b).

Com efeito, como apresentamos anteriormente, a origem das competências tem um caráter polissêmico, que abrange diversas definições. Ramos (2003) define que a pedagogia das competências tem uma ambiguidade que perpassa pela tendência ao cientificismo positivista e pela tendência ao relativismo subjetivista. Todavia, a autora admite que “a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista” (RAMOS, 2003, p. 95). Lopes e Macedo (2011b) salientam que as noções de competências atuais têm a configuração da racionalidade de Tyler, que influenciou o currículo até meados de 1980, com o que poderia se chamar técnica ou sistêmica, preocupada com a eficiência, metas/objetivos e formas de verificação de sua consecução. Na década de 1990, destacam a vertente da concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica, concebida por César Coll.

Essa noção de competência, exposta por Ramos (2003), se constitui na apropriação socioeconômica do que ela tem chamado de psicologização das questões sociais, em que à “educação é conferido o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas”. (RAMOS, 2003, p. 95). Assim, essas competências e habilidades nada mais fazem do que preparar os estudantes para se adequarem ao mundo do trabalho capitalista.

Lopes e Macedo (2011b) salientam que, ao organizarmos o currículo de forma integrada, muitas vezes produzimos novas estruturas disciplinares, que por sua vez produzem novas estruturas e efeitos sobre os sujeitos e o social. Nas relações de poder que embasam as articulações dos currículos, cabe entender a quais finalidades esses efeitos se vinculam, pois será mais promissor questionar essas finalidades a serem atendidas, para se criar a própria crítica a essas estruturas.

Já Chaui (2016) introduz o conceito de ideologia da competência, em que explica o conceito a partir da divisão social de classes. Isto porque, para ela, a questão ganha uma grande divisão entre os que possuem poder porque possuem saber, e os que não possuem poder por não possuírem saber, de forma que tal ideologia oculta a divisão social de classes entre os competentes (especialistas/dirigentes) e incompetentes (os que executam tarefas).

Chaui (2016, p. 57) define que a “ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas”. Além disso, ela é acompanhada do discurso competente, em que, por um lado, o especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de vencer, e, por outro, a organização (administração científica racional) compreende que só existe racionalidade das leis do mercado.

A autora explica, ainda, que, a partir do discurso competente, surge o discurso da competência privada, que é “aquele que ensina a cada um de nós, enquanto indivíduos privados, como nos relacionarmos com o mundo e com os outros.” (CHAUI, 2016, p. 57). Daí que os especialistas nos ensinem a viver a partir da proliferação de discursos – da psicologia, pedagogia, sociologia, nutrição, autoajuda, entre outros –, absorvidos pela indústria cultural e pela propaganda, para que interiorizemos as regras e valores de como vivermos segundo os conceitos sociais impostos.

Tais conceitos, seja da pedagogia da competência ou ideologia da competência, recaem sobre o discurso que repercute nas escolas desde os PCNEM. O objetivo é substituir a compreensão das formas de saberes e de práticas, em que a individualidade é necessária para o caráter de aquisição das novas exigências postas pelo mundo do trabalho, resvalando em meritocracia, de modo que as particularidades de cada um passam a ser a diferenciação nas hierarquias dos saberes.

O modelo educacional que se desenvolve desde então valoriza a prática social como se fosse a-histórica e naturalizada, marcada por valores econômicos e de mercado. A noção de competências é desenvolvida sem a crítica necessária a respeito das desigualdades sociais que impactam no desenvolvimento da prática social. Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que a realidade da política na prática depende dos compromissos, adaptações e disputas, e, por isso, carregam consigo restrições e possibilidades materiais.

O PCNEM (BRASIL, 1999, p. 23), acerca do “velho paradigma”, traz em seu texto que a “centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de ‘conformação’ do futuro profissional ao mundo do trabalho”, enquanto o “novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à *inserção no processo produtivo*” (BRASIL, 1999, p. 23, grifos nossos). Ou seja, introduz uma nova estratégia,

para afirmar velhas concepções e continuar a direcionar a formação dos estudantes aos interesses dos contextos produtivos.

O documento traz uma contradição entre o “novo” paradigma e a manifestação que a forma de inserção no processo produtivo não será para todos:

[...] há que se considerar *a redução dos espaços* para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, *os que se vêem excluídos* (BRASIL, 1999, p. 23, grifos nossos).

Evidentemente, mesmo com o “novo” paradigma, a exclusão de uns em detrimento de outros continua a reafirmar que as práticas são voltadas para a servidão das necessidades da organização do trabalho e da divisão do trabalho intelectual para a classe dirigente e instrumental para a classe trabalhadora.

A respeito de propor romper com o ensino tradicional, a pedagogia das competências apresentada no documento alicerça-se em uma educação acrítica para o trabalho, com um trabalhador alienado ao contexto social dessa preparação, como já discutimos na seção 2. Na relação trabalho-educação, não há como dissociar a importância dos dois termos, mas o que temos enfatizado é a forma como essa relação tem se desenvolvido ao longo das últimas décadas – assinalando à educação o papel de formar para a empregabilidade, materializando políticas curriculares com práticas que reforçam as desigualdades sociais, exclusões e a alienação.

Com a política curricular da BNCC, já vinte anos depois, há uma reafirmação da noção de competências e habilidades dissociadas do conteúdo, bem como uma redução de conhecimentos científicos. Em 2014, no início das discussões sobre a BNCC, paralelamente ao MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu uma Comissão Bicameral por meio da Portaria CNE/CP n.º 11/2014, para a discussão sobre a BNCC, de forma a contribuir e acompanhar a sua elaboração.

Porém, tal comissão foi recomposta, dois anos depois, pela Portaria CNE/CP n.º 15/2016, reformulando seu objetivo para acompanhamento dos debates sobre a BNCC e emissão de parecer conclusivo do CNE. Mais tarde, foi novamente reconfigurada pela Portaria CNE/CP n.º 9/2017, permanecendo os mesmos objetivos. Porém, enfatize-se que a troca de membros das comissões se deu mediante os conflitos políticos vividos no país nesse período, com Michel Temer na presidência, o MEC em meio a disputas de interesses das organizações econômicas e privadas e a instauração de um discurso de urgência para a aprovação da BNCC.

Deste modo, são publicizadas três versões da BNCC, que evidenciam o processo de disputas nas arenas de produção e influência de sua proposta. Uma das evidências foi a de que o documento está explicitamente associado ao processo de uma agenda global, nem sempre coeso, das políticas educacionais. Como enfatizamos anteriormente, tais políticas procuram readequar e reinterpretar as propostas sob a influência atual do setor produtivo, por meio de agências multilaterais como a OCDE, UNESCO e o FMI. Os apoiadores e influenciadores decisivos para o atendimento dessa agenda foram o Movimento Todos pela Educação, em articulação com o Movimento pela Base, e a Fundação Lemann.

Cabe destacar que, apesar de haver acadêmicos e pesquisadores defensores da BNCC, estes são de fora do campo do currículo, pois a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o GT – Currículo, entre outras associações científicas da área, sempre se posicionaram contrários a uma definição de currículo nacional. Nesse sentido, segundo o documento Debates e Controvérsias em torno da BNCC³² (2018, p. 270), em 2015,

[...] cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC.

Essa primeira versão, publicizada em 2015, é que vai para consulta pública, com um questionável processo de não transparência na divulgação das 12 milhões de contribuições realizadas por meio de plataformas virtuais de forma individualizada. Sua elaboração é atribuída ao MEC, com o apoio da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), embora, desde o princípio, a ANPED, o GT-Currículo e o Movimento pelo Ensino Médio tenham encaminhado cartas e manifestos apresentando a contrariedade e questionamentos com rumos delineados na proposta.

A primeira versão trazia a premissa de definição de componentes curriculares básicos para todas as áreas, a partir dos chamados direitos de aprendizagem, que foram base para definir os objetivos de aprendizagem que todo estudante deveria adquirir em cada nível e área de conhecimento específicas. Surpreendente foi o fato de que essa

³² Documento formulado a partir do “Pedido de Vistas e o conseqüente Voto em Separado contrário das Conselheiras Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttmann e Marcia Ângela da Silva Aguiar, na sessão de aprovação da Base Nacional Comum Curricular pelo Conselho Nacional de Educação, em 15 de dezembro de 2017”, como marca de resistência da academia e sociedade contra as reformas impostas com a BNCC, Reforma do Ensino Médio (2018, p. 268).

versão foi publicada sem conteúdos importantes para a disciplina de História, que foram “esquecidos” pela equipe, determinando uma visão reducionista da História desde a antiguidade.

O documento Debates e controvérsias em torno da BNCC (2018) afirma que a segunda versão da base, no ano de 2016, ao ser disponibilizada, tem movimentos paralelos de consultas, em que a UNDIME e o CONSED realizaram seminários que envolveram cerca de 9 mil educadores na discussão do documento. Tais eventos foram realizados em salas específicas, com distribuição por áreas de estudo/componentes curriculares e coordenação por moderadores. A Comissão Bicameral, por sua vez, realizou em torno de 5 audiências públicas nacionais, sendo uma em cada região do país, que geraram propostas sistematizadas em relatórios entregues ao MEC.

Abraçam a segunda versão os debates, manifestos, reelaboração e protestos por parte de diversas entidades e pesquisadores no contexto de influência, evidenciando que muitas das múltiplas vozes estavam contrariadas com os rumos do contexto de produção. Modificações significativas no documento foram realizadas, estando as principais relacionadas à consideração dos avanços que o currículo nacional já havia apresentado, com a inclusão das peculiaridades das etapas da educação básica, Educação de Jovens e Adultos, Educação especial, do Campo, Indígena, Quilombola, relações étnico-raciais, e uma definição dos princípios pedagógicos e formativos. Além disto, retornaram os conteúdos “esquecidos” da disciplina de História. Novamente a política da BNCC muda de configuração, demonstrando o quanto sua elaboração passou por contextos conturbados de produção e nada coesos. Ball aponta que

As políticas redirecionam e alteram o seu significado nas arenas de política; as representações mudam, os principais intérpretes (secretários de estado, ministros, presidentes de conselhos) mudam (às vezes a mudança nos principais atores é uma tática deliberada para mudar o significado da política). As políticas têm seu próprio momento dentro do estado; objetivos e intenções são reformulados e reorientados ao longo do tempo. Os problemas enfrentados pelo estado mudam com o tempo. As políticas são representadas diferentemente por diferentes atores e interesses [...] (BALL, 1994, p. 17)³³.

Destarte, a mudança na política da terceira versão, de 2017, veio em meio ao agravamento da conjuntura nacional de políticas desfavoráveis ao debate, uma vez que, como explicitamos, o país encontrava-se em plena crise política de um *impeachment*.

³³ “Policies shift and change their meaning in the arenas of politics; representations change, key interpreters (secretaries of state, ministers, chairs of councils) change (sometimes the change in key actors is a deliberate tactic for changing the meaning of policy). Policies have their own momentum inside the state; purposes and intentions are reworked and reoriented over time. The problems faced by the state change over time. Policies are represented differently by different actors and interests [...]”.

Em que pese este cenário, o que se viu foi a quebra do pouco diálogo traçado na construção do documento da BNCC, por decisões impostas sem considerar a área de educação e as críticas realizadas.

Nas três versões, a questão do marco de referência basilar que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC na produção do texto não é exposta, e evidentemente, não são atendidas as necessidades da educação. Para o documento Debates e controvérsias em torno da BNCC (2018, p. 274), a terceira versão evidencia “a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio”. Tantas mudanças são apresentadas por Ball (1994) como um efeito da política:

[...] as mudanças são constantemente alteradas, emendadas e reorientadas, com frequência por decreto ministerial. Comitês consultivos são criados e depois ignorados. Trabalhos de desenvolvimento são iniciados e depois cancelados. Representantes dos professores são excluídos das consultas, os processos de consulta são deliberadamente curtos e as respostas também são geralmente ignoradas. Separadamente e juntas essas mudanças estão provocando transformações profundas na natureza do ensino e no papel dos professores, transformações profundas nas relações entre escolas e pais e transformações profundas na natureza das escolas como organizações de trabalho. (BALL, 1994, p. 11, tradução nossa)³⁴.

As versões anteriores e a versão entregue ao CNE em 2017 apresentaram diversas mudanças ao longo das disputas. O resultado é um currículo prescritivo com formação restritiva, a fim de acolher a tendência de regulação e adequação às políticas internacionais de controle do indicativo de qualidade e às avaliações. Fica evidente, por exemplo, no uso de competências e habilidades para a educação para cidadania, uma confluência à proposta da UNESCO, de 1996, com o Relatório Delors, que sugere a adoção de competências na constituição de políticas educacionais para cidadania global. Também a Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI investe há tempos nesta perspectiva.

O documento da BNCC homologado não aponta referências teóricas que o embasaram, mas em sua introdução justifica que a base legal da BNCC se origina a partir da LDB, do PNE, da DCNEM, dos princípios da OCDE, dos documentos

³⁴ *the changes are frequently altered, amended and reoriented, often by ministerial fiat. Advisory committees are set up and then ignored. Development work is commissioned and then cancelled. Teacher representatives are excluded from consultations, consultation processes are deliberately short and responses are typically also ignored. Separately and together these changes are bringing about profound shifts in the nature of teaching and the teachers' role, profound shifts in the relationships between schools and parents and profound shifts in the nature of schools as work organizations.*

orientadores do PISA, UNESCO, todos descritos nas notas de rodapé. Cabe assinalar que, apesar do endossamento da base legal, os conceitos de base nacional presentes nesses documentos divergem do apresentado pela BNCC homologada. Sobre a definição de adoção de competências, justifica que se deu ao fato de que

[...] tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 08) define competência para a educação básica como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Para que a mobilização de conhecimentos e habilidades seja desenvolvida, o documento configura então que estes sejam determinados a partir de dez competências gerais da educação básica expostas na BNCC.

Nesse sentido, se alinham ao documento Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), que aborda o desenvolvimento sustentável para o mundo, afirmando que as aprendizagens essenciais à educação básica “definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 08). Em coesão com a política internacional, as dez competências gerais da educação básica são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- (BRASIL, 2018, p. 10)

No decorrer de todo documento, essas competências tornaram-se o eixo centralizador da BNCC, a orientar e delimitar conteúdos curriculares por área de conhecimento e a definir as etapas de escolarização e os resultados de aprendizagens pretendidos por meio da ação. Principalmente visando às avaliações de larga escala, às habilidades a serem desenvolvidas numa perspectiva curricular explicitamente pragmática, aos objetos de conhecimento, aos valores. Nesta lógica, tudo é previsível em termos de educação, pois supõe-se que conhecimentos correspondem a competências exatas e estas a certas respostas.

Com a BNCC, o que temos é uma internacionalização das políticas ou, como já apontava Ball (2001), “convergência de políticas”, “transferência de políticas” ou ainda “empréstimo de políticas”. Tal processo de alinhamento de políticas para educação básica, conforme o autor já alertava, nos leva a assistir

[...] ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p. 100).

Com a convergência das políticas, o fenômeno da globalização é vivido com claras intenções políticas de uso e melhorias das ideias e tendências econômicas e do mercado capitalista. Porém, mesmo com processos de bricolagem, Ball alerta que a

[...] maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos (BALL, 2001, p. 102).

Assim, no contexto da prática, podem ser recontextualizadas e/ou reinterpretadas de acordo com a realidade local e a interpretação dos agentes locais, possibilitando o surgimento de questionamentos, resistência e debate social, e a consequente produção de um movimento com efeitos e resultados não previsíveis pelas políticas.

Em se tratando do Ensino Médio, a BNCC estrutura o currículo nas dez competências gerais da educação, bem como nas áreas do conhecimento e suas competências específicas. Entretanto, as disciplinas de Português e Matemática são as únicas a serem consideradas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. É fundamental observar que tal delineamento está em confluência com a nova reforma do Ensino Médio.

Na reforma do Ensino Médio, as áreas de conhecimento terão sua oferta de acordo com os cinco itinerários, a saber: a, b, c, f, e³⁵. Destes itinerários, apenas o itinerário referente ao a e b são obrigatórios, podendo os demais ser compostos, supostamente, pelos jovens estudantes. Tal organização curricular é justificada por meio do discurso que assevera que “é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório” (BRASIL, 2018, p. 479, grifo dos autores), com o objetivo de “atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade” (BRASIL, 2018, p. 479).

Analisar o impacto dessas questões para a educação pública e, principalmente, para os jovens das classes populares, faz-se primordial, pois, como já enfatizamos, os elementos presentes na própria lei apontam que a unidade escolar é obrigada a oferecer no mínimo um itinerário formativo, e a rede, no mínimo dois itinerários. Considerando o contexto socioeconômico, cultural, político e histórico, tanto em relação ao dualismo educacional entre as classes sociais quanto em relação ao financiamento da educação pública, fica nítida a perversidade desse conjunto de políticas.

³⁵ a. Linguagens e suas tecnologias; b. Matemática e suas tecnologias; c. Ciências da Natureza e suas tecnologias; d. Ciências humanas e sociais aplicadas; e. Formação técnica e profissional.

Destaca-se, ainda, que a formação técnica e profissional será baseada no conceito de empreendedorismo. Em entrevista a Marchesan (2019), o sociólogo Ricardo Antunes³⁶ afirma que o empreendedorismo é uma forma mistificadora a imaginar a eliminação do desemprego, em uma sociedade incapaz de preservar trabalho digno com direitos. Para ele, o empreendedorismo é um mito, que se fortalece e cresce pelo desemprego e pelo enfraquecimento das políticas sociais e novas tecnologias.

O empreendedorismo incentiva a expansão de trabalhos intermitentes, flexíveis, temporários e informais, transformando o trabalhador em empregador de si mesmo, que só recebe pelo dia/horas de trabalho. Isso é intensificado pelo processo da desregulamentação dos direitos trabalhistas. Atualmente, o Brasil passa por severas mudanças com as reformas trabalhista, de 2017, e da previdência, que tramita no senado. Temos visto um nefasto ataque aos direitos sociais e trabalhistas.

Em um cenário social de desemprego, subemprego e precarização, o empreendedorismo ganha força e representa a solução imediata para que a confluência desse conjunto de políticas retome conceitos de concepções formativas como profissionalização e ressignifique teorias como a do capital humano e a da meritocracia. Dessa forma, responsabiliza-se o sujeito pelo seu fracasso ou sucesso, criando uma ótica de satisfação no jovem trabalhador por meio de discursos como “ou é isso ou é desemprego”. Como afirma Antunes a Marchesan (2019, p. 1), “o ponto de partida é esse. A primeira chance que os trabalhadores jovens têm hoje é o desemprego. A segunda é o trabalho precarizado”.

O discurso político que acompanha o novo Ensino Médio e a BNCC, por meio do termo empreendedorismo, é de que as parcerias público-privado na educação são a solução para formar o jovem trabalhador e torná-lo crítico por meio das competências propostas nos documentos. Vemos isso em todo texto da BNCC do Ensino Médio, ao colocar competências como uma importante ferramenta para desenvolver o “protagonismo das juventudes”. Consta no documento (Brasil, 2018, p. 14) “desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais”. Todavia, é um explícito retorno à educação instrumentalista e utilitária, para lidar com as novas tecnologias e sua empregabilidade.

³⁶ Antunes é organizador da obra Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil IV: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Ele divulgava a obra na referida entrevista, pois trata do tema do empreendedorismo.

Ao analisarmos a BNCC para o Ensino Médio, a noção de competência que aflora é a de definições onde se quer chegar e avaliar, para consolidar um currículo organizador da prática e dos conteúdos pré-estabelecidos, a partir do qual os agentes – professores e alunos – devem cumprir um roteiro a ser seguido, ou seja, uma formação sob controle dos sujeitos se quiserem se adequar ao mundo do mercado. Ball (2001, p. 108) já alertava que

[...] o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.

Silva (2018), sobre a noção de competências da BNCC, defende que é uma reedição do PCNEM, como um reforço a uma educação de caráter instrumental e de controle, que gera um processo formativo voltado à adaptação dos indivíduos em sacrifício de sua autonomia e diferenciação. A autora alerta ainda que

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos. (SILVA, 2018, p. 11).

Como enfatiza Ball (2013), nas políticas educacionais há uma complexa cultura da escolha, baseada em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados sobre os efeitos das escolhas por parte dos agentes. Isto nada mais é do que uma estratégia de classe, que tem como efeito a reprodução de vantagens e de desvantagens ligadas à classe social e à etnia.

No caso da BNCC, as competências e habilidades vieram para reger, limitar e reproduzir os resultados esperados ligados a professores e, principalmente, estudantes, “criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se *adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 2018, p. 466, grifos nossos). Como apontam Evangelista e Shiroma (2007, p. 539), “de fato, a primeira atitude de um governo que quer iniciar uma reforma é impelir à substituição de discursos”. Ser flexível e empreendedor é o *slogan* da vez e representa o interesse por manter a hegemonia sobre sentidos de educação e de currículos que estão em disputa, em torno do controle sobre o conhecimento.

4.3 Ensino Médio: apontamentos das implicações frente às demandas do setor produtivo

Tanto o termo “letramentos” quanto o “multiletramentos” estiveram ausentes no PCNEM. O foco do documento era a linguagem e o uso das Tecnologia da informação e comunicação - TICs, para a interação social dos estudantes, devido à preocupação com o avanço das tecnologias e à falta de domínio do público escolar sobre elas. Assim, o PCNEM aponta que “as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 1999, p. 134). A centralidade das TICs era colocada como um “direito social” do estudante para um convívio no cotidiano e no mundo do trabalho (BRASIL, 1999, p. 134). Porém, em toda a área de linguagens e seus códigos, era evidenciado que o objetivo central do trabalho com as tecnologias de informação no currículo era o atendimento às necessidades imediatas do setor produtivo.

Evidentemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possui, entre as suas funções, **um compromisso com a educação para o trabalho**. [...] Torna-se imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, **serão exigidos pelo mercado de trabalho**.” (BRASIL, 1999, p. 149 grifos nossos).

Já com a BNCC, as TICs passam a ser TDICs, e os termos “multiletramentos” e “novos letramentos” se fazem presentes em toda a área de linguagem e seus códigos. Há um aparente avanço dos estudos em relação às tecnologias e à linguagem para além da preparação para o trabalho, como bem enfatiza o documento: “a preparação **básica para o trabalho e a cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2018, p. 465, grifos dos autores). Coloca-se como central a valorização das práticas de letramentos locais e sociais:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487).

O que salientamos é a reiteração de discursos para a flexibilização, as habilidades a serem incorporadas no jogo do “aprender a aprender” e o padrão de cidadão que se quer, bem como a sociedade que se quer formar. Para isso as escolas estão sendo reconfiguradas a partir de políticas para o gerencialismo. Ball (2005, p. 544) postula que “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder”, que tem interferido na cultura e formação dos sistemas de ensino. A centralidade dos multiletramentos no currículo é um retorno à velha política de atendimento ao mercado de trabalho, e a BNCC reforça o “aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 490).

O que se quer reiterar com a BNCC do Ensino Médio é a adesão dos estudantes à “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (BRASIL, 2018, p. 467). Ou seja, prepará-los ao atendimento do setor produtivo, que agora, com as TDICs, oferece novos campos de emprego e não tem conseguido mão de obra específica para servi-los, com os efeitos obscuros e a adoração cientificista, como comprovamos no trecho abaixo:

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, **impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho.** A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, **prepará-los para profissões que ainda não existem**, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais. (BRASIL, 2018, p. 473, grifos nossos)

Não podemos falar sobre aspectos de um texto sem fazer referência à produção e à interpretação textual, pois os textos são feitos de formas que a prática discursiva passada, condensada em convenções e dotada de significado potencial e heterogêneo possui um complexo de significados diversos, sobrepostos e por vezes contraditórios. Na produção do texto, utiliza-se constantemente a função ideacional da linguagem, bem como seus sentidos ideacionais, para abarcar a construção da realidade social que se quer. Sobre isto, o documento da BNCC formula:

Essas práticas visam à **participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho**, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo **bem comum**. (BRASIL, 2018, p. 486, grifos nossos).

Cabe a interpretação da prática do discurso, pois o que é definido como bem comum? Quais os valores ideais a serem tomados? Como esses valores afetam as pessoas? Como a ética e a estética, como política de estilo, serão contempladas para todos os grupos? O que podemos definir ou excluir como normas quando tratamos justamente da multiplicidade de linguagens, de identidades, culturas, etnias, gêneros? Essa discussão, aliás, foi excluída da BNCC.

As questões de gênero não fazem parte do debate do documento. Como podemos, então, pensar no bem comum e no exercício da cidadania e oferecer ferramentas de transformação social se não iremos contemplar a discussão das diferenças? O documento traz:

Nesse sentido, procura-se **oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos**, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo **sentido de trabalho** – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, **pelo desenvolvimento de habilidades** vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, **entre outras habilidades**. (BRASIL, 2018, p. 506, grifos nossos).

Na problemática de se oferecer ferramentas de transformação social por meio de apropriação dos letramentos, novos ou multi, com foco em competências e habilidades para um evidente preparo ao trabalho, demonstra-se, como apontam Evangelista e Shiroma (2006, p. 536), a preocupação com a eficiência e a eficácia “inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada”.

Ademais, Kress (2012) enfatiza que a mudança de concepção da sociedade monocultural para sociedade multicultural afetou profundamente a escolarização, tocando em questões como valores, equidade, diferença, inovação e criatividade e fazendo com que os grupos dominantes e o mercado repensassem a “segurança” dos valores e buscassem soluções para a mudança na economia, da produção industrial em massa para a produção de mercados de nichos.

Com efeito, Kress (2012) postula que essa mudança na economia impactou as escolas, seja na forma de qualificação vocacional, seja em seus critérios de avaliação, resultando em uma baixa no *status*, em que as qualificações têm visado níveis inferiores de trabalho e, portanto, para estudantes com níveis de “habilidades”, indubitavelmente,

mais baixos. Como consequência, esses estudantes com menor nível de habilidade acabam por permanecer marginalizados, isto é, nos extratos sociais inferiores.

Sem dúvida, estamos vivenciando um novo significado para o conhecimento para as novas economias, ou seja, conhecimentos específicos para ocasiões específicas, que moldem os sujeitos de forma a se tornarem cidadãos socializados, que, apesar da miséria e da perda de direitos, não se revoltam ou protestem. Daí a oferta do conhecimento mínimo, em que ler, escrever, calcular e se submeter às regras são o principal, e assim vemos o avanço do setor produtivo, nas políticas públicas, de forma a moldar o futuro do jovem trabalhador.

Destarte, Catini (2015) afirma que a tendência à simplificação do trabalho pelo capitalismo, na medida em que se distingue do trabalho qualificado, por ser médio potenciado, pode sucatear escolas (públicas) voltadas à população trabalhadora. Isso porque um espaço de transmissão do conhecimento técnico e científico só é imprescindível para uma pequena parcela abastada da população, a qual exercerá as funções de pesquisadores, gestores do capital, entre outros, enquanto os demais desempenharão a formação de força de trabalho.

Outro aspecto é a função da escola nesse cenário da centralidade dos multiletramentos e as finalidades do setor produtivo: formar habilidades e práticas essenciais para a plena participação produtiva na vida social. Ou seja, formação de força de trabalho, que tanto pode ser um meio de reprodução, quanto um produto da divisão social do trabalho, ainda se configura como o principal papel da escola na visão do mercado (KRESS, 2012; CATINI, 2015).

Os educadores, ao pesquisar e buscar caracterizar a educação em termos de capacidade de resposta da escola para o mercado educacional, desconhecem como o mercado funciona, ignora e despolitiza o projeto político que representa. Tal resposta demanda conhecer mudanças morais, de valor e éticas que contribuem para as abstrações da administração educacional e organizacional das políticas para esse sentido de educação (BALL, 1994).

A reorganização do trabalho pelo setor produtivo tem gerado novas características a partir das atividades demandadas, pela terceirização, subemprego, modelo flexível de zero-hora para os trabalhadores. Isto com uma naturalização do *ethos* laboral, de modo que o incentivo ao jovem para acompanhar a velocidade das demandas das TDICs tem tomado conta das propostas de flexibilização, como a nova

carteira de trabalho e a desregulamentação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Tal reorganização tem resultado no culto à performance. Sobre isto, Ball (2005, p. 543) explica que a “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Nesse sentido, ser flexível, polivalente e performático, com altas jornadas de trabalho, tem resultado em altos índices de trabalhadores com adoecimentos e outras consequências psíquicas e físicas.

5 MULTILETRAMENTOS EM FOCO: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DE INTENÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A politicidade é então inerente à prática educativa. [...] A prática educativa é bela, como é bela a formação da cultura, a formação de um indivíduo livre.

Paulo Freire

Esta seção objetiva o aprofundamento da discussão da centralidade dos multiletramentos no currículo, a partir das percepções dos participantes da pesquisa sobre suas intenções e práticas educativas. A análise dos dados se dará a partir do ciclo de políticas, o qual nos auxiliará a compreender, em confluência com os pressupostos teóricos expostos nas seções anteriores, sobre o contexto da prática a partir do aspecto das percepções dos professores.

Explanamos que nosso estudo procura delinear uma análise representativa a partir das percepções dos professores, como eles compreendem a centralidade dos multiletramentos no currículo. Isto porque, sem um amplo estudo de campo, não é nossa pretensão apreender o contexto da prática em sua totalidade, e sim trilhar por um dos seus possíveis caminhos, criando uma representatividade das percepções dos professores, bem como suas intenções e práticas educativas.

Dessa forma, as entrevistas e questionários dos participantes nos permitiram delinear uma amostra representativa, pela qual muitos professores das redes de ensino podem ou não se ver representados, pois se veem a recontextualizar as políticas a partir de percepções individuais e coletivas em meio aos contextos de produção, influência, prática e seus efeitos.

A história oral temática nos permite confrontar a realidade e opiniões, como forma dialógica de promover a discussão de um assunto específico. Os aspectos subjetivos não são anulados mas ficam limitados, pois as informações relevantes são as discussões em torno do tema elegido. Assim, como elucidam Meihy e Holanda (2018), o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões para discutir e elucidar variantes contestatórias do colaborador.

As entrevistas nos auxiliaram na apreensão da percepção dos participantes sobre o tema em estudo. Enfatizamos que as entrevistas não são colocadas como realidades comprovadas, ou narrativas de verdades, mas visões e idealizações do tema por parte dos participantes. Respeitamos a apreensão dos acontecimentos por parte dos mesmos e nos comprometemos empiricamente a uma análise e interpretação das representações

para formularmos nossas sínteses. Como afirmam Meihy e Holanda (2018, p. 129), “valoriza-se a polifonia e reafirma-se que a história oral é social na medida em que junta vozes dissonantes”.

Da ampla leitura do aporte teórico, bem como do intuito de responder aos objetivos propostos neste trabalho, emergiram as categorias de análise. Os dados coligidos permitiram a análise mediante a reflexão das seguintes categorias teóricas distribuídas em três eixos: história de vida profissional; os multiletramentos; e políticas curriculares (neo)liberais. Esses eixos foram selecionados para nos permitir uma coleta mais ampla das percepções de nossos entrevistados sobre a nossa temática. Realizamos a transcrição literal das entrevistas e a feitura do texto final ou a textualização dos eixos, em conformidade com o que explicam Meihy e Holanda:

[...] é preciso que a transcrição vá além da passagem rigorosa das palavras da fita para o papel. A transcrição literal, apesar de extremamente necessária, será apenas uma etapa na feitura do texto final, que chamo de *textualização*, por ser ao fim e ao cabo um modo de se reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um *texto escrito*. (MEIHY; HOLANDA, 2018, p. 155)

O recurso da textualização foi utilizado para conferir uma narrativa clara, coerente e enxuta da transcrição literal, o que não quer dizer que as ideias contidas na entrevista tenham sido alteradas. Como afirmam Meihy e Holanda (2018, p. 157), “na textualização, a interferência do autor não deve ser negada, porém explicitada”. Daí que as perguntas feitas aos entrevistados não aparecerão no texto, porém estão disponíveis no roteiro temático do apêndice II. Todavia, explanamos que não utilizaremos o recurso da textualização para uma transcrição³⁷ com narrativa única, pura, e sim como texto distribuído em conjuntos de análises sobrepostas, seguindo a divisão dos três eixos, e a ordem das entrevistas, para formar o perfil dos participantes e a análise.

5.1 *Lócus* e sujeitos de pesquisa

A pesquisa seguiu a empiria dos princípios éticos da pesquisa, sendo aprovada no Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UFMT/CUR, em Maio/2019³⁸. O *lócus* da pesquisa é uma escola da zona urbana do município Primavera do Leste – Mato Grosso. O município fica localizado no sudeste de Mato Grosso e a leste de Cuiabá, capital do

³⁷ Transcrição, segundo Meihy e Holanda (2018), é a tradução criativa, a interpretação das perguntas e respostas por meio da feitura do texto, transformando discursos, recriando-se as múltiplas dimensões, vozes, formas e emoções, por meio do texto ficcional.

³⁸ CAAE: 06847519.5.0000.8088 / Projeto n. 1291287

estado, com uma distância de 230 km. Sua emancipação política ocorreu em 13 de maio de 1986. Atualmente, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população estimada para 2019 é de 62.019 habitantes. No último Censo Demográfico, realizado em 2010, era de 52.066.

Primavera do Leste possui onze escolas estaduais, sendo oito na zona urbana e três na zona rural. A primeira etapa da pesquisa foi obter a carta de anuência solicitada à Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), representada pela Assessoria Pedagógica do Município para o desenvolvimento da pesquisa. Em primeira visita à escola estadual escolhida, junto a sua diretora buscamos o aceite e ciência da pesquisa na unidade escolar. Na sequência, realizamos o convite individual a cada professor da área de Linguagens e seus códigos do Ensino Médio.

A unidade institucional que denominaremos de Escola Estadual Casa do Saber, para resguardar sua identidade, existe desde o ano 2007. Inicialmente, até o ano de 2013, funcionou como um centro de ensino em uma parceria entre estado e município, sendo que os anos iniciais do Ensino Fundamental ficavam a cargo da rede municipal e os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sob a competência da rede estadual. Após rompimento da parceria, em 2014, a escola passa a ser somente escola estadual, sob responsabilidade apenas do estado.

A partir de consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Casa do Saber, destacamos que a escola está localizada em um bairro de classe média baixa, oferta tanto os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino, quanto o Ensino Médio, nos períodos matutino e noturno. Possuía, no ano de 2019, um total de mil duzentos e treze (1.213) alunos matriculados, sendo que destes, trezentos e onze (311) são alunos do Ensino Médio.

Em 2019, a escola possuía cento e dezesseis funcionários (116), dos quais oitenta e quatro (84) são docentes. Até o ano de 2018, a Escola Estadual Casa do Saber ofertava o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) para o período matutino, com 1000 horas anuais, seguindo as Propostas do Redesenho Curricular (PRC). Dentro da proposta, havia um articulador da aprendizagem, para auxiliar a equipe pedagógica a desenvolver os projetos e propostas do PRC. Porém, em 2019, o programa foi extinto e a escola foi orientada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) a continuar com as 1000 horas em sua carga horária do período matutino, no aguardo da implementação do Novo Ensino Médio. É importante destacar que, para o

período noturno, o Ensino Médio manteve-se sempre dentro do regime regular, com 800 horas anuais.

Para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, a Escola Estadual Casa do Saber segue a organização da política educacional do Estado de Mato Grosso, isto é, em Ciclo de Formação Humana, que objetiva respeitar os tempos e espaços de aprendizagem dos alunos. Sobre o Novo Ensino Médio, a SEDUC criou o Portal do Novo Ensino Médio em Mato Grosso³⁹ e tem disponibilizado consulta pública sobre o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Etapa do Ensino Médio (DRC-MT).

No mesmo portal, a SEDUC disponibiliza a informação que para o segundo semestre de 2019 estaria desenvolvendo escolas-pilotos⁴⁰, por meio de sete escolas intituladas Plenas⁴¹ das cidades de Cuiabá e Várzea Grande, de acordo com a portaria 649 de 10 de julho de 2018 do MEC, de implantação do Novo Ensino Médio ano a ano, até atingir sua totalidade em 2022 no território nacional. Assim, entende-se que, em Mato Grosso, a adesão ao Novo Ensino Médio só se dará em sua totalidade no decorrer dos próximos três anos, ficando as instituições como a Escola Estadual Casa do Saber no aguardo da nova organização curricular.

A escolha pela área de Linguagens e seus códigos e não somente pela disciplina de Língua Portuguesa para desenvolver a pesquisa se deu pelo processo de leitura que temos realizado sobre o Novo Ensino Médio, que caracteriza o ensino por área de conhecimento e criará seus itinerários formativos, apresentando os multiletramentos como uma prática contemporânea da linguagem, desde o Ensino fundamental até o Ensino Médio, presente em toda área.

Em 2019, a Escola Estadual Casa do Saber, na área de linguagens e seus códigos no Ensino Médio, contava com sete professores. Como critério de inclusão dos participantes na pesquisa, delimitamos ser professor da área de linguagem e seus códigos, ser professor na modalidade Ensino Médio e estar lecionando em sala de aula no último ano. Dos convites realizados individualmente a cada docente, quatro obtiveram o aceite, sendo este formalizado por meio do esclarecimento e da assinatura

³⁹ Portal do Novo Ensino Médio Mato Grosso, disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt>

⁴⁰ Matéria do dia 19 de julho de 2019. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/-/12262483-seduc-realiza-formacao-com-escolas-plenas-para-tirar-duvidas-sobre-o-novo-ensino-medio>

⁴¹ As Escolas Plenas foram instituídas no Estado de Mato Grosso em 24 de outubro de 2017, por meio da Lei nº 10.622 que determinava a criação de ensino integral para o Ensino Médio, em 2018 havia 39 escolas estaduais adaptadas para Plenas.

do TCLE. Foram duas professoras de Língua Portuguesa, uma professora de Língua Inglesa e um professor de Educação Física. Como procedido com a escola, para resguardar a identidade dos participantes, preferiu-se referenciar os sujeitos por codinomes. Dessa maneira, usaremos os seguintes codinomes: Maria, Isabel, Fátima e José, nomes comuns na sociedade brasileira, para identificação das professoras e do professor.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horário de cada sujeito, sendo a própria escola o local elegido por todos como o ideal para a entrevista. Apesar da dificuldade de encontrar um espaço adequado para a entrevista devido aos diversos movimentos e barulhos cotidianos da escola, as entrevistas ocorreram sem grandes interrupções externas. Porém, ficou nítido um certo desconforto e resistência em conceder a entrevista por parte dos participantes, que enfatizaram o momento conturbado da educação atualmente no país e no estado de Mato Grosso. A distribuição de questionário padrão respondido pelos participantes e o eixo I - História de vida profissional contribuíram para a formação do perfil de cada um, como vemos a seguir.

O primeiro colaborador, José, nasceu na década de 1980, é do gênero masculino, heterossexual, pardo, com formação inicial em licenciatura em Educação Física por IES privada, na modalidade presencial, pela Universidade Paulista (UNIP). Possui especialização *lato sensu* por IES pública pela Universidade de Brasília (UNB) em Fisiologia do Exercício, é professor efetivo na rede estadual de ensino, atua como docente entre 6 e 10 anos, e na rede estadual entre 1 e 2 anos. Seu tempo de atuação no Ensino Médio é entre 6 a 10 anos. É filiado ao Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) e não atua em movimento social.

O professor José participa de Grupo de Formação continuada ofertado pelo Núcleo de Aptidão Física, Informática, Metabolismo, Esporte e Saúde (NAFIMES), vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Não participou da apresentação/discussão da BNCC em sua escola em 2018 nem realizou leituras/estudos acerca dos multiletramentos. Utiliza as TDICs em suas aulas, afirmando que não é possível mais ministrar uma boa aula sem utilizar as tecnologias.

A seguir, José narra sobre sua escolha de ser professor e o início na profissão. Destacamos que uma realidade que José expõe é que em instituições privadas também

ocorre a falta de estrutura, principalmente porque o lucro é colocado acima da qualidade de ensino. Segue o Quadro 1:

Quadro 1 – Narrativa do Professor José, escolha de sua profissão

Eu quero ser professor

A minha decisão de ser professor veio no ensino médio. Que não era ensino médio, era segundo grau, eu tive um professor de história que a aula dele, eu chamava de aula show, pois ele vinha caracterizado. Por exemplo, no tema de 2ª Guerra Mundial, ele vinha de soldado, na 1ª Guerra Mundial como Napoleão. Então, isso me deslumbrou, gostei muito daquela forma de dar aula, e eu pensei “eu quero ser professor”. O início foi difícil, porque eu comecei já velho, comecei com 30 anos a trabalhar como professor, e aí eu entrei em uma escola de bairro em Goiânia, não tinha quadra, era uma área que eu tinha que fazer atividade com educação infantil e fundamental 1. Então, no começo, foi bem complicado com relação ao espaço. Tinha uma piscina lá na escola, gelada, não tinha aquecimento, eu tinha que dar aula, aí a escola vendia isso pros pais que tinha aula de natação e a piscina não tinha aquecimento. Então, eu tinha que dar aula gelado, e eu até acho que foi um dos motivos que me mandaram embora dessa escola, porque teve um dia que queriam que eu colocasse as crianças bebês para estar fazendo aula de natação e a água estava gelada e eu falei que não ia colocar. Então, os donos ficaram meio chateados com isso. Eu nunca pensei em desistir da profissão, depois que eu tive essa aula com esse professor de história, eu fui ser atleta, mas sempre com essa ideia de ser professor, eu tive até algumas propostas de trabalho que eu ganhasse até mais, meu sogro, ele tem uma empresa de plástico, e ele até falou para mim assim: “larga isso, você ganha pouco, vem trabalhar comigo”, e aí eu falei, “eu amo o que eu faço, meu sogro, eu não sei fazer outra coisa, eu gosto de dar aula, de estar no seio da escola, eu me sinto bem, saio feliz de casa para ir para escola”. Eu acho que eu não vou conseguir sair da educação, vou até o final.

F

Fonte: Elaborado pela autora, com a textualização da entrevista realizada *in loco*. (FARIAS, 2019)

A segunda colaboradora, Maria, nasceu na década de 1960, é do gênero feminino, heterossexual, branca. Com relação a sua formação, observa-se a graduação em Letras por IES pública, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com especialização *lato sensu* pela mesma universidade. Maria é professora contratada na rede estadual de ensino, atua como docente entre 16 e 20 anos, e na rede estadual entre 16 e 20 anos. Seu tempo de atuação no Ensino Médio é entre 11 e 15 anos. Não é filiada a sindicato e não atua em movimento social.

Maria participa do Grupo de Formação continuada ofertado pela escola. Participou da apresentação/discussão da BNCC em sua escola em 2018 e realizou leituras/estudos acerca dos multiletramentos, por meio da temática Tecnologia como pauta de discussão. Utiliza as TDICs em suas aulas, afirmando como indispensável o trabalho com as tecnologias na sala de aula, já que os alunos estão inseridos num mundo totalmente tecnológico.

A professora narra que sua escolha da profissão iniciou cedo, tendo, ainda criança, alfabetizado os tios. Porém, só se tornou professora muito mais tarde, pois iniciou a faculdade com 30 anos, como vemos a seguir no Quadro 2:

Quadro 2 – Narrativa da Professora Maria, escolha de sua profissão

Eu quero é aperfeiçoar

Comecei a ensinar muito cedo. Quando eu tinha 12 anos, eu alfabetizei dois tios meus. Então ensinar ajudou, porque eles não sabiam assinar nem o nome, daí eu alfabetizei, aprenderam a ler, a fazer a continha, e assinaram o nome, ficaram tudo feliz da vida. Mas só que passou o tempo, tinha até esquecido. Eu falava que queria ser enfermeira. Morava no interior, depois mudamos para Barra do Garças, onde tinha faculdade, mas não tinha enfermagem. Daí optei por letras, ser professora de Língua Portuguesa, porque só tinha três cursos – era biologia, matemática e letras – e eu pensei: como eu gosto muito de ler, "vamos de letras". Nunca pensei em mudar de profissão. Mesmo porque eu já comecei tarde, eu casei cedo, fiquei 10 anos sem estudar, e voltei, fiz o ensino médio, fiz a EJA, e entrei na faculdade praticamente nua e crua. Professor de sociologia mesmo falava lá, eu não sabia o que ele estava falando, pois comecei a faculdade eu tinha 30 anos, lá pelo terceiro ano de faculdade que eu fui entender mais coisas. Então, assim, quando é uma pessoa mais nova, daí dá pra pensar, "não, não é por aqui". E eu gosto do que eu faço. Então não vou mudar, eu quero é aperfeiçoar.

Fonte: elaborado pela autora, com a textualização da entrevista realizada *in loco*. (FARIAS, 2019)

Fátima, a terceira colaboradora, nasceu na década de 1970, é do gênero feminino, heterossexual, preta. Sua formação inicial foi em Letras - Inglês em IES pública pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), possui especialização *lato sensu* por IES pública. Fátima possui dois vínculos empregatícios, atuando como professora efetiva na rede estadual e na rede municipal de ensino e estando na profissão entre 16 e 20 anos, e na rede estadual entre 16 e 20 anos. Seu tempo de atuação no Ensino Médio é entre 11 e 15 anos. Não é filiada a sindicato e não atua em movimento social.

A professora Fátima participa do Grupo de Formação continuada ofertado pela escola. Participou da apresentação/discussão da BNCC em sua escola em 2018, considerou que as leituras levaram a diversos questionamentos, porém não avançou nas discussões como deveria. Realizou leituras/estudos acerca dos multiletramentos, por meio do desenvolvimento dos projetos da escola. Utiliza as TDICs em suas aulas, mas acredita que ao utilizar os mecanismos orais e visuais ainda é possível ministrar uma boa aula sem o uso das tecnologias.

A seguir, a professora Fátima narra sua experiência de decisão por ser professora, que ocorreu após a situação financeira não permitir cursar medicina como desejava. Apresentamos sua narrativa no Quadro 3:

Quadro 3 – Narrativa da Professora Fátima, escolha de sua profissão

Não sei fazer outra coisa...

Eu queria fazer medicina, mas a situação financeira não deixava, e eu fiz meu primeiro vestibular que foi para pedagogia, e não passei. Conheci uma professora na Unemat que dava um curso de redação, e eu gostei da professora, fiz o curso com ela, e decidi fazer curso de letras, porque eu me espelhei na professora Claudete, e falei, “não, então eu quero ser igual a essa professora, já que eu não tenho outra opção, e Medicina eu não vou fazer, eu vou ser igual essa professora”. Então, eu fui, me inscrevi no curso de letras, né? Em noventa... acho que foi 92. Não, 94 eu acho, Passei. Na época, era aquele classificatório, fiquei em 12º lugar. E comecei a gostar do curso, me formei pela Unemat. E hoje eu gosto do meu trabalho, do que eu faço. Minha primeira experiência como professora foi bem antes da faculdade, eu ainda estava fazendo ensino médio, eu substituí uma professora por três meses numa escola das freiras, e eu gostei. Já houve muitos momentos que pensei em desistir. Hoje eu não vou mais desistir, porque já estou adiantada da idade, já faz tanto tempo que eu trabalho. Então, eu acho que não sei fazer outra coisa. Na verdade, eu não sei ter outra profissão, eu quis ser professora e vou me aposentar como professora. O desinteresse dos alunos, a desmotivação total, isso me levou a querer desistir... isso e várias coisas, vários fatores, a valorização profissional, entre outras coisas.

Fonte: Elaborado pela autora, com a textualização da entrevista realizada *in loco*. (FARIAS, 2019)

A quarta colaboradora, Isabel, nasceu na década de 1990, é do gênero feminino, heterossexual e parda. Em relação à formação inicial, observa-se a graduação em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Isabel é professora de contrato temporário na Rede Estadual de Ensino e atua como docente entre 1 e 2 anos, e na Rede Estadual entre 1 e 2 anos. Seu tempo de atuação no Ensino Médio também é entre 1 e 2 anos. Não é filiada a sindicato e não atua em movimento social.

Isabel participa do Grupo de Formação Continuada ofertado pela Escola que trabalha. Participou da apresentação/discussão da BNCC em sua escola em 2018, e considerou o estudo muito cansativo e a discussão, pouco aproveitável. Não realizou leituras/estudos acerca dos multiletramentos. Utiliza as TDICs em suas aulas e afirma considerar que o uso das tecnologias facilita para mostrar ao aluno os conteúdos abordados, além de manter a atenção do aluno. Contudo, para ela, sem o uso das tecnologias também é possível ministrar uma boa aula, embora o aluno não tenha totalmente o interesse e considere a aula monótona e cansativa.

A professora Isabel, em sua narrativa, demonstra um evidente indício do peso da autoavaliação e culpabilização imposta pelas políticas educacionais no país. A seguir, vemos o Quadro 4:

Quadro 4 – Narrativa da Professora Isabel, escolha de sua profissão

Estou me descobrindo nessa profissão...

Eu tenho uma irmã mais velha que é formada em letras, e vendo a desenvoltura dela no decorrer da sua graduação, e a paixão pelos livros, pela literatura, foi através dela que eu estou me descobrindo nessa profissão. Não tem muito tempo que eu sou professora. Vixe, várias vezes pensei em desistir. Assim, em determinados momentos, por mais que você tente desenvolver um trabalho diferenciado para chamar a atenção do seu público, ou até compreender o conteúdo em si, já é difícil, porque os alunos não querem saber de estudar, ainda mais os jovens, no ensino médio. O que acontece...a sociedade vê o professor como um doutrinador, de uma forma negativa. E os pais não têm aquele acompanhamento com o aluno na escola. Na verdade, isso vai gerando um desgaste, porque parece que quanto mais você tenta trazer esse aluno, fazer ele ter interesse em aprender, parece que é tudo em vão, parece que você não consegue. E quando vem esses pais... você vê que não tem o retorno esperado, aí bate aquele desânimo, aí você se questiona, “será que eu estou fazendo o meu trabalho direito? Será que é assim? Por que esse aluno não está conseguindo compreender? O que está acontecendo?”. Então, é nessas horas assim que você se autoavalia e você pensa: “será que eu estou no lugar certo? Será que eu estou na profissão certa?”.

Fonte: Elaborado pela autora, com a textualização da entrevista realizada *in loco*. (FARIAS, 2019)

Como vimos, os caminhos que levaram os participantes à profissão docente foram os mais variados, sendo que todos relataram ter se inspirado em algum professor em um determinado momento de suas vidas. Em suas trajetórias de formação, mesmo pensando em algum momento em desistir da profissão, declararam que hoje são felizes no magistério. Um ponto importante na confirmação da profissionalidade pressupõe a escolha pessoal, pois demanda tempo, dedicação e compromisso social para construção de sentidos em seu trabalho docente.

Com o objetivo de testar os instrumentos utilizados na coleta de dados, foi realizada uma entrevista exploratória com uma professora voluntária de Língua Portuguesa, na cidade de Rondonópolis - MT. A experiência serviu para adequarmos o tempo da entrevista, considerarmos os fatores como cansaço, horário para agendar entrevistas, possíveis interrupções, o formato das perguntas na entrevista e a postura da entrevistadora em lidar com fatores emocionais, como o nervosismo. A transcrição da

entrevista serviu para avaliar o melhor mecanismo para tal evento devido tempo e agilidade do instrumento.

A participante Ana, que colaborou na entrevista exploratória, é formada em licenciatura em Letras – Português pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), nasceu na década de 1990, é do gênero feminino, bissexual, parda, possui especialização *lato sensu* em Sociedade Política e Racial, por IES pública, é professora de contrato temporário na rede estadual em escola plena de tempo integral, atua como docente entre 3 e 5 anos, e na rede estadual entre 3 e 5 anos. Seu tempo de atuação no Ensino Médio também é entre 3 e 5 anos. Não é filiada a sindicato e atua em movimento social estudantil.

Ana participa do Grupo de Formação Continuada ofertado pela escola em que trabalha e de um grupo de formação científica. Participou da apresentação/discussão da BNCC em sua escola em 2018, e considerou que o tempo para a discussão foi pouco, tendo em vista a importância do documento. Realizou leituras/estudos acerca dos multiletramentos, com base na autora Roxane Rojo. Utiliza as TDICs em suas aulas, porém considera que ainda é possível ministrar uma boa aula sem utilizar as tecnologias, como o trabalho com técnicas em grupos, dinâmicas, jogos, entre outros. Cabe ressaltar a presença nas percepções de que mesmo com as TDICs no ambiente escolar, ainda é possível ministrar uma boa aula sem esses recursos, pelo uso da linguagem oral e escrita. As entrevistas nos permitiram buscar experiências dos participantes em certos aspectos de sua vida profissional em compromisso com o contexto social, para sistematizar seus conteúdos em diálogo com as teorias ora estudadas neste trabalho. Esse processo resultou em um refinamento dos saberes, como um critério de seleção e relevância para a fundamentação do proposto em nossos objetivos.

Todavia, sem deixar de lado o compromisso de compreender para transformar, considerando, como enfatizam Meihy e Holanda (2018, p. 108), que em “todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser. Sem isso, aliás, não se tem história oral e sim o velho e consagrado uso de entrevistas ‘para explicar’”. Destarte, nos últimos anos na produção do conhecimento acadêmico, a história oral tem se destacado justamente por sua marca de objetivar uma ação transformadora.

5.2 Entre percepções e sínteses

Diante dessas proposições, abordamos o **eixo I - história de vida profissional**, com o objetivo de refletir sobre a formação profissional e continuada dos professores. Ao longo da seção 3.1, delineamos que não é de hoje que o contexto educacional está atrelado ao modo de produção capitalista de conjuntura neoliberal. A lógica instaurada no âmbito do Estado e do ensino é a da proletarização da profissão docente, considerando a classe como “operários” dentro do sistema educacional e social.

Este fenômeno é denominado como mercantilização da educação, ou como aponta Ball (2011; 2013), mercados educacionais. Trata-se de um fenômeno mundial, para construir não só uma economia de mercado, mas reconstruir uma sociedade e cultura nos moldes (neo)liberais. As políticas educacionais de profissionalização e currículo têm sido produzidas visando a essa conjuntura, e o impacto na educação é a dificuldade, por vezes impedimento, do exercício pleno da prática pedagógica emancipatória.

Dentro dessa lógica, vimos que reformas são constantemente colocadas à educação; é uma verdadeira tarefa política em nossa sociedade criticar o funcionamento desse sistema que alude a neutralidade e independência, quando na verdade praticam uma verdadeira violência política exercida sombriamente por organizações e instituições por meio das lutas de interesses e conflitos. Compreender esses contextos das reformas e das disputas de poder é importante em nossas lutas sociais em busca de deslegitimar conceitos disseminados como regimes de verdade e o mal que seus efeitos fazem.

O contexto da prática pressupõe os profissionais como atores importantes na construção dos efeitos e resultados das políticas que envolvem essas reformas, no caso do nosso estudo, política de currículo do ensino médio tendo como centralidade os multiletramentos. Como vimos por meio do ciclo de políticas, o processo de formulação da política envolve uma variedade de contextos em contínuas relações, e para Ball e seus colaboradores não há uma separação entre proposta e implementação de políticas. Mainardes, baseado nos autores do Ciclo de políticas, afirma que a:

[...] análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Para compreendermos as percepções dos participantes sobre tais políticas, faz-se necessário enveredarmos sobre os contextos de sua formação profissional. Assim, no **eixo I - história de vida profissional**, apresentamos as percepções do professor e das professoras sobre formação profissional e continuada, o desafio cotidiano escolar e trabalho coletivo da escola. Seguiremos a ordem das entrevistas. No primeiro momento, sobre a questão do que é ser professor, os participantes disseram:

JOSÉ: Hoje, ser professor é principalmente um desafio. É um desafio pois você não tem estrutura adequada para trabalhar, você tem que se motivar, ver várias formas de dar uma aula para você não cair na mesmice, ficar desmotivado e dar uma aula por dar, sem criatividade, sem vontade de ensinar. Eu vim de escolas particulares, então, eu trabalhava em escola particular, era outra coisa. Você tinha várias formas de dar aula. Aí, quando você entra na escola pública, vê que não é bem assim. Você tem que pedir bola, todos materiais, você tem que fazer vaquinha, fazer pastelada, para comprar material.

MARIA: Professor é professar. Como diz Paulo Freire, “a gente aprende ensinando e ensina aprendendo”. Eu aprendo muito em sala de aula. Ser professor não é só passar o que sabe. A gente aprende com as experiências deles, muda a maneira de explicar o conteúdo, a maneira de ensinar. Eu não sou a mesma que começou a dar aula lá em 2002, já mudei bastante. E como a gente muda, viu? Cada sala que entra é uma novidade, é uma coisa diferente, tem que mudar a maneira de falar com eles, senão não vai não. Planejei a aula, mas não deu certo... Não é com toda sala que vai dar certo mesmo.

FÁTIMA: Ser professor, para mim, é estar sempre trocando conhecimentos. É eu passar o que eu aprendi e aprender com os meus alunos, sabe? Eu busco passar alguns conhecimentos que eu adquiri na universidade, que eu trago de casa, das convivências, e aprender com esses meus alunos, o que que eles trazem também de casa. Assim, é uma troca de experiência, na verdade.

ISABEL: Meu Deus, é um desafio. A cada dia que você entra na sala de aula, está sendo um grande desafio. Tem hora que você leva cada pancada que você pensa assim “eu não vou conseguir levantar”. Mas daí, nada do que um dia após o outro para enfrentar a sala de aula. É bem complexo, sei lá.

Sobre o que é ser professor a palavra “desafio” marcou todas as falas, ficando nítida a consciência dos entrevistados de que a profissão docente é permeada de constantes desafios e conflitos. Segundo Ball (1992), existem expectativas políticas e projetos ideológicos embutidos nas políticas educacionais que são destrutivos de valores e relações, que são fundamentais e impõem dramas e demandas às escolas que tanto minam quanto desviam sua capacidade de lidar com aspectos importantes na prática dos professores.

As narrativas apresentam riquezas de percepções que nos conduzem a compreender as desmotivações e conflitos na profissão, entre elas, a falta de estrutura no setor público, falta de investimento, que obriga os profissionais a buscarem formas alternativas para comprar materiais, como o apresenta José. Isto nos comprova a grande

dificuldade de ver concretizado o Novo Ensino Médio, que atrela o financiamento da proposta a uma adesão e cumprimento de regras. Ressalte-se que, na verdade, tal financiamento não chegará facilmente às instituições devido ao momento de contingenciamentos e cortes nos investimentos da educação.

Quanto à lógica posta no discurso do professor José de que no sistema privado “você tinha várias formas de dar aula”, e no público não há a mesma oportunidade, esta nos remete ao contexto que explanamos com Freitas (2016), de que esse discurso da boa educação nas instituições privadas é que tem sido utilizado para projetar a privatização da escola pública. Dessa forma, percebemos a presença do discurso dos reformadores a influenciar a narrativa em análise e, ao mesmo tempo, uma ingenuidade que não percebe a aceitação da responsabilização e culpabilização do professor, pois a falta de estrutura limita, isso é fato, mas temos que ter o cuidado para não atrelarmos a oferta de uma boa aula somente à estrutura física.

A respeito de ser professor de ensino médio e suas dificuldades os participantes disseram:

JOSÉ - Sobre a questão do ensino médio, a gente tem até mais problemas, porque o aluno chega no ensino médio desmotivado com a prática esportiva, com a prática de atividade física. Aqui foi muito difícil na escola, teve uma resistência muito forte com relação à aula. O pessoal não quer ter aula, nem prática nem teórica, quer ficar no celular.

MARIA - Eu amo ensino médio, trabalhar literatura junto é bom demais. Ser professor de ensino médio é realização de um desejo, que eu estou trabalhando literatura ali dentro, não só a gramática em si. Hoje ainda falei com eles assim que a gramática trabalha em favor do texto, não o texto em favor da gramática.

FÁTIMA - Eu comecei a trabalhar com ensino médio aqui em Primavera em 2003. Eram umas turmas lotadas, era noturno, pessoal chegava cansado. Então, a gente trabalhava bastante. E assim, eles tinham muita vontade de conseguir estudar, aprender para poder cursar uma faculdade, eles tinham esses objetivos. O ensino médio hoje tem alguns alunos que têm essa visão de ter uma escolha, de querer buscar uma profissão, mas outros acho que não têm aquela maturidade da escolha da profissão. Então, assim, o ensino médio hoje tem as tecnologias, mas falta muita coisa, eu digo um pouco do tradicional, tem que dar uma junção nesses dois para poder seguir.

ISABEL - Eu acho que ser professor do ensino médio, além de toda a desenvoltura que você tem que ter em sala de aula, lidar com esses jovens você tem que ter um psicológico preparado, ainda mais a sociedade em que nós vivemos, onde quanto mais crítico você é, parece que mais a sociedade te condena. Eu acredito que o professor de ensino médio tem um desafio e tanto pela frente.

Por um lado, a presença no discurso da narrativa sobre a necessidade de junção de tecnologias e o ensino tradicional demonstra que as políticas curriculares, desde os PCNEM até a BNCC, envolvendo o ensino por meio das tecnologias e multiletramentos têm sido realizadas por meio de textos que se apresentam como “verdades”, como

afirma Janks (2016). Percebemos a necessidade de questionamentos sobre esses textos, por meio das interpretações e suas intencionalidades.

Por outro lado, não espanta que os discursos dos professores entrevistados representem uma realidade posta, pois evocam a centralidade colocada no professor de ensino médio. Esta se traduz ao longo dos anos pelas perdas das características do profissional docente, desqualificação, desgaste das prerrogativas de seu trabalho, com rotinização e controle do tempo. Como resultado, observamos o exercício técnico e ações não reflexivas, evitando, assim, críticas sobre a política, isolamento e incentivo ao individualismo, o que tem gerado nosso adoecimento e descrença com a profissão.

A realidade das escolas brasileiras envolve a alusão a um fazer-pedagógico baseado em uma desvalorização profissional dos docentes. Sobre isto, Ball salienta que, em face das políticas reformistas no Reino Unido,

As realidades materiais e éticas de dar conta das despesas, de lidar com necessidades dos alunos diversas e expectativas dos pais diversas, de baixa moral dos professores, intensificação, estresse e políticas com objetivos contraditórios, são deixadas de lado (1994, p. 60-61, tradução nossa)⁴².

Em relação ao Ensino Médio, a presença nos discursos de um ensino médio como preparo para uma profissão retrata, como vimos, resquícios das reformas de ensino profissionalizante, que volta e meia retornam às políticas de currículo, como na presente proposta do Novo Ensino Médio. As narrativas estão impregnadas de incorporações das políticas curriculares da década de 1990 e anos 2000. Encontrar professores que evocam essa preparação é muito comum em um cenário que alude o empreendedorismo dos jovens como uma forma de vencer as dificuldades sociais.

A seguir, temos as narrativas referentes à formação inicial dos participantes:

JOSÉ - A minha graduação não foi muito boa. Assim, nada contra as instituições particulares. Eu fiz a graduação numa instituição particular, mas posso falar que foi fraca.

MARIA - A gente acha que saiu da faculdade, sabe tudo. Não sabe. Eu fiz UFMT, campus Pontal do Araguaia, que é muito bom, um curso bom, bons professores. Ainda essa semana citei a professora Celeste da minha graduação, eu apaixonei com o professor de literatura.

FÁTIMA - A minha formação foi um desafio e foi muito boa. Eu venci aquilo que me limitou. No meu primeiro semestre na Unemat em língua inglesa eu reprovei, nós reprovamos em quatro alunos, por um décimo, mas reprovamos. Então, me motivou a superar isso, eu falei assim: “eu não vou mais reprovar”. E a gente teve outros professores diferenciados e isso me desafiou a querer estudar o inglês.

⁴² *The material and ethical realities of 'making ends meet', of coping with diverse student needs and diverse parental expectations, of low teacher morale, intensification, stress and contradictory policy objectives, are set aside.*

ISABEL - Eu fui bolsista do Pibid, bolsista também da Fapemat, isso foi primordial. Primeiro porque, através de ser bolsista do Pibid, eu tive muito mais contato com a sala de aula, e trouxe um conhecimento, porque quando você é bolsista do Pibid, está ali dentro da sala de aula junto com o professor no cotidiano, você está presente e é presente, foi muito enriquecedor. E por quê? Na graduação, não todos, mas alguns professores têm uma visão utópica da sala de aula em si, ou seja, na academia é de um jeito, na sala de aula, no cotidiano, é totalmente diferente. Então, quando você é bolsista, você passa por essa transição, de dentro da academia para dentro da sala de aula.

Tais narrativas demonstram que, em relação à formação inicial, somente o professor José cursou em uma IES privada, e realizou uma crítica em relação ao ensino, enfatizando que “foi fraca” sua graduação. Já as demais professoras cursaram IES públicas (UFMT e UNEMAT), e disseram que foi “muito boa”, “um curso bom”, “foi muito enriquecedor”. A professora Isabel destaca sua formação a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), um programa que surgiu em 2007, criado pelo MEC com a finalidade de melhorar a formação docente.

Este projeto do PIBID, ao longo dos anos, suscitou críticas e ao mesmo tempo elogios. A professora destaca que “foi primordial” em sua formação. Nós alertamos para as propostas de aproveitamento de discentes na função docente, gerando o mecanismo proposto pelo capital de formação de professor flexível, temporário, formado basicamente pela prática. Este é o tipo de professor proposto pela centralidade dos multiletramentos no currículo e Novo Ensino Médio para sanar a falta de professores para os itinerários formativos, nos moldes que Shiroma e Evangelista (2015, p. 325) denunciam: “os cursos de formação de professores, como dissemos, estão ficando mais ágeis, flexíveis, enxutos, perdendo conteúdo e identidade”.

Quanto à formação continuada, pós-graduação, o professor e professoras narram as dificuldades de se realizar formação em serviço, e com a disponibilidade ofertada pela escola. A seguir, vemos os excertos:

JOSÉ: Eu me apaixonei também com a educação, depois da pós-graduação. Eu entrei numa universidade federal, tive acesso a ensino, a conhecimento. E aí foi muito bom, fiz uma especialização na UNB. Eu acho a maior perda de tempo do mundo essa sala do educador no estado do Mato Grosso. Eu acho que não aproveita nada, porque você fica vendo umas coisas que não agregam, você não está tendo conhecimento para mudar a sua aula, para mudar a forma de pensar. É engessado. Não participei aqui na escola, mas lá em Rondonópolis era só uma conversa que não te trazia um artigo científico. Era só um bate-papo lá, umas palestras que, para mim, não agregam.

MARIA: Fiz pós-graduação em gêneros literários na escola. Tudo pela UFMT. Já estava em sala de aula, podia praticar em sala de aula, o aprendizado acho que foi maior. Quero tentar Mestrado em literatura, estou vendo na UFMT, campus de Cuiabá. Sonhos. Faço formação continuada nas instituições particulares e a que a escola oferece. Essa semana eu fui no IF buscar o meu certificado do curso “Usando Machado em sala de aula”. Não é

só na escola, eu busco fora. Amanhã mesmo eu estou indo ao Cefapro. Não é fácil, tem que preparar aula, corrigir um monte de texto, um monte de coisa e fazer outros cursos. Mas a minha vontade é maior.

FÁTIMA: Eu me formei em 99, e fiz a minha pós pela Unemat mesmo em 2000. Fiz a pós em literatura, eu gostei muito, foram trocas de experiências e aprendizado magníficas. Se eu tivesse mais tempo para estudar... Desestimulei de fazer mestrado. Quando fala alguma coisa assim, eu falo, “ai meu Deus, eu estou tão cansada”. Trabalhando e ter que buscar a formação continuada, tem essa sala de educador, mas na língua inglesa, não me ajuda muito. Então eu tentei até o ano passado começar um cursinho para não ficar tão parada, no CCAA, voltar a estudar o idioma. Também não consegui por causa do horário da escola. Agora eu estou fazendo um curso que é via internet, mas, mesmo assim, ainda não é o que eu queria.

ISABEL: Eu sou uma apaixonada pela literatura. Quando eu tive a oportunidade de fazer pós-graduação em literatura brasileira, ainda mais dos textos machadianos, foi de suma importância, porque é enriquecedor. Então, agora o foco é um mestrado mais condensado, que eu possa fazer nas férias, porque também eu não posso deixar de lecionar. A sala de educador, particularmente, eu penso assim: que deveria ser mais estudiosa... Investir mais nessa questão da formação do professor. Porque existem casos, que também é o meu, que eu não posso largar a sala de aula para poder estudar, só que eu quero estudar. Então, que os dois andassem juntos, tanto a sala de aula quanto a formação. Porque aquilo que nós aprendemos na formação, levamos para sala de aula, é de suma importância para nosso aluno.

Sobre a pós-graduação, todos os professores afirmaram ter realizado em IES pública e realizaram elogios à formação. Já quanto à formação continuada, todos criticaram o modelo presente na rede estadual. O governo de Mato Grosso oferta a formação em serviço de 4 horas semanais, das 10 horas atividades das quais os professores da rede dispõem em suas cargas horárias de trabalho. O projeto, ao longo dos anos, já passou por várias denominações e propostas, mas se popularizou como “sala de educador”⁴³. Para 2019, a SEDUC-MT disponibilizou o orientativo do projeto como “Formação da/na escola”⁴⁴, que propõe a prática pedagógica e a intervenção pedagógica como elementos estruturais da formação continuada para este ano. Segundo o orientativo:

Se a **Prática Pedagógica** está destinada à promoção da aprendizagem dos estudantes, entende-se que as dificuldades de aprendizagem requerem outros tipos de medidas. Nessa perspectiva, a **Intervenção Pedagógica** é percebida como uma interferência realizada pelo professor ou por outros profissionais da educação no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos quando há evidências de problemas na aprendizagem, bem como outras demandas formativas dos estudantes que necessitam de ações pontuais para sua modificação. (MATO GROSSO, 2019, p. 06 grifos do autor)

⁴³ A formação contínua nas escolas no Mato Grosso ganhou o formato de projeto Sala de Educador no ano de 2011 e ao longo dos anos esse projeto vêm modificando suas denominações e objetivos.

⁴⁴ Orientativo disponível em:

<http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9314456/12185807/Projeto+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+da+Escola.pdf/e2213174-480f-663f-2bee-af3b6154eff5>

Tal política de formação continuada se apresenta engessada e controladora. Como aponta Ball (2011), currículos engessados, homogeneização, hierarquização e controle das instituições e culto à performatividade na educação, têm imposto modos de regulação e controle que fazem parte do setor privado, sendo o professor um ator nos contextos que envolvem essas políticas.

Alguns destaques das narrativas sobre a formação continuada de Mato Grosso são alarmantes: “perda de tempo”, “não agrega”, “não ajuda muito”, “deveria ser mais estudiosa”. As falas chamam a atenção para o engessamento da formação continuada e a sensação de culpa que carregam os professores por não poderem estudar – quando podem, é de forma sobrecarregada e rígida. Porém, ao mesmo tempo, observamos que desvalorizar a formação continuada pode levar à perda dessa. No cenário atual de ataques aos direitos conquistados ao longo das décadas, continuemos a construir um caminho para a formação crítica reflexiva de luta e resistência.

Para Ball (1994), não surpreende que muitos professores parecem cansados, cautelosos, estressados, deprimidos, alienados e amargos, pois a profissão envolve o enfrentamento constante de ameaças à autonomia e aos meios de subsistência. Ao analisarmos os contextos das políticas educacionais, identificamos que faz parte do roteiro levar a perda da autonomia docente ou o desenvolvimento da falsa autonomia.

O que denominamos de falsa autonomia, Ball (2011) define como autonomia prática e disciplina. O autor nos explica que no sistema gerencialista/neoliberal, é determinado aos empregados das instituições educacionais como pensar e sentir sobre o que produzem, imprimir valores nucleares da organização como substituir profissionalismo por responsabilização e performances.

Fato é que a deterioração das condições de trabalho é rotina em diversas instituições, podendo ser apontadas, entre outras coisas, soluções paliativas como essas “pasteladas” em busca de recursos financeiros. São também parte da educação mato-grossense a competitividade, a busca pela sobrevivência e a formação continuada engessada, conduzindo os docentes a recorrerem, por exemplo, à formação por meio de cursos rápidos pela internet para conseguir pontuações para o seletivo realizado todo final de ano pela SEDUC – MT para contratos temporários e efetivos.

Evangelista e Shiroma (2007) destacam que a formação de professores e formação contínua estão atreladas à profissionalização e gerencialismo e articuladas às recomendações dos organismos internacionais para a educação, com vistas a ampliar o

controle sobre a categoria e sua capacidade de opor-se a reformas e ao Estado. Dessa forma, estimulam-se formações para um novo docente no lugar do professor obstáculo, sendo o professor desejado o que admitiria ser controlado e perder sua autonomia e sentido de sua ação.

Em relação ao trabalho coletivo desenvolvido na escola junto aos pares, as considerações do entrevistado e entrevistadas foram as seguintes:

JOSÉ: Eu sou novo aqui na escola, eu não tenho tanto conhecimento, não tive contato nenhum com a questão da equipe, de estar junto. Eu ainda não vi uma equipe coesa. Eu acho que tem algumas coisas que acontecem aqui na escola que tem grupos. E a gente não conseguiu ainda fechar para andar no mesmo caminho para vários segmentos.

MARIA: Sobre o trabalho coletivo na escola, acho que precisa mais. Aqui eu acho, assim, um pouco mais distante. Talvez seja a cultura que é diferente, cada região é uma cultura diferente. Sobre as áreas, os pedagogos são mais próximos, porque eu vejo ali eles fazendo as coisas, preparando as aulas deles, fazendo trocas de ideias, colocam em prática e tudo. Nas demais áreas, parece que não tem essa interação toda. Não sei se um quer saber mais que o outro, não quer aceitar a opinião do outro. Trabalho individualizado, "meu umbigo e pronto".

FÁTIMA: Trabalho coletivo, em relação a nossa área, funciona em partes. Assim, algumas coisas que a gente necessita, a coordenação ou algum colega pode trocar essas experiências com a gente, dar uma mão, dar uma ajuda. Então, funciona em parte, não é 100%. Dá pra ir adequando essas funcionalidades.

ISABEL: Em relação à gestão, a coordenação, no caso, a minha coordenadora do ensino médio sempre tenta nos auxiliar da melhor maneira possível, sempre estando presente, toda vez que nós buscamos auxílios. Em relação aos professores da área, a gente sempre tenta compartilhar, para que o aluno consiga crescer em sala de aula. Então, eu creio que tem que haver uma união dos pares para que, no final, quem saia ganhando seja o aluno.

Essas narrativas demonstram que o trabalho coletivo não é realizado em sua totalidade na escola e sim por áreas, sendo que algumas funcionam e outras parcialmente, qualificando o trabalho como fragmentado, sendo que essa divisão possivelmente reflete no ensino e no trabalho pedagógico. Ball aponta que uma das características do sistema gerencialista é incentivar a individualização, sendo que:

Nisso tudo as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a "obter" desempenho, melhoria da qualidade e eficácia. (BALL, 2004, p. 1117).

Neste cenário de análise do eixo I, o caminho que estamos seguindo é o de apontar que a intensificação do trabalho docente perpassa por contextos e disputas de sentidos que levam a um discurso de esvaziamento da função de educar,

sobrecarregados com funções do ensino-aprendizagem técnicas e formação contínua. Tal discurso objetiva adequar-nos a uma atuação sem autonomia e instrumentalizada para atender às demandas sociais e do mercado, o que leva a uma situação de (con)formação na atividade profissional. Evangelista e Shiroma afirmam que:

Não é por outro motivo que essas forças políticas derramam sobre ele diversificadas estratégias de **(con)formação**, tanto pela via de sua capacitação, quanto de definição de sua atuação profissional. Algumas características são importantes: capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e solução de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539, grifos nossos).

No contexto escolar, é inútil nós professores tentarmos resolver sós e isolados os problemas educacionais, que só têm solução na visão da coletividade, como enfatizam Evangelista e Shiroma (2007) como sujeitos históricos nosso desafio é de criar a capacidade coletiva. É no plano coletivo, baseado na cooperação e no diálogo, que problemas como o da formação continuada são pensados. Propostas de conhecimento fragmentado como esta “Intervenção Pedagógica”, de Mato Grosso, só corroboram com conceitos para explicar a ação docente e levar à culpabilização. Nossa defesa é que a formação interpares se constitua centrada na própria escola e em seu PPP, para que no ato de ensinar a integralidade da pessoa seja considerada, o que implica em uma totalidade entre o ser professor e ser aluno.

O ciclo de políticas alude superar a separação entre proposta e implementação na análise das políticas educacionais. Mesmo Ball reconhecendo a importância das abordagens estadocêntricas, ele afirma que não se deve se limitar a elas (LOPES; MACEDO, 2011a). Nesse sentido, as percepções dos professores sobre a centralidade dos multiletramentos no currículo, no próximo eixo, colaborará para afirmarmos a não separação entre as propostas para o ensino médio e sua implementação, pois há uma inter-relação de seus contextos. E a escola pode e deve ser entendida “como *lócus* de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 165). Portanto, é um espaço de contestação, e não de derrotas pré-estabelecidas.

Na sequência, apresentamos o **eixo II- Multiletramentos**, no qual versaremos por questões sobre concepções de multiletramentos, metodologias, currículo, planejamento, teorias, avaliação. Como no eixo anterior, a narrativa transmite as principais reflexões sobre esses assuntos. A seguir, temos as narrativas sobre a concepção de multiletramentos dos participantes:

JOSE - Essa palavra “multiletramentos” é nova para mim. Percebo que são várias formas de você ensinar o aluno. Então, essa questão, usa Datashow, usa um material lá na quadra diferente, usa o laboratório, para mim, multiletramentos é isso, não é só pela questão da palavra “letramento”, não é só escrita, não é só letras, são multiprocessos que você consegue ensinar. Então, eu entendo como multiletramentos que são vários processos, várias ferramentas que você utiliza para a criança agregar conhecimento. O Estado tem que proporcionar essas multifunções, multifatores, multidisciplinariedade. Eu acho que falta isso na escola, um professor trabalhar com outro.

MARIA: O que são os multiletramentos? Várias formas de ensinar ao mesmo tempo, isso é multiletramentos? Não sei. Tem que pesquisar mais. O poema que eu trouxe do escritor angolano, falando sobre a cor negra, sobre ser escravo, é um tema social. E é um tema não só Brasil, é uma vertente mundial. Isso seria multiletramentos? Outro conhecimento da sociedade em si. Eu concebia como alfabetização, mas não é.

FÁTIMA: Ah, dentro da questão de estar valorizando o conhecimento, a cultura que o aluno traz, social, que ele vai estar trabalhando dentro da sociedade. Eu conheço bem pouco, né? Bem pouco, assim, não tenho adentrado muito. Eu trabalhei um tempo com projetos na igreja, então a gente tinha mais essa questão social de o idioma junto, um ajuda o outro, uma questão de estar trabalhando a questão da solidariedade. Aqui na escola, assim, eu não trabalhei ainda essa questão social nas práticas de sala de aula.

ISABEL: Olha, estou começando a conhecer agora, e começando a compreender que algumas das vezes eu trabalho em sala de aula sem saber que eu trabalho. Para ser sincera, nunca havia pensado os multiletramentos como política curricular, é uma prática para mim. Eu acredito que os multiletramentos é muito importante, ainda mais para você trabalhar em sala de aula, com os alunos do ensino médio. Você não traz uma inovação, mas você leva um tipo diferente de aula, um planejamento de aula dentro desses multiletramentos, que ele consiga compreender o conteúdo proposto.

Como afirmamos inicialmente em nosso estudo, o sentido de multiletramentos que defendemos implica na diversidade de interações interconectadas pela linguagem, como espaço de construção e negociação entre os atores, na construção de sentidos do/no texto nas diferentes esferas da vida (social, cultural, histórica), em que a escolha/uso das TDICs envolve uma atitude política dentro desse processo.

Ao analisarmos as narrativas anteriores dos participantes, percebemos que mesmo afirmando não conhecerem bem tal política, apresentam idealizações que se associam ao sentido de multiletramentos enquanto prática pedagógica. Compreendemos que, por ser uma política recente, os professores apresentem incertezas quanto ao tema; porém, as práticas de uso da escrita na escola apresentadas pelos participantes subjazem o sentido de letramento dominante na sociedade até hoje, o modelo autônomo apresentado por Street (1984). A problemática se instala justamente porque os multiletramentos não são concebidos como política curricular, mas como uma prática a ser desenvolvida na escola. A mudança de sentidos pode ser o início para desenvolver o modelo que Street (1984) chamou de ideológico.

Apesar do New London Group (2002), desde da década de 1990, ter introduzido os estudos dos multiletramentos, e dos avanços nos estudos dos novos letramentos/letramentos críticos, devido às mudanças de inovação tecnológica, a realidade que vemos é que não chegou à muitas instituições e seus profissionais uma formação sobre tais sentidos, como constatamos com nossos colaboradores. Como podemos ver nas narrativas, há influências das políticas anteriores, como os PCNEM, na incorporação dos professores dos artefatos em si e seus possíveis usos na prática de sala de aula com as TDICs, e que passam por uma apropriação dos sentidos.

Chama atenção o desconhecimento, pelo fato de que a escola dos participantes nos últimos anos ofertava o ProEMI, que se configurava sobre os macrocampos “comunicação e uso de mídias”, “leitura e letramento” e “cultura digital”, utilizando, portanto, os multiletramentos, o que para nós significa que os participantes como agências podiam até conhecer os documentos dessa política, mas realizaram outras interpretações, confirmando que na prática a política é suscetível a recontextualização.

Por conseguinte, apresentamos as percepções dos participantes sobre o ensino de multiletramentos, e como eles desenvolvem em sala de aula o trabalho envolvendo as TDICs. Observemos as narrativas:

JOSÉ - Eu uso muito slide com os meninos, não gosto de ficar naquela coisa tradicional do quadro, eu planejo minha aula em casa, eu faço meus slides e trago. Aqui tem um laboratório, eu ainda não utilizei ele, mas eu vou utilizar. E na quadra, fazer coisas diferentes. Eu quero que ele não só se movimente, mas que ele pense qual é a maior tomada de decisão naquela hora. Alguns métodos que são a questão do datashow, a questão da prática diferenciada da cultura corporal. A questão da saúde, falar sobre saúde, falar sobre droga, sexo, da conversa, fazer uma roda na sala e a gente debater sobre o assunto. Isso também eu faço, e eu acho que isso são os multiletramentos. A questão dos multiletramentos a dificuldade principal é a questão de tempo. Por exemplo, quando você usa o datashow, você precisa de um tempo para fazer os seus slides. E aí sou servidor 30 horas, eu tenho quatro horas da sala do educador e mais seis horas atividades. Essas seis horas para fazer tudo, para elaborar uma aula diferente, uma aula de multiletramentos, é pouco.

MARIA - Levo jornal para dentro da sala de aula, ver os gêneros literários do jornal, que são vários, não é só um, dois, três que tem no jornal, tem vários gêneros textuais dentro do jornal. Ainda bem que tem bastante jornal na biblioteca. Não sei se chega a ser multiletramentos. Nós sempre buscamos inovar, para chamar mais a atenção dos alunos, para aprender. Hoje no primeiro ano estávamos trabalhando as cantigas, cantigas trovadorescas, cantigas medievais, e eu permiti que eles usassem o celular na sala de aula para apresentar. A pesquisa é trazer músicas atuais com características das cantigas medievais. Disseram: "Ah, professora, pode baixar no celular e trazer para gente ouvir a música? A letra da música?". Eu disse: "Pode". Colocou o fone lá, a caixinha de som e nós vamos trabalhar. Foram as duas aulas apresentando. Vou punir? É proibido na escola? Desde que seja para fins pedagógicos. O fim era pedagógico, está inovando. É isso os multimeios? Os meios de comunicação, tipo de instrumentos utilizados são o livro didático, quadro negro com as minhas explicações, são muitas

explicações, e o datashow é muito usado também. A minha dificuldade maior é porque eu sou analfabeta em tecnologia, em baixar certos programas, baixar essas coisas, eu não consigo. A não ser que deixe programado lá no computador, mas para fazer isso eu não consigo. Os alunos já nascem com o celular na mão.

FÁTIMA - O meu trabalho em sala, uma vez que nós temos duas aulas a cada 15 dias, então é uma aula semanal. Não dá pra desenvolver muita coisa. Eu procuro trabalhar mais com eles a parte da escrita, porque a nossa oralidade a gente trabalha muito pouco, às vezes é alguma leitura de um texto, que vai lendo e vai repetindo com eles, mas não dá para trabalhar diálogos, formar diálogos com eles para conversação em sala. Até agora no terceiro ano estávamos conversando sobre isso, eu falei: “Mas eu tenho que trabalhar com vocês as questões do ensino médio, que é pro Enem. Então, a parte escrita eu tenho que garantir. Agora, a oralidade, eu não vou conseguir garantir isso para vocês, uma turma cheia e a nossa aula a cada 15 dias, quando retorna, vocês já esqueceram tudo que foi trabalhado e tem que rever tudo novamente”. E, assim, eu trabalho com o datashow, porque às vezes o conteúdo eu passo, reviso e aí eu trago para finalizar. Vontade tem, mas o tempo não ajuda. Eu não tenho esse tempo, essa disponibilidade que eu gostaria de ter para preparar as aulas. Porque eu não posso ficar só aqui dentro da sala de aula.

ISABEL - Em relação aos instrumentos, eu gosto muito, por exemplo, quando eu vou trabalhar literatura, prosa, determinados autores, análise do foco narrativo, questões gramaticais, eu sempre gosto de trazer o aluno como um exemplo, para ele se colocar ali como exemplo mesmo. Gosto também de levar música, trabalho um filme ou outro, mas não muito, vídeos motivadores, uso datashow. Porque os jovens precisam de um estímulo, às vezes eles precisam que você pare e ouça, porque através do ouvir, você consegue compreender e consegue trazer para ele compreender a literatura, a gramática e destrinchamos juntos a produção textual, porque é como se fosse um bicho de sete cabeças. Que dificuldade que eu vejo? Nossa escola, apesar de não ter muitos recursos, tem algumas práticas, que a gente poderia conseguir trabalhar, mas, ao mesmo tempo, não tem. Porque, por mais que o aluno que muda de sala, dependendo da sala que você está, não tem como você trabalhar. Quando você vê, seu planejamento já foi todo por causa de você ter que correr atrás desses recursos; é um tempo que você perde. Por mais que você se programe, você se organize e tudo.

A respeito do ensino, percebe-se pelas narrativas dos participantes que os docentes, como agências de multiletramentos, ainda se preocupam com um tipo de prática de processo de aquisição de códigos da escrita, voltados para desenvolver as competências individuais necessárias para promoção e sucesso na escola. Logo, os usos das tecnologias são técnicos, mesmo com a presença tímida dos multiletramentos evocando a valorização das práticas sociais. Leva-nos a crer que ainda é dominante o modelo autônomo de letramento, subjacente de práticas que levam a conceitos de sucesso e fracasso dos estudantes, por meio da correlação da aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, e a dicotomia entre oralidade e escrita.

Vemos nas percepções iniciativas que orientam para os multiletramentos, porém, apesar da presença no discurso de tais práticas, observamos que isso se dá de forma ainda muito incipiente. O currículo pode ter introduzido o discurso de gêneros

discursivos, gênero textual, diversidade cultural, semiótica, multimodal e prática transformadora, todavia, os conflitos e disputas que envolvem o poder estão incorporados no cotidiano das relações sociais, de ensino, sentidos apresentados nas narrativas. Em uma simplificação de linguagem como puro instrumento de comunicação, sentimos falta da interação, ação, representação do mundo e do pensamento, para formação de estudantes críticos.

Os professores entrevistados afirmam utilizar diversas tecnologias e expõem uma apropriação das políticas anteriores das TICs. Todavia, a escola, como espaço de contestação e negociação de sentidos da prática social plural, reflete valores culturais, ideológicos, políticos e linguísticos, voltados para a formação de um leitor e produtor de textos críticos. Procura, como salienta Janks (2016), abrir espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças estão interconectados pela linguagem, e pode ajudar o leitor em sua capacidade de agência em se colocar em ação, atuando discursivamente no mundo, construindo e desconstruindo os textos a partir de suas escolhas.

Posteriormente, apresentamos as metodologias e recursos que os participantes dizem utilizar para desenvolver suas aulas. A seguir temos as narrativas:

JOSÉ - A questão do livro didático na educação física, isso é uma coisa que eu até coloquei, nós fizemos uma pesquisa ano passado sobre aquela análise dos parâmetros... da base. Uma coisa que eu coloquei lá é que a educação física, nós não temos um livro didático para seguir. Mas é muito complicado você colocar a educação física num livro. Tem tendência construtivista, tem tendência crítico-emancipatória, crítico-social. Tem várias tendências. Eu vou mais para o lado da construtivista. Eu acho que é um movimento, ele tem que fazer sentido, tento trabalhar com os alunos da melhor forma possível.

MARIA - Em todos os sentidos, laboratório fechado é prejuízo para escola e para o material que está parado, porque ele está parado, vai deteriorar. Para que esse investimento todo para ficar parado agora? Políticas de governo. No estado do Mato Grosso, várias escolas fecharam os laboratórios de informática, fecharam a biblioteca porque não tem bibliotecário. Já está montado, não ia montar de novo, por que não colocar alguém para atender? As tecnologias de informação, igual a apresentação dos segundos anos, foi diferente, apresentaram o livro Iracema, fizeram um filme. O outro grupo do segundo apresentou em forma de jornal. Isso é inovar. O microfone, o filme, a obra em si, acho que aí estão os multiletramentos, buscar e apresentar de uma forma assim que chamou a atenção de todos. Vem o currículo, desde o começo do ano, apoio do livro didático também. Não pode abrir mão totalmente do livro didático. Tem a sequência daí, Por exemplo, hoje eu passei as atividades, o livro didático, faz em casa, a gente faz a correção, e voltar lá nos velhos métodos, quadro negro, livro didático e vamos lá. Às vezes não tem como fugir dessa realidade, cai na aula tradicional. Eu não gosto desse livro usado nessa escola. Eu acho ele, assim, muito pobre, quanto a textos, quanto a informações. Ainda bem que existem outros meios para complementar.

FÁTIMA - A gente tem os projetos desenvolvidos aqui dentro da nossa escola, tem o projeto do meio ambiente, os projetos da cultura negra, que

valorizam o social, e já pego para parte do inglês, parte internacional da linguagem. Então tem, ainda, questão da música, os poetas, dá para trabalhar alguma coisa dos multiletramentos. Ah, as vídeo aulas dá para trabalhar. Trabalhamos aqui também na escola com eles a questão da África. Nós pegamos assim, dividimos a sala para trabalhar a pesquisa sobre o continente africano, usamos o laboratório de informática, que na época funcionava. E a questão do celular, eu já fiz por experiência estar trabalhando com eles em sala com o celular, mas eles não têm essa maturidade. Você programa uma atividade para trabalhar com eles em sala com o celular, de repente, o aluno está no Face, está no WhatsApp. O celular eu não consegui, realmente eu até tentei, mas não deu. Trabalho mais com datashow, o notebook e a caixinha de som, e só. Temos o livro didático. Utilizo porque tem textos, e assim, pode pegar a gramática contextualizada ali dentro daqueles textos, eu acho muito bom, tem as questões do Enem, bastante temas assim, bem bacanas no ensino médio.

ISABEL - Neste momento, tenho muita dificuldade. Porque se fosse até um tempo atrás, porque daí eu tinha minha sala, eu já tinha os meus próprios recursos, arrumava um jeito aqui, outro jeito ali. Então, eu me virava. Agora, como eu estou em várias salas, então, eu fico assim, meio rodada. No ano passado, nós trabalhamos junto com articuladora do ensino médio, que nós tínhamos, né? Esse ano já não tem a articuladora do ensino médio. Nós trabalhamos juntas, alguns valores em sala de aula, questão da ética, direitos e deveres, dos jovens e adolescentes dentro dos projetos. Também teve a questão do teste de aptidão que eu trabalhei com os meninos. Esse ano, como a gente não tem a articuladora do médio. Tento levar nas produções de texto para trabalhar com eles, temas da atualidade, da sociedade. Mas como fazer isso, né? Eu abordo um tema com eles, temas assim, que estão em discussão na sociedade. Aí eu coloco eles para discutir. Um grupo eu coloco como a favor, e outro contra. Para eles questionarem entre si, e através disso, vão saindo os seus argumentos, aí desses argumentos, a gente coloca no datashow, um líder de cada grupo vai digitando, e assim a gente vai produzindo o texto. Aí depois, cada grupo vai ler a produção do outro grupo que está explanando no datashow. Aí eles vão fazendo eles mesmos a própria análise do texto. E também tem a questão do laboratório de informática. No ano passado, como nós tínhamos o laboratório, eu sempre utilizava ele, ou pra fazer alguma pesquisa dentro do conteúdo proposto, até o teste de aptidão nós fizemos lá. A biblioteca, agora nós estamos com duas servidoras. Se tivesse livro didático para que os meninos pudessem trabalhar, mas eles não têm, nem do primeiro, nem do segundo, nem do terceiro ano. Eles estão sem livro didático. Está sem livro didático esse ano.

A respeito das metodologias e recursos elencados pelos participantes, em maior ou menor grau, há a incorporação das tecnologias ao seu cotidiano. No entanto, não basta substituir a lousa e o giz e oferecer equipamentos se faltam conexões e materiais adequados e se o laboratório de informática permanece fechado. Ou seja, trata-se de uma realidade brutal e precária que formula políticas mas não subsidia economicamente. Ademais, tecnologias não são neutras e agregar recursos sem uma reflexão sobre as bases que orientam as escolhas e práticas pode gerar discursos de exclusão e racionalistas. O discurso inovador das tecnologias por vezes só mascara o tradicional, não transforma e nem desconstrói políticas curriculares, voltadas para a fragmentação do sujeito.

Um exemplo compreensível é o uso do celular em sala. As narrativas nos apresentam que ainda é muito forte na escola a separação entre o que é coisa da escola e o que é do mundo; não há uma conciliação entre esses dois universos e possibilitar a inserção no mundo do estudante de ensino médio ainda tem sido um desafio para muitos professores. Perceber que esse estudante advém de uma cultura escolar composta a partir de sua inserção social que constitui seu capital cultural ainda não é compreensível para muitos de nós professores.

Na visão de Coscarelli e Ribeiro (2011), a partir dos anos 1990, estamos imersos num mundo digital, porém tal imersão não significa necessariamente inclusão. Para as autoras, há muitas diferenças entre acesso e as possibilidades de inclusão digital, isto é, de letramento e, também, a nosso ver, de multiletramentos. Analisam ainda, que a inclusão digital envolve a compreensão mais a fundo do seu sentido e significado social. Se de um lado temos que o acesso às TICs e TDICS proporcionam mudanças radicais na sociedade, no trabalho, na educação, no estilo de vida; é importante considerar todavia que essa realidade ainda não se realiza na educação escolar, em especial, na educação da rede pública de ensino.

Se para o professor não é fácil lidar com esses desafios, para o jovem estudante também não é, pois a ele têm sido destinados os índices baseados nos pressupostos de fracasso e sucesso escolar, aptidão natural ou o dom, como nos traz Bourdieu (2015) em seus estudos. É justamente com base nos índices de reprovação e aprovação que temos um dos argumentos para a reforma do Novo Ensino Médio, quando no plano de fundo, temos uma relação desigual para nossos jovens, que refletem a desigualdade social do país. Para Lopes e Macedo, (2011b, p. 166) a escola é “espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes”. Portanto, a resistência opera vinculada a explicitar contradições no cotidiano dos sujeitos.

A respeito do livro didático, é importante compreendê-lo não como único recurso educacional, mas um dos recursos disponíveis para o professor utilizar. Ademais, conforme vasta literatura a esse respeito, deve-se compreender que o livro didático, assim como todo e qualquer outro recurso educacional e pedagógico, depende da mediação do professor. As narrativas nos apresentaram que há na instituição carência de livros, o que nos leva a questionar onde estão as falhas? Na aquisição? Distribuição?

Segundo os dados estatísticos do PNLD 2019 foram adquiridos e distribuídos 20.835.977⁴⁵ exemplares para o ensino médio.

Da mesma forma, livros paradidáticos também não são uma realidade de muitas escolas e grupos minoritários, como instrumentos de apropriação dos efeitos socioculturais. A escrita, como tecnologia e cultura, e práticas discursivas diferentes refletem a estrutura de poder de grupos majoritários, que fazem com que estudantes que convivem com livros, tecnologias e objetos semelhantes, possuam estímulo para ler, interpretar, se expressar, compreender. Por outro lado, o grupo de baixa escolarização, que não participa dos mesmos eventos de letramento, tem sua formação distinta por um caminho de desenvolvimento linguístico, que reflete o processo de reprodução da classe social que se dá na escola. São levados, assim, ao fracasso escolar e à desistência, justamente onde e com os agentes que poderiam modificar a construção da formação desses sujeitos. (KLEIMAN, 1995; BOURDIEU, 2015).

Na continuidade, temos as narrativas dos participantes sobre as teorias que os orientam em suas escolhas e documentos oficiais que os guiam em seus planejamentos.

Vejamos:

JOSE - Nosso documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais, te dão uma linha de que você tem que trabalhar na educação física, são vários eixos que você tem que trabalhar dentro do ensino médio. A questão da saúde, drogas, sexo, todas as lutas, os jogos, que são Handebol, basquete, vôlei e futsal, as brincadeiras. Como eu tenho uma aula só no ensino médio, é muito difícil trabalhar tudo isso, eu não consigo nunca, e isso está lá no documento que eu preciso trabalhar. Então, eu tento pegar um pouquinho de cada ali para o aluno ter uma ideia de como aquilo acontece. Mas é muito superficial, não dá para aprofundar. E o ensino médio fala que é o quê? Aprofundamento do conhecimento. Então, como é que a gente consegue aprofundar com tanta coisa para ensinar? Eu tenho uma autora, ela fala muito do PCN. Então, eu sigo o livro dela, Suraya Darido é o nome da pesquisadora, ela tem um livro que é sobre educação física. Ela é fantástica, ela pega um pouco das tendências críticas-sociais e um pouco das tendências construtivistas. Eu falo assim, eu não sou nem da tendência crítica-social e também nem da construtivista totalmente, eu também tento pegar uma coisa ou outra, e juntar.

MARIA - Que eu cheguei aqui, já estava aqueles planos ali assim, primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. É o norte que você tem, só vai buscar, só vai pesquisar aquilo ali, qual é o texto que condiz, qual é o texto que não condiz para trabalhar melhor. Tem o planejamento anual, mas o plano de aula é meu. Cada um tem o seu plano de aula diferente. Não é o mesmo, o que uma faz, a outra vai fazer. É satisfatório por um sentido, assim, de que você tem um norte a seguir, já tem ali o que se deve trabalhar. É o que a escola ou o governo está pretendendo. Não sei se é porque ele já vem mandado pelo governo. E eu sempre busco outras bibliografias, a gramática do William Cereja, do Domingos Paschoal, para buscar coisa diferente daquilo que está naquele livrinho pobre. Igual o Cereja todo é em cima do texto. Então, como eu tenho especialização em gênero textual, tem que ter o texto para ter base.

⁴⁵ Fonte: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso: março/2020.

Teoria, você está falando de teóricos? Não, no conjunto lá não, não vi, mas enquanto professora, eu penso assim de que linha que eu quero seguir. Que eu sou fã de Paulo Freire, então sempre estou citando Paulo Freire e levando para esse lado, que nenhum homem se educa sozinho, os homens se educam, também uns com os outros, então precisa estar junto ali socialmente para aprender um com o outro. Igual eu te falei, a troca de conhecimento na sala de aula.

FÁTIMA - O plano de ensino, a gente faz no início do ano o levantamento dos tópicos para serem trabalhados. E o plano de aula eu faço a cada 15 dias e às vezes ele tem que ser modificado. O plano de ensino também às vezes vem aquele programa, a gente tem que modificar porque não há tempo hábil, ou uma atividade levou mais tempo e aí não contemplou. Então assim, a gente tenta, não dá para cumprir tudo porque na minha disciplina é pouco tempo, é pouca aula, eu acho que deveria ter pelo menos duas aulas semanais. Eu pego assim, o que eu vejo que é bem mais básico para eles. Porque tem conteúdos que nem conseguem contemplar todos. Então, eu pego assim, “isso aqui vai ser bom para ele utilizar tanto no vestibular, se ele for fazer, ou no Enem, para ele escrever”. Geralmente, eles nunca fazem o Enem em língua inglesa, joga o espanhol que nem estudam. Mas eu tento fazer essa adequação com eles. O nível de língua inglesa do ensino médio é bem fraco, então, é básico do básico. Não, na minha disciplina, eu não tenho um teórico. Eu tenho algumas sugestões de uma professora da Unemat, a professora Carla, eu tenho muita coisa do material que ela manda. Eu tenho gramática, já dentro do armário, gramática da língua inglesa que ela indicou. Então, eu compro material que ela vai me indicando que é bom. Eu mesma, assim, não tenho.

ISABEL - Como eu tenho aula de segunda a sexta, na sexta-feira, eu já faço o meu plano da outra semana. E nisso, já vou conversando com a minha colega para saber o que que ela também está trabalhando com os alunos para trabalhar no mesmo patamar os conteúdos. Sobre o planejamento, eu acredito assim, que poderia melhorar mais, não quis entrar em conflitos. Eu tento buscar aqueles autores, que esse aluno consiga compreender. E tento também pesquisar. Eu pesquiso muito em questões de conteúdo, tento simplificar para eles, né? Quando tinha o uso do livro didático, eu trazia o livro didático como um complemento, uma atividade para eles fazerem, alguma coisa nesse sentido. Nesse caso, não utilizo orientações curriculares, PCNs. Tipo de teoria? Para ser sincera, não. Eu utilizo mais do planejamento, para tentar andar de acordo com a outra professora. O planejamento anual desse ano, ela seguiu de acordo com o livro. Ela pegou o livro didático e foi seguindo de acordo com o livro para fazer o planejamento. No caso dela, eu não sei se a turma dela tem, até porque, ela tem sala, né? Para ela fica bem mais flexível deixar os livros didáticos na sala dela e utilizar da forma que ela bem entender. Agora, no meu caso, como eu não tenho sala fica mais complicado, porque os meus alunos não têm livro didático.

A escolha de uma base teórica é um dilema inerente a uma atitude política. Enquanto professores, precisamos nos posicionar, refletir sobre o ensino que desejamos para nossos alunos e fundamentar nossa prática, para que ação e reflexão tornem-se uma práxis. As narrativas apresentam que não há coerência sobre a importância da perspectiva teórica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Apesar de citar a perspectiva histórico-crítica e o construtivismo, José se mostra confuso sobre que perspectiva seguir. Maria diz seguir Paulo Freire e a Gramática de Cereja. Fátima se

apoia em materiais enviados por uma professora da graduação, e Isabel na simplificação do conteúdo com pesquisa de textos de diversos autores.

Temos então uma evidente construção de incorporações de tendências ao longo dessas quatro décadas de educação. A dicotomia teoria e prática apresenta recontextualizações e ressignificações na construção do conhecimento dos professores. A importância da coerência de uma base epistemológica é a construção do modelo de educação que se quer desenvolver. Assim, não favorecemos propostas governamentais que visam à despolitização da categoria.

Basear-se somente em livro didático, materiais avulsos e documentos oficiais, como PCNEM e BNCC, dá margem para o ensino fragmentado e racionalizado, expropriando os professores da condição de sujeitos, e passando a ser objeto do saber dos especialistas. A prática dissociada de conhecimento epistemológico coerente inviabiliza a crítica e a realização de questionamentos necessários, como: a quem/o que tal política se destina? Quem exclui ou inclui? A quem prejudica? Questões como essas deixam de ser feitas pois demandam a politização, a interpretação. Ademais, a ausência epistemológica acompanhando a prática corrobora com o desenvolvimento do tipo de educação que o mercado planeja, e não com a almejada por nós docentes.

Ponderamos que os professores da educação básica enfrentam diversas dificuldades para continuidade dos estudos de pós-graduação, trata-se de um repertório básico para a formação de professores que demanda aprofundamento a partir das escolhas políticas e pedagógicas que o estudante/profissional escolher. Se trata, ainda, de atualização da produção do conhecimento e dos debates apresentados. A dominação ideológica nos espaços escolares, sob a ótica da neutralidade política, se infiltra por lacunas como a restrição e simplificação do planejamento/plano de aula por competências. Chauí (2016, p. 113) alerta que “sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação”. A falta da crítica sobre a construção do que se planeja corrobora para o ensino técnico baseado em competências.

A política de multiletramentos é uma área em disputa pela concepção/perspectiva que vai assumir a hegemonia. Os processos de produção, apropriação, tradução, adaptação, retextualização saem de evidência para serem visualizados e incorporados no fazer fazendo, fazer com o que se tem e como for

possível. Como salientado anteriormente, as discussões mais de fundo ficam submergidas pela prática, pela metodologia de ensino, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 82), em que “todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil”. Se não se tem a compreensão de que há sentidos em disputas, não há questionamentos.

Com a BNCC temos o encaminhamento do ensino para formação do estudante como cidadão produtivo, transformando os multiletramentos no currículo como uma prática a ser desenvolvida para que o estudante saia do ensino médio capacitado para lidar com as ferramentas tecnológicas do setor produtivo. A BNCC do Ensino Médio, sob a batuta da competência neutra, evidencia esta intenção, pois “supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”. (BNCC, 2018, p. 465).

Na sequência, veremos como os participantes realizam sua avaliação e a percepção sobre o conceito, uma vez que eles ainda não seguem as competências da BNCC.

JOSE - A avaliação na educação física é principalmente na questão da prática, ela é muito subjetiva. Porque você tem que dar um esquema corporal para o menino, que ele faça, ele tente fazer aquela vivência da melhor maneira que ele consegue, não é o movimento perfeito. Então, você tem que analisar a questão da prática, não a questão da performance. Na questão do conteúdo teórico, eu faço uma prova teórica com ele. Como todo professor, faço as questões, e tento fazer uma questão, principalmente no ensino médio, em que eles escrevam sobre o assunto.

MARIA - Eu avalio as apresentações, avalio até as questões de participação. Eu estou explicando um conteúdo, como ele elabora uma pergunta para fazer para mim, "nossa, que pergunta inteligente", daí eu já vou lá, escrevo na frente do nome que fez uma pergunta inteligente, aquilo ali já serve também para avaliar a curiosidade. Não só perguntas e respostas. Eu acho assim, principalmente quando é ensino médio, já estão mais maduros, não quer voltar para casa com dúvida.

FÁTIMA - Avaliação é um suporte, para eu saber como é que eles conseguiram, se eles conseguiram compreender aquilo que eu passei. Então é um suporte que me auxilia a melhorar ou a dar continuidade com o conteúdo trabalhado em sala. Eu utilizo ela nesse sentido, é uma mediação entre o aprendizado do meu aluno e eu. Porque se eu vejo que eles não conseguiram entender nada, eles ficam olhando, aí eu volto tudo e reorganizo até que ele compreenda aquilo ali.

ISABEL - Eu tento avaliar muito é a questão da participação do aluno em sala de aula. Porque, algumas vezes, quando você passa a avaliação escrita, aquele aluno não consegue mostrar todo o desempenho na avaliação escrita. Então, por mais que a avaliação escrita tenha uma pontuação maior, eu tento sempre avaliar o desenvolvimento dele em sala de aula, para ver se ele está desenvolvendo ou não. Porque se eu for avaliar ele somente pela avaliação escrita que eu aplico, aquele aluno nunca vai conseguir a média, na prova nem sempre eles vão bem.

O processo de avaliação hoje nas escolas passa por uma complexidade de concepções e interpretações de como avaliar. A avaliação para o contexto das políticas de currículo também envolve uma ação social criativa, para não contribuir com contextos de exclusão e culpabilização. Avaliação, assim como performatividade, opera a partir das relações de poder já existentes, para incorporar regimes de verdade ou distinções verdadeiras/falsas, por meio das quais as pessoas governam a si e aos outros. Há de se configurar um discurso que leve a efeitos de mudança sobre padrões de oportunidade e justiça social (BALL, 1994).

Em relação ao **eixo III – Políticas curriculares/(neo)liberais**, as narrativas apresentam uma criticidade sobre as influências operando nos textos de políticas, reformas, papel do professor, responsabilização, TDICs. A seguir, apresentamos as narrativas sobre a atual conjuntura política da educação:

JOSÉ - É, estamos passando um processo complicado na educação brasileira. Para variar estão tentando tirar mais dinheiro da educação, mais investimento da educação. Isso é muito ruim, vínhamos num processo aí de ganho, e agora, com essas políticas de corte, né, eles falam que não é corte, é contingenciamento. Então, é um momento delicado e difícil, porque sem investimento, não tem educação, e sem educação, não vai ter um processo de ganho na sociedade. A educação é vista como gasto, e não investimento.

MARIA - Estamos perdendo, está deixando a desejar, porque a cada dia está tirando mais conquistas que nós tínhamos conseguido, como agora, esse laboratório fechado desde o começo do ano. Isso faz parte da sociedade. Quanto trabalho poderia ser desenvolvido aqui dentro, quantas pesquisas. Como eu tenho as duas redes, estado e município, eu acho que município está se dedicando mais. Não sei se é porque lá também só tem até nono ano, mas tem mais investimento, mais dedicação do político em geral com a sala de aula. Dá mais apoio para o professor e para escola. O estado parece que está mais distante, ele vai tirando, não está dentro da realidade assim, não está tão próximo. E tenho medo do que pode se tornar ainda o ensino público, porque, pelo que a gente percebe na política pública nacional, é privatização. Perdemos isso aí, perdemos nosso ganha-pão. Não sei, talvez mude o cenário para frente.

FÁTIMA - Com muitas falhas. Eu acho que a valorização em si da educação não está boa. O investimento em educação é banalizado. Na verdade, não é para se ensinar, fazer com que os alunos pensem e queiram buscar mais. Atualmente, em relação à educação com a questão política, estou decepcionada. Nacional, eu acho que a gente vai perder muito se não começar a lutar, perder demais, aquilo que já foi conquistado. O âmbito estadual, eu acredito que a gente precisa de uma reestruturação, principalmente nessa questão do ciclo de formação. Eu vejo que o ciclo de formação não funcionou no estado de Mato Grosso, e não vai funcionar, né? Porque aí o governo fala que a culpa é do professor do ensino médio, as reprovações, mas não vai, a gente não consegue, porque eles vêm de um ciclo vicioso de vai passando, vai passando, sem interesse. Aqueles alunos que são interessados conseguem dar continuidade no ensino médio. Agora, aqueles que são empurrados, não conseguem. Então, o cenário está feio. E o município, infelizmente, está caminhando para o ciclo igual o estado, é um cenário triste.

ISABEL - Hoje eu acho que a palavra que definiria a conjuntura é o caos. Porque eu acredito que o professor, ele deveria ser professor pesquisador,

estar em constante pesquisa. E não é o que acontece. Quando você está na universidade, isso é muito visto, mas quando você sai daquele universo e vem para esse universo que é a sala de aula, você leva um choque de realidade, que não é nada disso. Você não tem estímulo para você ser esse professor pesquisador, você é só um professor, um doutrinador visto por muitos, você só ensina o conteúdo. E, na sociedade atual, eu vejo que nem a utopia de querer ser professor pesquisador, não tem como, porque as conjunturas das nossas políticas educacionais não ajudam muito em relação a isso. Então, eu definiria como o caos. Do município em si, eu não posso afirmar muita coisa porque nem sequer tive o prazer de conhecer ainda, né? Mas do nacional e o estadual, eu vejo assim, que eles não estão preocupados com a educação pública. Não tem aquela preocupação em si. Eles não estão interessados em formar um aluno crítico ou um estudante pesquisador. Eles só querem mais um para o mercado de trabalho.

A política educacional brasileira vem de um currículo baseado no senso de tradição, no qual a preocupação é desenvolver uma política que adapta o ensino a habilidades básicas e virtudes secundárias, como disciplina, por exemplo. Tal situação se traduz para Ball (1994, p. 9, tradução nossa) em “recriar uma versão das políticas de *laissez-faire* do início e meados do século dezanove, inserindo a forma de mercado em áreas de saúde, educação e serviço social [...]”⁴⁶. Dessa forma, nossa conjuntura de educação perpassa pelas disputas, lutas de interesses e conflitos pelo controle organizacional das políticas (BALL, 1994).

As narrativas demonstram a problemática em nossas políticas educacionais, que são utilizadas como formas de regulação social. Percebemos a angústia e decepção na crítica dos professores sobre “caos”, “políticas de corte”, “educação vista como gasto”, “tirando mais conquistas”, “privatização”, “cenário está feio”, “ciclo de formação não funcionou no estado de Mato Grosso”, “mais um para o mercado de trabalho”, “estou decepcionada”. Tais falas são reflexos de que as estruturas organizacionais; desde o financeiro até os valores, têm sofrido grandes transformações. Nos últimos dois anos, a educação teve uma grande intensificação das políticas ideológicas do (neo)liberalismo, estando as mudanças situadas como parte de um processo para o setor público de privatização, liberalização, em busca de resultados e desregulamentação.

As influências sobre tais políticas têm demandado o interesse de agendas globais (internacionais, nacionais, locais) e organizações, como vimos na seção 3, que disputam para operar a formulação das políticas. Sobre tais influências, os participantes disseram:

JOSE - O que eu tenho de conhecimento em revistas e textos de internet é que tem influências de empresas particulares, que querem formular políticas de educação, que eu acho que é voltado só para o mercado, voltado para ganho de rendimento financeiro. Então, eu acho que com esse novo governo

⁴⁶ “[...] recreate a version of the *laissez-faire* politics of the early and mid-nineteenth century by inserting the Market form into areas of health, education and social service [...]”

isso está bem nítido. Vamos deixar de ter uma política voltada para o desenvolvimento do aluno, pensar mais na questão financeira, onde pode arrecadar dinheiro para dar o mínimo de educação. Tem algumas empresas particulares que estão tentando entrar nesse eixo para influenciar as políticas públicas.

MARIA - Tem influência de outros países sim. Aliás, eu falo que o Brasil está sempre plagiando. Desde que o Brasil foi "descoberto", estamos plagiando. Primeiro, plagiávamos Portugal, depois Inglaterra, agora Estados Unidos, países que têm grana. E está sempre copiando, sempre copiando as políticas deles, tentando servir de experiência aqui. "Se deu certo lá, vamos ver se dá certo aqui". A realidade é outra. O que dá certo para um, não vai dar certo para outro. Tudo envolve o quê? Poder, e poder é dinheiro. Ter poder, dinheiro e influenciar para levar alguma coisa.

FÁTIMA - Eu creio que sim. Eu já li algo sobre o assunto, não com muitos detalhes, mas eu acho que essas agendas globais e nacionais têm entrado na BNCC, nas nossas instituições, assim, de maneira meio que camuflada. Como o "milagre" de resoluções de coisas que em outros lugares não aconteceram, que não conseguiram, tipo um dogmatismo. Eu não sei se eu estou certa, mas é mais ou menos isso que eu vejo. Eu acho que essa questão das políticas curriculares quem deveria estar formulando isso era a gente que está dentro de sala de aula. Porque muitos desses que escrevem estão há muito tempo fora de sala de aula. Então, tem algumas coisas que eles escrevem, mas eles não estão dentro da realidade em si. Acho que isso tem que ser as contribuições aqui dentro na sala de aula, com o professor no dia a dia e é o caso de estudo a longo prazo mesmo, para poder tentar fazer isso. Aí tem que fazer esse estudo dentro da escola e esse estudo com a família, porque a base do aluno está desestruturada.

ISABEL - Sobre as influências de outras agências globais, para ser sincera, eu acho que não, não conheço o assunto, nunca li nada.

Os grupos empresariais têm entrado no Estado e financiado a formação de quadros para atuar pelas agências multilaterais e suas agendas globais. Possuem relação com a política de currículo nacional e têm disputado a influência para a dominância do pensamento empresarial. Em relação ao ensino médio, o processo de renovação proposto em diversos projetos ao longo de suas disputas de concepção é criar um ensino voltado para a sociabilidade capitalista, com formação aligeirada, fragmentada e, agora, empreendedora. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; KRAWCZYK, 2011).

Como vimos, três professores demonstraram ter conhecimento sobre as influências nas políticas educacionais e suas consequências para as instituições escolares, além de citarem a dominância do capitalismo e seu poder. Concebem que há "influências de empresas particulares" a "formular políticas de educação" e afirmam a esse respeito: "esse novo governo isso está bem nítido", "dar o mínimo de educação", "está sempre copiando", "envolve o quê? Poder", "tem entrado na BNCC, nas nossas instituições", como o "'milagre' de resoluções", "dogmatismo". Compreendem que perigosamente essas organizações têm dando as cartas e que há transferências de políticas sendo feitas.

O fato da professora iniciante não conhecer tais influências nos alerta para a necessidade de trazer para as discussões tanto na formação inicial quanto na formação continuada a temática, que é de relevância para quem trabalha com o ensino médio. Além disso, por ser iniciante, pode achar difícil apropriar-se desses processos de atuação, pois envolve o desenvolvimento da consciência de classe. Como afirma Fátima, “essa questão das políticas curriculares quem deveria estar formulando isso era a gente que está dentro de sala de aula”.

No ensino médio, tais influências, entre outras coisas, disputam pelo controle do currículo, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho e diferentes projetos sociais, bem como pela apropriação do conhecimento socialmente produzido, por meio de políticas propostas como solução para os problemas institucionalizados. A forma como as informações negativas sobre o desempenho do ensino médio invade a mídia é um mecanismo de preparar a sociedade para as soluções mágicas por constantes decretos, emendas, leis, reformas e a sua aceitação. (KRAWCZYK, 2011; 2014).

Como afirmamos, o Novo Ensino Médio e a BNCC são as mais novas representações de influências e controle sobre a política de currículo do Ensino Médio. Entre os atores dessas reformas, está o movimento Todos pela Educação, sob o contexto de influência de grupos de organizações internacionais e nacionais, que, desde 2013, instituíram a necessidade de uma base nacional e um currículo comum, seguindo a linha de constantes reformas para esse nível de ensino. A seguir, os participantes narram suas percepções dessas reformas:

JOSÉ - Eu acho que os documentos que nós temos sobre a questão das políticas públicas são documentos bem-feitos, o que falta são mecanismos, maneiras de estar trabalhando isso na escola. Os PCNs, os parâmetros curriculares, não saem do papel; as diretrizes falam da questão da multidisciplinaridade na educação física, e isso não é feito. Desde os anos 90, a gente vem ganhando com esses documentos. O problema é que esses documentos, a gente não consegue colocar em prática nas escolas. As políticas, até antes desse governo, vinham numa crescente, os documentos eram muito bons, voltados para o social. Eu não li esse novo projeto que fizeram agora, que foi analisado o ano passado, eu não tenho conhecimento sobre essa Base, não participei dos estudos. Em nível de Mato Grosso, essa questão do ensino inovador, o documento, ele fala uma coisa, mas o físico, a escola, não te proporciona isso. Então, não tem como fazer uma política, ter um documento, falando sobre a questão de utilizar laboratório, fazer projetos, se a gente não tem uma estrutura compatível. A questão das reformas, até onde eu li o documento, fala de ensino “técnico profissional integral”. Precisa voltar a pensar a questão aqui do estado, como eu falei a política, a ideia do documento é muito boa, mas a escola não te proporciona isso. Essa questão do ensino ficar só nessas três matérias atrapalha depois quando o aluno for escolher uma profissão, questão de ensino de algumas matérias prioritárias e

as outras optativas. Eu acho que isso é um retrocesso muito grande na educação. E a questão também do ensino a distância. Eles também querem colocar ensino a distância, colocar o aluno na frente do computador para aprender. Eu acho que não é por aí. Eu acho que a aula presencial é de suma importância para o aluno. O professor ali com o aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Eu acho que o governo, nessa forma aí que eles estão fazendo, eles não querem pessoas pensantes, eles querem uma formação engessada e trabalhar, trabalhar, fazer regra de três, e assinar o contracheque e ser escravizado.

MARIA - Eu avalio assim, que nem dá tempo de você ver o resultado. Começa uma política do ensino médio inovador, por exemplo, nem deu tempo de você ver o resultado, ele já muda a política. Entrou outra, já muda totalmente a política, quer implantar o que ele pensa. Devia pelo menos ver o resultado, esperar mais quatro anos, cada um que entrar quer impor a sua forma. Eu fui professora do ensino médio técnico, secretariado... E nenhum deles seguiram. Fizeram três anos lá de ensino técnico e nenhum deles foram trabalhar na área. Então assim: "Ah, é o ensino profissionalizante, já sai dali empregado", nem sempre. Essa BNCC tem limitação de não ser opcional para as disciplinas, eles não vão levar tão a sério. É igual, tirar filosofia, sociologia, artes, que é o que vai fazer pensar. Quer o povo assim também, sem pensar muito, alienado? Daí tira essas disciplina que fazem refletir, pensar, fica mais fácil manipular.

FÁTIMA - Para mim, só muda os nomes e alguns termos, e vai ficando igual. Alguma coisa da Base, se você for ler... Eu estudei muito nos PCNs. Na época eu estava estudando, então, a gente trabalhou bastante. Eu trabalhava no município os PCNs. Se você for analisando a Base, você vê: "Nossa, aquilo está interligado lá nos PCNs". Então, não tem muita mudança, né? Ela está toda assim, encaixada entre si. Então, não sei até que ponto foi bom, até que ponto foi ruim. Só sei dizer que está interligada. Para mim, é para fins políticos, porque dentro do ensino médio vai reformando, reformando, só vai enxugando a carga horária, vai enxugando algumas disciplinas que são primordiais. Por exemplo, língua portuguesa; antes, nós tínhamos cinco aulas, hoje nós temos, dependendo, o Inovador tem três. Eu acho que não inovou, só atrapalhou. Agora, não concordo muito com essa nova reforma, eles perderam algumas disciplinas, né? Eu acho que não veio para somar. Porque esse modelo que eles estão querendo fazer é cópia do modelo americano; lá, a estrutura é diferenciada. Muitos dos alunos são alfabetizados em casa. Os nossos não têm essa maturidade para isso. Alguns nem têm tempo de estudar porque trabalham, estudam porque são fortes, porque às vezes você tem que escolher entre estudar e trabalhar. As matérias, as disciplinas que poderiam ensinar a pensar, como filosofia, sociologia, que fazem o aluno trabalhar mais essa questão social de procurar, de lutar pelos seus direitos, foram deixadas de lado. Então, eu vejo que não veio somar. Veio só reduzir a aprendizagem do aluno, alienar.

ISABEL - Estávamos discutindo muito a questão da Base Nacional Comum Curricular. E eu percebia que se a implementação em algumas áreas for que nem da linguagem, algumas coisas eu achei interessante, como os multiletramentos. Mas outras, eu achei meio que desnecessárias. Aí, como vai implantar isso em sala, no convívio da sala de aula, sendo que nós não estamos nem dando conta do que já está aí nas políticas? Muitas reformas. Na verdade, o Ensino Médio Inovador, que foi o que nós trabalhamos até o ano passado, em alguns aspectos, eu achava interessante. A questão dos alunos trabalharem os projetos, a mostra cultural por exemplo, através dela, surgiram dois trabalhos, que a gente apresentou no IF e lá na UFMT. Eu vi que eles tiveram uma visão diferente, porque eles saíram daquele comodismo deles. E foram para um outro patamar, para um outro universo, da pesquisa. E isso, querendo ou não, abriu um pouco a cabecinha deles. Mas essa reforma do ensino, já não se tem muito investimento na educação, aí acontece isso, um absurdo, ensino médio com redução de tudo. Eu não vejo uma contribuição eficaz. Vai ter esse investimento necessário para poder

conseguir colocar na prática esse Novo Ensino Médio? Essa pergunta que fica no ar.

Como aponta Ball (2001), o campo do currículo permite processos de recontextualização em que a transferência de textos e discursos de um contexto ao outro das políticas faz com que elas não tenham uma linearidade e sua implementação não aconteça como o proposto, pois potencializa a interpretação, apropriação e reinterpretação de sentidos, constituindo o que ele chama de hibridismo cultural.

As narrativas dos professores são representações de que as reformas das políticas curriculares não alcançam a homogeneização, justamente porque estão suscetíveis às leituras e interpretações dos sujeitos. Portanto, o processo político não tem só influência da esfera econômica, mas da negociação de sentidos que os professores realizam ao buscarem atender ou não às intenções curriculares oficiais. Como vemos, mesmo com a intenção de implementar as propostas instrumentalizadas, cada um tem feito conforme a sua interpretação, e a reinterpretação que não condiz com o consenso estabelecido.

Para Evangelista e Shiroma (2007, p. 539) “é necessário que nós, professores, rejeitemos o projeto social excludente em andamento”; os professores em suas narrativas apresentam pontos de vistas críticos que apontam as rápidas mudanças, reformas sobre reformas, reedições de ideias e disputas internacionais: “a gente não consegue colocar em prática nas escolas”, “já muda a política”, “a gente não tem uma estrutura compatível”, “é um retrocesso”, “a aula presencial é de suma importância para o aluno”, “eles querem uma formação engessada”, “está interligado lá nos PCNs”, “essa BNCC tem limitação”, e que por diversos outros motivos apontados eles não põem em prática a política. É enfatizada a organização de Mato Grosso em confluir planejamentos, formação continuada e práticas com as agendas das reformas para o Ensino Médio e sua redução, caos financeiro e de ensino. Evidentemente, tais políticas estão fadadas à recontextualização.

Lopes, Cunha e Costa (2013) afirmam que, embora as políticas curriculares visem a estabelecer consensos no trato do currículo na escola, seja a respeito do projeto econômico global, ou a sua planificação, a recontextualização, produtora de propostas e práticas curriculares, pode potencializar ou limitar sentidos vinculados. Assim como as dimensões de marcas instrumentais, que são submetidas a leituras distintas em comunidades disciplinares diferentes, produzem novos deslizamentos de sentidos capazes de salientar ou minimizar esses mesmos enfoques instrumentais.

Currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ele é composto a partir da seleção de alguém, de grupos de conhecimento legitimados. Ele ultrapassa a relação de conteúdos, envolve o poder, em que as disputas são definidoras de projetos e ideologias. Todavia, são inter-relacionadas com o papel da cultura e dos processos simbólicos do global e do local. O que se quis com os PCNEM e agora com a BNCC foi justamente legitimar um conhecimento oficial enquanto outros eram desconsiderados. A BNCC é a tentativa de homogeneizar um sentido, com exclusão de outros sentidos antagônicos que são constitutivos do conhecimento (LOPES; MACEDO, 2011a; JANKS, 2016; SILVA, 2019).

Souza (2008, p. 12) afirma que “se todo currículo ou programa de estudos opera uma seleção no interior da cultura, daí decorre a importância das escolas como instâncias de preservação da herança cultural de uma época”. Nesse sentido, considerar a importância dos multiletramentos para o ensino na escola é integrar conceitos de multiculturalismo e multimodalidades e as práticas, não como forma de seleção do que deve ser ensinado, ou como prescrição para empregabilidade, mas como valorização da integralidade dos sujeitos na cultura e na busca da justiça social.

Nessa lógica, desde a década de 1990, as avaliações externas têm sido instrumentos para buscar um ensino homogeneizado, com conhecimentos distintos valorizados, para parametrizar o que e como deve ser ensinado nas escolas. Sobre as avaliações externas, temos os seguintes excertos:

JOSÉ - Eu acho que essas avaliações externas te dão um parâmetro que a educação não vai numa linha correta. Eu acho que a gente precisava mudar de forma exponencial a questão de como ensinar. Só que essa avaliação é uma avaliação que o governo olha e não toma nenhuma providência. E aí, o que que vai fazer? Vamos cortar dinheiro da educação. E o Enem eu não gosto dessa forma de fazer avaliação para estar entrando em universidade do Enem. Eu acho que é a questão territorial. Agora você tem uma nota que você pode ir para o país inteiro, dá muita brecha para corrupção. Essa prova do Enem tinha que ser uma prova voltada para o estado.

MARIA - As provinhas que são para avaliar não o aluno e sim a escola e os professores. Então, nós estamos sendo avaliados. Tem certas escolas por aí que passam o ano inteiro trabalhando aqueles objetivos que está pedindo lá, para tirar nota boa para escola ser avaliada com a nota lá em cima. Eu acho que não é por aí. Agora, no ensino médio, assim, essa política de Enem, de uns 20 anos para cá, ou antes, né, quando eu fiz, não tinha Enem ainda, era vestibular mesmo, eu acho que é válido porque teve mais acesso. Mais pessoas tiveram acesso ao ensino superior, e não só um determinado grupo, como a elite. Os “reles mortais” também tiveram mais acesso. E a política para entrar na faculdade, o Prouni, tem mais outro lá que você faz o financiamento e depois que termina, você vai pagando, Fies. Isso tudo dá mais acesso a mais pessoas entrarem na faculdade. Não é à toa que foi fundado mais quantas UFs. E devia continuar.

FÁTIMA - Eu acho que não tem muito a ver com a nossa realidade em si. Eu não sei o que que é o Pisa, mas assim, a Prova Brasil eu tenho a oportunidade

de trabalhar tanto aqui no ensino médio - não sei se vai ter esse ano -, mas é só quantidade, não visam muito à qualidade. Tem coisas que o aluno nem estudou ainda e cai. Porque nos outros anos teve a Prova Brasil do ensino médio, tem coisas que eles não viram. Então, não é a realidade de Primavera do Leste. Eu acho que deveria ser assim: “Vamos trabalhar a realidade de Primavera do Leste ou então a realidade de Mato Grosso”.

ISABEL - Bom, eu acredito assim, que nem o Enem, eu particularmente acho o Enem importante para os alunos. Mas é como se também eles tivessem avaliando os professores, ainda mais os professores do ensino médio. E essas avaliações fazem com que o aluno tenha já um pensamento com interesse de querer ir para universidade, só que, como eu posso dizer? Não é como se essa avaliação contribuísse, é como se essa avaliação determinasse se ele tivesse a capacidade ou não para ir para determinada universidade. De certa forma, se você for ver por uma outra visão, isso não dá um viés de igualdade, equiparação. Então, acredito que tem os seus a favor e tem o contra também em relação a essas avaliações, porque elas servem também para avaliar o professor.

As políticas de avaliação têm em vista inculcar a lógica de gestão por resultados nas escolas. Publicar resultados de avaliações sem considerar as condições em que foram produzidos conduz a análises equivocadas, interferindo sobre fatores que envolvem a relação de ensino aprendizagem. A partir dessas avaliações e das notas brutas, o Estado exerce o controle sobre indicadores de desempenho. Uma política baseada em nota bruta serve tanto à seletividade dos estudantes quanto ao ranqueamento das melhores escolas, fazendo com que umas escolas sejam mais procuradas que outras (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011; BALL, 2013).

Para Shiroma e Evangelista (2011), tais avaliações servem para responsabilizar docentes pelo desempenho insatisfatório dos alunos. As agências multilaterais utilizam-se delas não como um fim, para obter resultados, mas como um meio, para instituir novas formas de gestão de professores e quebra de isonomia salarial. A avaliação externa e padronizada avalia não só o aluno, mas professores e escolas articulados pelo desempenho do aluno, em que se conclui que o aluno não aprende e que a responsabilidade deve ser atribuída exclusivamente ao professor e à escola, não considerando o Estado e suas políticas.

A seguir, vemos como os participantes pensam o papel do professor e das TDICs em meio a todos os contextos que estamos vendo:

JOSÉ - A questão do conhecimento, essa questão de ensino, né, de ensinar, está muito além só da sala de aula. Precisa de um professor qualificado, multidisciplinar, com multiletramentos, e precisa também do professor que saiba como os alunos vivem. Eu acho que a tecnologia atrapalha e ajuda, né? Porque ela te traz várias formas. Mas também o aluno que você usa muita tecnologia, ele começa a perder a essência que é a questão da escrita. Então, você tem que saber juntar a tecnologia e a escrita, né? Para que o aluno consiga conviver bem com essas duas coisas e ter um processo de desenvolvimento normal, que ele consiga ter conhecimento. Mas a tecnologia

é fundamental. Eu acho que nós não vivemos hoje sem tecnologia. Eu acho que ela está aí para agregar, só que nós precisamos saber ponderar, saber mesclar a tecnologia e a questão do ensino tradicional.

MARIA - Fazer refletir, fazer pensar, a função do professor é essa, é fazer refletir tanto no aprendizado quanto nas políticas públicas o que está acontecendo com eles. Será que é viável isso aí? Será que lá na frente não vai acontecer outra coisa pior? Você vai aceitar a resposta do outro e não vai pensar, vai atrofiar o seu pensamento. Lá mais atrás, quando eu era estudante, a gente admirava muito o professor. "Nossa, ele sabe muito". Buscava informação. Hoje, não. Eles não admiram tanto o professor assim mais. Eles buscam informações na mídia, em outros caminhos. Aliás, pergunta "qual profissão você quer seguir?" "Quer ser professor?" "Não, mal remunerado e não é respeitado ainda". Buscar a linguagem deles, chegar mais próximo e usar a linguagem mais acessível, mostrar que existe a linguagem padrão, a linguagem coloquial, mas qual que ele aprende? Qual que deve usar? Então tem a linguagem apropriada para cada momento. Eu acho que tem melhorado, as TDICs ajudaram na relação social.

FÁTIMA - O papel do professor é de auxiliar, mediar. O tempo todo está mediando. A gente já faz isso, mas assim, ficou mais de lado, mais controlado. Assim, é o que o aluno quer, é o que o aluno pensa, o que os pais reclamam. Não sei, a gente vai ter que repensar... O nosso papel então, em si, é formular, dar condições para que esse aluno, cada vez mais, se desenvolva, sem ficar, tipo, de lado. Creio que é mais ou menos isso. Ele tem que ter conhecimento da sua disciplina, ter conhecimento e saber do que ele está falando, até para ajudar um aluno a andar sozinho, não influenciando, né? Mas tem que ter domínio desse seu conhecimento, esse seu saber adquirido e jogar para dentro da sala de aula. As tecnologias vieram para colaborar, mas é uma pena que os meninos não tenham essa maturidade, que é para ser uma ferramenta a favor deles, eles não sabem utilizar essa ferramenta. E aí às vezes você monitora, você organiza e eles não compreendem isso. Então assim, precisa o quê? Ter uma maturidade. Porque o aluno que eu trabalhei lá em 2003, com esse aluno de 2019, esse aluno de 2019 tem tudo que 2003 não tinha: tecnologia, recursos, mas ele não sabe utilizar.

ISABEL - Olha, o professor hoje, ele é visto, assim, pela sociedade que ganha muito e trabalha pouco. Para o aluno, para alguns alunos, nós somos a segunda casa deles. Alguns deles acabam, querendo ou não, criando laço. E outros também te veem como somente mais um professor que está ali para ensinar o conteúdo. De forma geral, é o mesmo discurso clichê, né? O professor ainda precisa ser muito valorizado no nosso país. Eu acredito que o professor deve ser um professor pesquisador. Porque o pouco e o muito que nós sabemos, nós acabamos levando isso para sala de aula, no saber cotidiano, isso é importante. Se esse aluno não sabe interpretar, não sabe escrever, ou não sabe reformular uma oração, como é que vai ser o desenvolvimento dele? Então, a linguagem é de suma importância. Eu acredito que as TDICs têm ajudado a complementar ainda mais, trazer mais a informação para o aluno, deixar aquele aluno muito mais interessado na sala de aula, trazer a atenção do aluno.

Em se tratando da profissão docente, o novo gerencialismo, enquanto modelo de organização centrado nas pessoas, não simplesmente constrange ou oprime, mas articula um modo de existência pessoal, que vai se idealizando pelo auto-escrutínio, autoavaliação e autorregulação, expressos por uma linguagem de empoderamento, em que a celebração da autonomia neoliberal expressa que os trabalhadores "são livres e

iguais” e responsáveis por facilitar mudanças sociais e pessoais. Portanto, devem produzir com qualidade e buscar excelência (BALL, 2005; 2011).

As narrativas demonstram que os professores já vêm sofrendo com estes discursos e potencializando seu trabalho para cumprir as novas demandas sociais e suas exigências, como afirma Ball (2005), a partir da racionalidade que tem a performatividade e o gerencialismo como tecnologias fundamentais, fazendo com que haja um processo de adesão dos profissionais da educação, sem perceber.

As narrativas chamam a atenção para o papel do professor e das TDICs: “está muito além só da sala de aula”, “você usa muita tecnologia, ele começa a perder a essência que é a questão da escrita”, “fazer refletir, fazer pensar”, “professor ainda precisa ser muito valorizado no nosso país”, “não admiram tanto o professor assim mais”, “professor deve ser um professor pesquisador”, “tecnologias vieram para colaborar”. Destarte, Evangelista e Shiroma (2007, p. 537) alertam que os “impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação” e o guiam para torná-lo competitivo na tentativa de superar situações como as narradas anteriormente.

Nesse sentido, as TDICs apontam para a concentração e a centralização da informação por rede, de modo que se faz primordial saber quem utiliza essas informações, como e para que as utilizam, para compreendermos os chamados meios digitais. Estes potencializaram o poder do capital sobre o espaço, o tempo, o corpo e a psique humanos. Dessa forma, no modo de produção capitalista, estamos diante de novas formas de inserção do saber e da tecnologia. O poder simbólico que perpassa as TDICs é invisível e exercido pela cumplicidade dos que estão sujeitos a elas, ou como instrumentos que envolvem o conhecimento da comunicação tecnológica que perpassa a legitimação da dominação, seja pela visão de mundo que se quer propagar, seja pelo conformismo (CHAUI, 2016; BOURDIEU, 2015).

As novas demandas para os professores devido às TDICs fazem com que fiquemos preocupados com a compartimentalização e hierarquização do conhecimento, promovendo discursos de formações cada dia mais práticas e individualização do trabalho. Como estamos delineando, segundo a abordagem do Ciclo de Políticas, a tentativa de produzir esses consensos em torno de políticas curriculares recaem sobre discursos que se disseminam socialmente. Em nossa sociedade atual a meritocracia é

um desses discursos sintonizado com o projeto social vigente. A seguir, vemos o que os participantes pensam a esse respeito:

JOSE - A meritocracia faz parte hoje da sociedade em geral. Nós temos que pensar em mérito, a questão social é importante, você ter que ajudar uma pessoa que não teve condição de ter um estudo, de progredir na vida, mas a questão do mérito tem que haver. Mas temos também que analisar: você vai fazer uma prova do Enem, aluno de escola pública, infelizmente, não tem o mesmo ensino, não pelo professor, longe disso; o mesmo ensino de que uma escola particular que é voltada para o vestibular. Então, essa questão que o governo fez de colocar cotas, eu achei isso superimportante, porque não é a mesma coisa.

MARIA - Meritocracia vem de mérito. Dá a entender que é, sim, favorecimento de uns. Não gosto de ficar pensando muito não, porque a gente já está revoltado, começa a revoltar mais ainda.

FÁTIMA - Você consegue aquilo que você buscou. Seu aprendizado é por merecimento. Suas notas é por merecimento. Então, você tem que lutar para provar que você merece tal nota. É sério. Até nós estávamos discutindo no segundo ano, nós estamos falando de meritocracia dentro da política. O aluno: “Prof., mas tem que ser”. Ele é do segundo A: “Nós temos que lutar por isso, por mérito, você vai conseguir se você lutar. Se você não lutar, você não consegue, aí eu quero ver...”. Ele ainda falou assim: “Aí eu quero ver se o povo não vai para frente ou não”. E dentro da escola... Ai, não sei. Quem é bom, é bom, quem é ruim fica sempre lá embaixo. É muito forte, muito... né? Complicado. Quem tem melhores condições, vixe, avança ainda mais. E aqueles que não têm as condições, mas ele quer? É de se pensar.

ISABEL - A meritocracia? Na escola? Olha, não, será que essa igualdade vai para todos? Porque, no caso, cada jovem é um diferente do outro, né? E cada um tem a sua vivência, a sua formação social, família, sociedade. Então, será que essa igualdade vai para todos? Será que essa igualdade vai ajudar a todos eles? Ainda mais dentro da escola? Pode ser que sim, mas não somos iguais, nem todos eles tiveram as mesmas oportunidades, nem todos eles têm a família presente na escola.

A ideia do mérito dissociada de capital cultural e simbólico é perversa, e tem se perpetuado por escolas, com defesa de muitos profissionais. Como vemos nas narrativas anteriores dos participantes, há uma contradição entre a defesa do mérito e a reflexão sobre as condições sociais dos alunos. Tanto nas narrativas quanto na sociedade está presente o dogma de que se você trabalhar arduamente e tiver perseverança irá ter sucesso, e o contrário é porque não te esforçaste o suficiente. O mito da meritocracia está impregnado na mentalidade do pensamento (neo)liberal.

O fenômeno social do Estado Mínimo, segundo o qual cada um independente da intervenção do estado, da origem, da cultura social ou constituição do capital simbólico, possa ser rico ou bem sucedido, tornou-se um modelo de perpetuação que tem levado os profissionais a acreditarem nesse ideal. Nesse sentido, o mérito se associou facilmente ao discurso competente, em “um processo de formação de pessoas competentes cuja contrapartida é a aparição dos incompetentes sociais” (CHAUI, 2016, p. 113).

É o exercício de poder tomando conta dos discursos de forma a naturalizá-los: “temos que pensar em mérito”, “colocar cotas, eu achei isso superimportante”, “favorecimento de uns”, “você tem que lutar para provar que você merece”, “Quem tem melhores condições, vixe, avança ainda mais”, “essa igualdade vai para todos?”, “não somos iguais, nem todos eles tiveram as mesmas oportunidades”. A elucidação dessas diferenças carregam influências internas, externas, de produção do social em seus discursos.

Os sistemas meritocráticos se organizam em torno de metas definidas, a partir das quais o acesso a vantagens pelo esforço pessoal, medido por alguma métrica posta, é alcançado. Na educação, a lógica posta em torno da responsabilização/meritocracia como uma justa medida, para responsabilizar seus sujeitos pelo seu fracasso ou sucesso, é o discurso da excelência, qualidade, efetividade e performatividade como formas de poder instituídas na interação social. Não recaem simplesmente nas instituições, mas se constroem e tomam forma em suas relações sociais (FREITAS, 2016; BALL, 2011).

As narrativas dos participantes sobre responsabilização, culpabilização e a instituição família nos demonstram a sina para encontrar culpados ao discurso da “má educação”. Seguem as narrativas:

JOSÉ - Então, é muito fácil colocar a culpa no professor. A sociedade julga e isso te desmotiva um pouco. Porque acham que, principalmente aqui no Mato Grosso, falam que a gente ganha muito bem, e a gente vê que não é. E a gente tenta ver onde está errando, onde é que o negócio não vai... Por que que não está acontecendo? É tirar essa culpa de você, que você está fazendo o melhor que você pode. Um menino que tem muita dificuldade, eu fui na casa dele e eu comecei a analisar a casa, ambiente familiar que não proporciona a ele estudar. A mãe não pergunta nada sobre escola, o pai também acho que nem sabia que ano ele estava fazendo. Essa questão de ensino está muito além só da sala de aula. Eu acho que está aí o problema também da educação da escola pública: a família não participa.

MARIA - Se meus alunos, mais de 50% não conseguiu chegar na média, eu já fico preocupada. A culpa é minha, não estou sabendo passar o recado, tenho que mudar a minha metodologia. Tem que voltar ali e repensar. Às vezes fico até de madrugada pensando: "Como que eu vou fazer agora? O que eu vou fazer para eles melhorarem esse aprendizado?". Agora, quando são poucos ali e você vê que são aqueles casos, geralmente são problemas que não é só com a gente, é com todos os colegas. Eu acho que a gente não está sendo só professor. Está sendo mãe, psicólogo, pedagogo. A maioria das vezes esse adolescente não tem coragem de contar certos problemas, certas coisas em casa e se abre com a gente. Os pais estão deixando a responsabilidade deles de educar para nós, professores. Aliás, os pais não têm mais tempo. Hoje todo mundo trabalha, não tem mais tempo. Do jeito que o aluno fecha o caderno aqui na escola, ele traz no outro dia. Estão jogando tudo em cima da gente, cobrando como se tudo que acontecesse fosse culpa do professor e da escola. Não é.

FÁTIMA - A reprovação, o aluno saiu com nota baixa, a culpa é do professor; se ele não estuda, o professor é responsável, professor não ensinou a matéria, o professor não cobrou; se o professor cobra muito, o professor

está pegando no pé do aluno. Tem todo um processo. Na verdade, é a falta de compromisso da família ou a união da família com a escola e com o professor, para poder fazer com que o aluno desenvolva, adquira essa maturidade. Porque, assim, eles não têm compromisso, o pai não tem compromisso. Então, a responsabilidade eles jogam tudo em cima do professor, mas a responsabilidade é família; a família é o berço primordial, não tem como não ser. O professor tem que estar acima de tudo, ter uma postura, mas ele é ser humano, também tem uma vida fora da escola. Cada um tem a sua responsabilidade. Eu vou cuidar da parte do conhecimento desse aluno, trabalhar as questões do social. Mas os pais também têm que ter, a direção da escola, o governo. Então, não é jogar só para um, é um conjunto, senão, não vai construir uma sociedade que preste. Recentemente, o nosso governador falou na imprensa que a culpa é que os professores ganham muito e trabalham muito pouco. Mas ele não vai analisar as questões anteriores para poder julgar. E a sociedade fica em cima. Eles não vêm saber também como que é dentro de uma sala de aula. Perante a sociedade, nós não temos valor nenhum. São poucos os pais que nos valorizam, que nos tratam com respeito, que incentivam.

ISABEL - Eu vejo assim, que nas conjunturas atuais, você tem que tomar muito cuidado com o discurso que você explana na sala de aula. Porque ele pode levar esse discurso por um viés de política ou por um viés ideológico, religioso, sei lá. Então, é como se o professor tivesse a todo momento sendo avaliado. E, muitas vezes, a crítica vem de uma família que não participa do convívio da escola. Vai do aluno sempre estar questionando, ser crítico em certas situações, e isso que a sociedade não aceita e isso que a família abomina, porque se aquele aluno está sempre em constante questionamento, quem vai conseguir calar ele? Ninguém. Então, a responsabilidade recai tudo no ombro do professor. Só que você não vê a sociedade, você não vê a família acompanhando esse jovem na escola. E quando recai essas críticas, as primeiras críticas são: “Ai, que o professor ganha muito”, “discurso de doutrinação ideológica”. Dá um desânimo. E olha que tem pouco tempo que eu estou lecionando, em sala de aula. Nossa, primeiro, por causa de estrutura que você praticamente não tem para trabalhar. Aí junta a sociedade, a família e até, né, a cobrança da escola em cima desse professor. Dá desânimo.

De um lado, a percepção das cobranças da sociedade sobre o professor demonstra que alguns já estão realizando as leituras sem entender os textos como neutros. Por outro lado, aponta a atualidade na sociedade de que, desde a proposta do projeto Escola sem partido, escolas e professores sofrem com constantes ameaças e mecanismos de perseguição ideológica, como as últimas propostas em estados do Sul de disque-denúncia de professores “doutrinadores”. Como vemos na narrativa de Isabel, que afirmou: “você tem que tomar muito cuidado com o discurso que você explana na sala de aula”, “discurso de doutrinação ideológica”, há uma preocupação por parte dos professores com a conjuntura atual incentivada por um Estado (neo)liberal.

As narrativas apontam: “é muito fácil colocar a culpa no professor”, “sociedade julga”, “a gente tenta ver onde está errando”, “A culpa é minha, não estou sabendo passar o recado”, “Estão jogando tudo em cima da gente”, “São poucos os pais que nos valorizam”, “Dá um desânimo”. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2015, p. 326), “os professores estão sendo criticados e monitorados não só pelo que lhes falta de

qualidade, mas também pelas qualidades que possuem”. São tantos ataques à profissão que compreendemos o desânimo que surge nos colegas docentes no chão da escola.

Sobre o desafio dos jovens do ensino médio criarem motivação pela escola, para Krawczyk (2011, p.756), a “questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando”. Para uma camada privilegiada vai ser “quase natural”, como afirma a autora, pois vem da constituição de seu capital cultural, agora, para a maioria de um grupo social, nem o discurso do trabalho tem surtido efeito, devido à crise econômica de alto índice do desemprego.

Em se tratando de Ensino Médio, mesmo que os professores já não sejam idealizados pelos alunos como antes, o sentido da escola para os estudantes se vincula pela integração escolar com o professor e sua disciplina. “O interesse pela disciplina está diretamente associado à atitude do docente: seu modo de ensinar; a paciência com os alunos; e a capacidade de estimulá-los e dialogar com eles.” (KRAWCZYK, 2011, p. 756). Sem dúvida, há que se propor uma renovação da racionalidade pedagógica, mas isso não pode passar por um projeto individual, técnico, gerencialista, com estímulo de performatividade. Envolve pensar em um trabalho escolar de construção para uma sociedade pluralista e, quiçá, democrática (KRAWCZYK, 2011; BALL, 2005).

Destarte, os professores trazem suas experiências para o processo de atuação ou não, pois este é um processo social e pessoal e, ao mesmo tempo, um processo material quando o contexto das políticas se materializa. Considerando isso, muitos “docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro” (KRAWCZYK, 2011, p. 762). Reinterpretar as políticas de currículo envolve-nos a repensar práticas, teorias e as dimensões ética e política nas discussões e ações.

Apesar dos mecanismos de responsabilização e culpabilização do trabalho docente; nós professores enquanto atores da recontextualização, somos produtores de novos sentidos, cumprindo finalidades sociais distintas, e podemos trabalhar para a formação ou conformação dos estudantes do ensino médio para interagir na cultura, no social. Para repensar os multiletramentos enquanto política curricular, necessitamos refletir sobre os contextos que influenciam tais políticas. Cabe, ainda, repensar o ensino voltado, como apresentam Copes e Kalantzis (2000, p. 7), para quatro pilares: “prática

situada”, “instruções claras”, “suporte ou enquadramento crítico”, “prática transformada”.

Os autores afirmam, como prática situada, a construção de sentidos nas práticas sociais dos alunos; como instruções claras, o domínio da metalinguagem da construção de conhecimentos; para suporte ou enquadramento crítico, a interpretação dos contextos sociais e na construção de sentidos; e, por fim, prática transformada, para que os alunos, como construtores de significado, tornem-se construtores de futuros sociais, capazes de exercer a cidadania mediante sua atuação no/com o mundo (COPE; KALANTZIS, 2000).

Desconstruir a concepção de letramento dominante perpassa pela transformação de práticas sociais nas escolas brasileiras, para que estas sejam lugares de formação e não de exclusão dos grupos marginalizados (KLEIMAN, 1995). As práticas discursivas precisam promover o resgate da cidadania como forma de problematização e crítica da realidade para uma melhoria na vida dos estudantes do ensino médio, a fim de que esses sejam de fato *designers* de suas vidas.

Nesta perspectiva, trabalhar com os sentidos dos multiletramentos, idealizando as tecnologias em novas práticas sociais, culturais e de linguagem, não envolve somente a inclusão de novos gêneros, ambientes e ferramentas no currículo, ou corporificar-se em práticas e suportes materiais com atividades aos alunos que eles já fazem no seu cotidiano fora da escola como uma simples adaptação passiva. Como afirma Souza (2008), a efetiva democratização da cultura é um dos maiores desafios de nossa sociedade no século XXI. Portanto, as práticas multiletradas terão de permear a política, a cultura, em face das mudanças macroculturais e sociais, e a capacidade de reflexão e crítica na construção da cidadania.

6 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA

A primeira coisa que nos diz uma obra de arte é que o mundo da liberdade é possível, e isso nos dá força para lutar contra o mundo da opressão.

Graciliano Ramos (Vidas Secas)

Diante do apresentado e discutido neste trabalho, enfatiza-se como as políticas educacionais, em específico a de currículo, desde a década de 1990, são marcadas por influências do (neo)liberalismo. O Ensino Médio é o nível de ensino historicamente marcado por reformas e contrarreformas, em que as disputas em torno de sua concepção perpassa a dualidade de formação geral e profissional.

Quando nos propusemos a pesquisar os multiletramentos, as práticas pedagógicas de multiletramentos estavam enraizadas no pensamento desta professora pesquisadora. Pensar os multiletramentos sob o prisma da política curricular foi uma desconstrução e constituição de novos sentidos e reflexões. Esse processo se deu conforme nossa compreensão de que os multiletramentos adquiriram uma centralidade que reflete as disputas em torno do currículo, que, desde a década de 1990, vem desenvolvendo várias abordagens que têm sido sugeridas e investigadas na área de linguagens e seus códigos, com vistas à formação dos estudantes.

No tocante à formação dos estudantes do Ensino Médio, vimos que essa tem sido alvo das agências multilaterais, que influenciam para uma formação voltada para lidar com as novas formas de trabalho do setor produtivo. Autores como Street, Cope e Kalantzis, Gee, Janks e Kleiman expuseram em seus estudos que os novos letramentos críticos/multiletramentos são concebidos como fenômenos sociais de interação comunicativa inter-relacionadas pela linguagem, de práticas sociais e, portanto, políticas.

Nesta pesquisa, escolhemos como embasamento teórico a articulação entre o Ciclo de Políticas e a História Oral. Considerou-se uma escolha adequada para compreender os multiletramentos, pela/na linguagem e prática social, com suas múltiplas demandas da diferença, em contextos diversos, que operam e disputam por uma possibilidade de se constituírem pela ação política para emancipação. Portanto, defendemos o sentido de multiletramentos de interação pela/na linguagem, espaço de

construção e negociação do ato comunicativo, na construção de sentidos do/no texto nas diferentes esferas da vida, uma atitude política envolvendo a escolha/uso das TDICs.

Nesse contexto, procuramos balizar a pesquisa sob o prisma da problemática e seus objetivos. Nossos *questionamentos* foram: de que modo as demandas socioeconômicas influenciam a centralidade dos multiletramentos no currículo do ensino médio e impactam à formação dos estudantes dependentes da educação pública? Quais são as percepções dos agentes nesse/desse processo? O Ciclo de Políticas nos auxiliou a delinear esse caminho.

Nossa problemática levou à compreensão de que as demandas socioeconômicas influenciam a centralidade dos multiletramentos no currículo do ensino médio, desde a década de 1990. Primeiro, com o uso do letramento e das TICs para a formação dos estudantes, pois no Brasil ainda não havia nos documentos oficiais o termo Multiletramentos nesse período. Contudo, os sentidos em disputa nos currículos já evidenciam, por meio dos documentos oficiais do MEC e de diversos organismos e agências multilaterais, o ideal de formação do trabalhador produtivo para lidar com os novos empregos na era da inovação tecnológica. E, posteriormente, com as TDICs e os multiletramentos, esse ideal permeia os diversos documentos oficiais como demonstra a própria BNCC.

Evidenciamos, assim, que sob a influência da globalização, novas relações entre Estado, empresas e agências multilaterais, em articulação com o sistema de mercado, demandaram novos ideais de sociedade e educação, para o projeto em curso. Isto porque vigoraram, desde a década de 1990, os ideais (neo)liberais, influenciando a economia, a política, a cultura e a estrutura social, no espaço global, nacional e local, disseminando os ideais de sociedade e educação que se quer desenvolver e controlar.

Nosso *objetivo geral* foi investigar e analisar as percepções dos professores a respeito das implicações políticas e formativas da centralidade curricular dos multiletramentos para os estudantes do ensino médio. Tal objetivo desdobrou-se nos dois *objetivos específicos* a seguir: a) analisar a centralização dos multiletramentos na política curricular do ensino médio a partir dos sentidos hegemônicos de multiletramentos desde a década de 1990 e b) investigar e analisar as demandas curriculares que impelem as relações entre as necessidades do setor produtivo e o caráter contingente e precário dos multiletramentos na formação dos estudantes.

Com o norte dos nossos objetivos, delineamos que os princípios de organização social têm sido influenciados por diversos contextos de políticas, em forma de textos e discursos, que apresentam a face dos ideais a serem desenvolvidos, em arenas de lutas e disputas, em que a centralidade prevalece o discurso do advento da sociedade do conhecimento. Esta é a razão pela qual as políticas educacionais são idealizadas, em busca de concretizar tal projeto. E de tal forma, a educação tem sofrido com reformas e contrarreformas, que evidenciam essas arenas de disputas e conflitos, sendo seus agentes educacionais vistos como os atores dos debates que envolvem delinear *os saberes necessários para sociedade contemporânea*.

Com efeito, como agentes desse processo, os estudantes do ensino médio têm sido alvo por meio da dualidade de formação geral e profissional, que reflete a preservação de uma distinção cultural e social, e os professores, por meio do controle político-ideológico de sua atuação profissional. As reformas têm sido estrategicamente realizadas por diversos meios: currículo, formação inicial e continuada, uso das TDICs, avaliação, gestão, culpabilização, desmantelamento da carreira, precarização das estruturas físicas, restrição do investimento financeiro. Dessa forma, têm atingindo professores e estudantes em busca de mudanças nas concepções formativas.

Com o Ciclo de Políticas, vimos que tais políticas são criadas a partir de contextos que envolvem, para além do fator econômico e da mera implementação, as disputas de sentidos e articulações entre grupos que não se restringem aos hegemônicos, na mediação das relações sociais, culturais e políticas. Esse jogo perpassa pela disputa de poder, pelo controle do conhecimento, do capital cultural, das diversas diferenças, da tentativa de controle do outro.

Os sentidos de multiletramentos tem envolvido a centralidade do currículo como uma estratégia de desenvolver a abordagem instrumental da formação do saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-viver, para formação do trabalhador polivalente, numa continuação de atendimento das demandas do capital pela exploração da massa, em busca do saber performático, com a reterritorialização de conceitos. Como resultado, tem-se uma racionalidade instrumental do professor, que corrobora para a formação precária e contingente dos estudantes das escolas públicas.

A esses estudantes tem sido destinada a conformação do ensino por meio da homogeneização curricular, cultural e social, refletindo a formação para a adaptação, flexibilidade, rapidez e habilidades a serem desenvolvidas no estudante, em resposta às

demandas do setor produtivo. Cabe a nós professores o papel de desenvolvermos tais formações, como agências e produtores de política, seja de textos ou discursos, no jogo que anseia por controlar o que nós e os estudantes pensamos e produzimos.

Todavia, compreendemos que as políticas são produto de um nexo de influências e interdependências, que resultam em múltiplas conexões, tensionadas pela heterogeneidade que não permite que as tentativas de homogeneização sejam apreendidas no social. Portanto, são suscetíveis à recontextualização e a reinterpretções, que não podem ser controladas, o que pode potencializar ou limitar os sentidos vinculados às políticas em forma de texto ou discurso.

Assim como ocorreu em diversos países, o Brasil enfrenta nas últimas quatro décadas pacotes de reformas que incluem não apenas um novo currículo nacional, mas também mudanças na governança, gestão, financiamento das escolas, nos papéis das autoridades locais, nas avaliações, formação de alunos e professores e nas condições de trabalho e emprego. Ataques à gestão democrática, projetos como Escola Sem Partido, reforma trabalhista e da previdência, contingenciamentos dos recursos públicos pela Emenda Constitucional 95/2016, BNCC, reforma do Novo Ensino Médio e Future-se, nas universidades, são só algumas das facetas que as políticas educacionais têm tomado nos últimos anos.

Essas facetas das políticas educacionais refletem as mudanças de governos (neo)liberais, todas são impostas externamente e praticamente todas têm status legais. Estão acontecendo ao mesmo tempo, com prazos muito curtos, em caráter de emergência, para buscar a implementação. Contudo, o contexto da prática é complexo, instável, pode ser contingente e, portanto, não é simples o seu controle. Em meio a disputas de poder, espera-se que incoerências e incertezas sejam percebidas, de modo a possibilitar lutas e contestações.

Com a História Oral Temática, criamos uma representatividade das percepções dos professores das suas intenções e práticas educativas, em relação à centralidade dos multiletramentos no currículo. Os dados refletem que há também uma centralidade posta no professor, para tentativa de controle do que leem e divulgam e, portanto, de sua prática formativa. As políticas de currículo têm minado e desviado nossa capacidade docente de lidar com a prática. A tentativa de controle por meio da formação atrelada à profissionalização e ao gerencialismo tem levado à acomodação e ao conformismo da nossa categoria. Assim, o trabalho educativo com os multiletramentos tem sido

contemplado no currículo de forma incipiente e prescritiva, de reconhecimento e de uso de artefatos das TDICs encontra-se em um processo de recontextualização dos sentidos, de incorporações da política.

Os dados apresentaram processos de acomodações com os textos das políticas, o caos que leva a subterfúgios como a crença na qualidade de ensino do sistema privado. O conformismo com a atuação da prática instrumental evoca a preparação profissionalizante em meio ao discurso do empreendedorismo dos jovens estudantes. Com as TDICs incorporaram os novos artefatos em suas práticas de sala de aula de forma bem expansiva, porém não se entendem como agências de multiletramentos, e assim apenas reconhecem o uso dos artefatos em suas aulas.

Em nossa análise, sentimos falta, nas experiências dos professores, da interação para a formação de estudantes críticos. As narrativas configuram que a conformação presente na prática dos professores da pesquisa favorece o encaminhamento da conformação do estudante como cidadão produtivo, que precisa ser capacitado com as competências necessárias dos novos empregos. Para nós não se trata de falta de opção, mas de organização do trabalho pedagógico, para não assumirem um papel subordinado às normas dos textos políticos. Nós professores, como agências, possuímos capacidade de modificar regras, culturas e sentidos, que ditam os padrões a serem seguidos.

Os aspectos pedagógicos e políticos percebidos pelos agentes da prática educativa encaminham para a cultura da fábrica, pois, por meio das habilidades e competências, têm influenciado os professores a contribuírem para formar as subjetividades dos estudantes como trabalhadores produtivos. Ao não se reconhecerem como agências, os professores deixam de perceber seu potencial de formadores da ação social para a mudança. A prática permanece situada fora do espaço de decisão política, pois há um distanciamento entre compreensão e ação, que tem levado ao imobilismo, e desesperança com a mudança social.

Falta a incorporação de que, por meio da liberdade de elaborar seus planejamentos anuais e planos de aula, podem/devem ser protagonistas de suas decisões pedagógicas. Mediante a expansão da criticidade, já que, se mostraram bem críticos em relação as políticas de influências (neo)liberais, podem realizar escolhas e traçar caminhos possíveis de ação transformadora. No cotidiano da prática, o nosso interesse de expandir a formação crítica deve ser pensado como instrumento de reconhecimento

das contradições e de questionamento dos elementos repressivos, pois a ação política pressupõe que nenhuma dominação é tão poderosa a ponto de não ser minada.

De fato, compreendemos que os colegas professores, na sua prática, estão refletindo as pressões, desapontamentos e a desvalorização social com a profissão docente, o que vimos como consequência do roteiro de culpabilização e responsabilização das políticas de avaliação e gerencialismo. Por outro lado, nossos estudantes de escolas públicas sofrem com a formação restrita e técnica destinada a eles, desvalorizando a diversidade cultural presente em suas vidas juvenis, visando à conformação com as práticas sociais de mais uma mão de obra para o setor produtivo.

Vislumbramos que nem tudo no social e na cultura é determinado plenamente pela estrutura econômica, já que a ação crítica humana, pelo movimento da recontextualização e da reinterpretação, pode levar a novos sentidos. Conforme atuamos politicamente, a resistência e emancipação são construídas, visto que é pela ação política que os sujeitos se constituem. Para tal, exige-se um processo de desconstrução, pensar o currículo como prática de atribuição de sentidos, em que há lutas políticas em torno do poder de significar e do controle do conhecimento. Portanto, há um estado de luta contra posições e relações de poder, em diversos contextos, uma vez que o poder é produtivo.

A prática é considerada como um centro decisório de produção de sentidos, logo, os multiletramentos por meio da cultura e do social, possibilitam a criação de novos sentidos, para a recusa de um padrão hegemônico a ser criado por habilidades e competências. Estas nada mais do que estratégias para dominação do conhecimento, do pensar e do agir diferentes, para que a diferença seja controlada. Combater a homogeneidade de conhecimentos perpassa pela problematização de sentidos em disputa nas relações de poder, inclusive, nas formas de letramentos dominantes.

Idealizamos para a nossa prática muito mais do que reconhecer os multiletramentos no currículo, como simples auxiliares das tarefas escolares ou para desenvolver competências para o trabalho. Nós professores temos a possibilidade de desconstruir o fracasso dos estudantes, reconhecendo e construindo um trabalho pedagógico em que os multiletramentos sejam estratégias de conhecimento e formação de um saber problematizador e crítico. Em face das mudanças multiculturais, sociais e políticas, podemos buscar construir novos sentidos, que respeitem e permitam a expansão da formação e potencialidades dos nossos jovens estudantes.

Construir a capacidade de reflexão, problematização e questionamento dos estudantes, face às mudanças e interação com a linguagem e as inovações tecnológicas, é desafio para nós professores. Concomitantemente, construir nossa formação de professores com ampliação do universo cultural, social e político demanda a constituição de uma visão de mundo para a heterogeneidade e suas possibilidades de interação, nos diversos contextos. A busca pela constituição de um currículo que integre novos sentidos, em meio às lutas e conflitos de disputas de poder, engloba repensarmos ações mínimas no cotidiano para à mudança, como incluir reflexão, estudo e pesquisa, a partir de aportes teóricos do conhecimento científico.

Como professora – pesquisadora, constituí, junto com a pesquisa, uma formação política e profissional de mudanças de sentido, que, certamente, irão reverberar na prática pedagógica. Pensar as políticas educacionais e de multiletramentos me possibilitou uma superação epistemológica, em que a ampliação teórica conduziu a uma leitura crítica da realidade e ao engajamento de práticas reflexivas e atuantes para a transformação social no meio educacional local. Diante das “novas” políticas para o Ensino Médio, Novo Ensino Médio e BNCC, instituídas sem diálogo e deterministas, sob influência das políticas internacionais, concluímos que não vamos mudar as políticas globais se não mudarmos nossas ações individuais, para o pensamento coletivo no local.

Se, na prática, nós professores e estudantes, professores e comunidade, professores e professores, nos integrarmos em fazer a diferença na escola pela ação política; a liberdade e emancipação se tornam mais próximas. Isto porque a ação transformadora de uma perspectiva educacional, em busca da justiça social, engloba problematizar políticas – texto/discurso – em um processo educativo crítico que fortaleça a estrutura e agência de forma colaborativa.

Para construir uma sociedade na diversidade cultural, social e política, que se esforce em alcançar a equidade, justiça e liberdade dos sujeitos hoje multifacetados, necessitamos lidar com os multiletramentos que se fazem presentes em todos os contextos de nossa vida. Um movimento que só faremos marcado por posições que expressam adesão, contestação, resistência e distanciamento dos sentidos a ele atribuídos, mas que não podem ser deixados mais de lado pela nossa prática pedagógica.

Por fim, inquietações e questionamentos ainda surgem frente ao que há por vir nas discussões acerca das políticas de multiletramentos para o Ensino Médio, visto que

a BNCC e Novo Ensino Médio ainda estimularão muitas releituras e reinterpretações, e que esse nível é constantemente confrontado com reformas e contrarreformas nas disputas que giram em torno de suas concepções e finalidades.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. História oral: histórias dentro das histórias. In: PINSKY, Carla B. **Fontes Históricas**. SP: Editora Contexto, 2015.
- BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001, p. 99-116. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 06 mai. 2019.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005, p. 539-564. Disponível em: www.scielo.br/cp. Acesso em: 19 ago. 2019.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais – questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 1, p. 21-53.
- BALL, Stephen J. Mercados Educacionais, escolha e classe social: O mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 21 fev. 2019.
- BRANDÃO, Claudia Leite; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Estado da arte das produções sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor (2010 – 2014). In: **Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2, 2015, Recife: ABALF. Anais Políticas Públicas de Alfabetização. CD-ROM, 2015, p. 01-19.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 1999.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Brasília: 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.
- BRASIL. **Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília: 2008. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador**, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 dez. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOURDIEU, Pierre. Violência Simbólica e Lutas Políticas. In: BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (org.). Pierre Bourdieu. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOWE, R. B.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. New York: Routledge, 1992.

CAPES. **Banco de Dissertação e Teses**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2019.

CATINI, Carolina de Roig. Notas sobre educação e simplificação do trabalho. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 172, Mensal, Ano XIV, set. 2015.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizador: André Rocha. 1. Ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2002.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiletramentos e mudanças sociais. Prefácio. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a sala de aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017, p.373-384. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644007>. Acesso: 03 ago. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998, p. 73-84. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981998000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mai. 2019.

DOCUMENTO Debates e controvérsias em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n. 8, jan./jun. 2018, p. 268-280.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas. n. 20, jun. 2006, p. 43-54. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/220/203>. Acesso em: 01 mai. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>.

FARIAS, Laurina Tavares. BALDAN, Merilin. A quê(m) serve o ensino médio brasileiro: uma discussão a partir do debate em torno da concepção de formação. 3208 - Trabalho Completo - **XIV ANPED-CO**, 2018, GT 08 - Formação de Professores. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/5/3208-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 15 mai. 2019.

FERNANDES, Margarida. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 23, n. 79, ago. 2002, p. 257-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017, p.385-404. Acesso: 3 ago. 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644008>. Acesso em: 3 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, mai./ago. 2016, p. 137-153. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200137&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011, p. 619-638. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2018.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GEE, James Paul. New people in new world: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. 1. reimpressão. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JANKS, Hilary. Panorama Sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a sala de aula de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 120, nov. 2003, p. 169-202. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011, p. 752-769. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, mar. 2014, p. 21-41. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 18 abr. 2018.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. Tradução: Beth Honorato. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000, p. 15-39. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2018.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017, p. 331-354. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644005>. Acesso em: 13 mai. 2019.

LINGARD, Bob. PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, set. 2016, p. 609-627. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300609&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 386-400. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n80/12938.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais – questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, Alice Casimiro Lopes; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo Sem Fronteira**. v. 13, n. 3, set/dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. p. 15-25. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MARCHESAN, Ricardo. Empregos e Carreiras. **Entrevista: Sociólogo Ricardo Antunes**. Disponível em: https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm?utm_source=twitter&utm_medium=social-media&utm_content=geral&utm_campaign=noticias. Acesso em: 23 set. 2019.

MATO GROSSO, SEDUC. **Orientativo do projeto de formação da/na escola**. 2019. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/9314456/12185807/Projeto+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+da+Escola.pdf/e2213174-480f-663f-2bee-af3b6154eff5>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, dez. 2015, p. 821-842. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362015000400821&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2002.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, dez. 2011, p. 1051-1066. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, mar. 2015, p. 121-142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2018.

OASISBR.ibict. **Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto**. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000, p. 40-62. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 abr. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 20, dez. 2002, p. 279-298. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200020&lng=en&nrm=isso. Acesso em 18 abr. 2018.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 15, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>. Acesso em: 11 nov. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003, p. 93-114. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulina; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol. 6, n. 19, pp. 3750, Set/Dez. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Banco de periódicos. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.), **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SILVA, Maria Abádia da. O Banco Mundial e a política de privatização da educação brasileira. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande - MS, n.13, jan./jun. 2002, p. 97-112. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/562>. Acesso em: 03 mai. 2019.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003, p. 283-301. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 mai. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**.v.34. e214130. Belo Horizonte. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. RJ: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. 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>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. BRITO NETO, Anibal Correia. Em nome da qualidade: construindo estândaes para o gerenciamento de professores. **Movimento-revista de educação**. Rio de Janeiro, ano 2, número 2, 2015. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/252>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três Gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. P. 233- 245. In: AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. (org..). **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003, p. 140-164.

THERBORN, Göran. A Crise e o Futuro do Capitalismo. 1995, p. 39-50. In: SADER, Emir. GENTILI, Pablo. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulina. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, jan./abr. 2014, p. 165-189. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 03 mar. 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZOTTI, Solange. As reformas curriculares do ensino médio no Brasil nos anos 90. **Educere et Educare**. UNIOESTE. Cascavel, v.10, n. 19, p. 167–179, jan./jun.2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/11698/0>. Acesso em: 06 jul. 2019.

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO DO PARTICIPANTE****Parte I - IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS**

(Esse campo deverá ser assinalado pelo pesquisador e responsável pela pesquisa.)

Marque todas que se aplicam.

- ENTREVISTADO 1
- ENTREVISTADO 2
- ENTREVISTADO 3
- ENTREVISTADO 4
- ENTREVISTADO 5
- ENTREVISTADO 6
- ENTREVISTADO 7
- ENTREVISTADO 8

NOME: _____

1. Ano de Nascimento *

(*Sinalizar o ano com quatro dígitos.)

2. Identidade de Gênero * (*Marcar apenas uma oval.*)

- Masculino
- Feminino
- Transgênero

3. Orientação * (*Marcar apenas uma oval.*)

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual

4. Pertencimento etnicorracial *

(*Marcar apenas uma oval.*)

- Branco
 Preto
 Indígena
 Pardo
 Amarelo
 Outro

FORMAÇÃO

5. Formação Inicial *

(Ao indicar a escolha pelo tipo de curso, origem da instituição e modalidade de ensino, acrescentar na frente, por extenso, o curso e instituição.)

Marque todas que se aplicam.

- Bacharelado _____
 Licenciatura _____
 IES Pública _____
 IES Privada _____
 Presencial _____
 EAD _____
 Outro: _____

6. Formação em nível de Pós-Graduação *

(Ao indicar a escolha pelo tipo de curso e origem da instituição, acrescentar por extenso, o curso e instituição, bem como o período de início e término.)

Marcar apenas uma oval.

- Especialização lato sensu e MBAs (até 360 horas com emissão de certificado)
 Mestrado
 Doutorado
 IES Pública
 IES Privada
 Outro: _____

Atuação Profissional

7. **Situação Profissional** * *Marcar apenas uma oval.*

- Professor(a) Efetivo(a)
- Professor(a) Contratado (a)
- Rede Federal de Ensino
- Rede Estadual de Ensino
- Rede Municipal de Ensino
- Outro: _____

8. **Tempo de atuação como docente** * *Marcar apenas uma oval.*

- Primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Há mais de 20 anos

9. **Tempo de atuação rede Estadual de Mato Grosso** * *Marcar apenas uma oval.*

- Primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Há mais de 20 anos

10. **Tempo de atuação na modalidade Ensino Médio** * *Marcar apenas uma oval.*

- Primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Há mais de 20 anos

11. **É filiado/atua em algum sindicato de professor** * *Marcar apenas uma oval.*

- SIM
- NÃO

QUAL SINDICATO E O MOTIVO DA ESCOLHA.

12. **Participa e/ou atua em algum movimento social?** * *Marcar apenas uma oval.*

- SIM
- NÃO

QUAL MOVIMENTO E MOTIVO DA PARTICIPAÇÃO

Parte II –

13. **Possui outro vínculo empregatício?**

- SIM
- NÃO

QUAL?

14. **Participa de grupo de formação continuada?**

- SIM
- NÃO

QUAL GRUPO? ONDE?

15. Participou da apresentação/discussão da BNCC em sua escola em 2018?

SIM

NÃO

COMO FOI A DISCUSSÃO?

16. Realiza ou realizou leituras/estudos acerca dos multiletramentos?

SIM

NÃO

QUAIS?

17. Utiliza as tecnologias (TDICs) em suas aulas?

SIM

NÃO

Ainda é possível ministrar uma boa aula sem utilizar as tecnologias? Como?

APÊNDICE II
ROTEIRO TEMÁTICO PARA ENTREVISTA

ENTREVISTADO n.	ROTEIRO TEMÁTICO	ANOTAÇÕES
Data: Local: Observação:	Eixo 1 HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL	
Dados da Formação	Eixo 2 MULTILETRAMENTOS	
Dados da Atuação Profissional	Eixo 3 POLÍTICAS CURRICULARES/ (NEO)LIBERAIS	

Eixo 1 – História de Vida

- Como ocorreu a escolha de sua profissão?
- Conte um pouco do que é ser professor (a)
- O que é ser professor de ensino médio nos dias atuais?
- Você já pensou em desistir ou mudar de profissão? Por quê?
- De que modo você avalia a sua formação inicial? O que mais te marcou durante esse processo?
- De que maneira você avalia a sua formação em nível de pós-graduação? O que você destaca de mais significativo nesse processo?
- Se você pudesse fazer alguma coisa diferente na sua trajetória de formação inicial e continuada, o que seria e por quê?
- Como você avalia a formação em serviço? Onde e de que modo ela ocorre?
- Quais são as suas considerações acerca do trabalho coletivo na escola, junto aos pares (professores da área de Linguagem, outros professores, coordenação pedagógica, direção-gestão)?

- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário a respeito da sua formação?

Eixo 2 – Multiletramentos

- Como você trabalha sua disciplina no ensino médio? Que tipos de instrumentos você utiliza nas aulas?
- Qual a sua concepção dos multiletramentos?
- Você trabalha, trabalhou ou deseja trabalhar com multiletramentos? Quando? Por quê? Justificativa dos motivos de não trabalhar com o multiletramento.
- Que tipos de dificuldades você encontra para trabalhar com os multiletramentos?
- De que modo você reflete o ensino de multiletramentos na escola?
- Quais são as metodologias de ensino que você tem utilizado para trabalhar com os multiletramentos? Por quê?
- Quais materiais de ensino você tem lançado mão para preparar as suas aulas sobre multiletramentos?
- Você utiliza livro didático? Como você avalia o livro didático de sua disciplina para o ensino de multiletramentos?
- De que modo você considera que o professor pode ou não formar o estudante para uso dos multiletramentos na prática social?
- Em que momento você realiza o Planejamento de Ensino e o Plano de Aula? Quais são as suas reflexões acerca dessa atividade?
- De que modo você seleciona os conteúdos e tópicos do currículo de sua disciplina? Você procura alguma vertente específica ou autor? O que te leva a fazer essas escolhas?
- Quais são as referências teóricas e metodológicas que orientam o seu plano de ensino e de aula?
- De que modo você pensa a avaliação?
- Como você avalia o processo de ensino aprendizagem de multiletramentos nas suas turmas?
- Descrição de uma aula (conjunto de aulas) em que usa os multiletramentos.
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário sobre os multiletramentos?

Eixo 3 – Políticas Curriculares / (Neo)liberais

- Percepção da conjuntura: relação homem, sociedade e educação (visões liberais, neoliberais, socialistas, alternativas, etc.).
- O que você pensa sobre as políticas públicas educacionais? (Cenário nacional, estadual e municipal)
- Você entende os multiletramentos como uma política curricular?
- É possível identificar nas políticas curriculares se existem influências de agendas globais/ internacionais, nacionais ou locais operando na formulação dos textos?
- Como você avalia as políticas curriculares implementadas desde a década de 1990? (PCNS - Ensino Fundamental e Médio, OCN - Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular)
- Qual a sua percepção das reformas educacionais na formação dos estudantes do Ensino Médio? (Política de Ciclos, Reformas do Ensino Médio: Técnico, Profissional, Integral, Inovador, etc.)
- Como você pensa a avaliação da sala de aula e as avaliações externas? (PISA, Prova Brasil, ENEM)
- Você pensa que essas reformas (Novo Ensino Médio/BNCC) podem influenciar na formação dos estudantes do ensino médio?
- O que você pensa sobre meritocracia na escola?
- Como você reflete o papel e a função do professor hoje para o ensino de sua disciplina e para a educação de um modo geral?
- Quais os saberes docentes que você avalia que são importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula?
- De que modo a linguagem pode interferir no processo de ensino aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino?
- De que maneiras as Tecnologias de Informação e Comunicação tem colaborado ou dificultado o trabalho com os multiletramentos?
- Quais os fatores de responsabilização que cabem ao professor atribuídos por você, pela sociedade, pela direção da escola, pelos estudantes e pelas famílias? Você já refletiu sobre esses aspectos? Quais são os seus sentimentos em relação a esse aspecto do trabalho do professor?
- Você gostaria de acrescentar alguma informação ou comentário?