

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

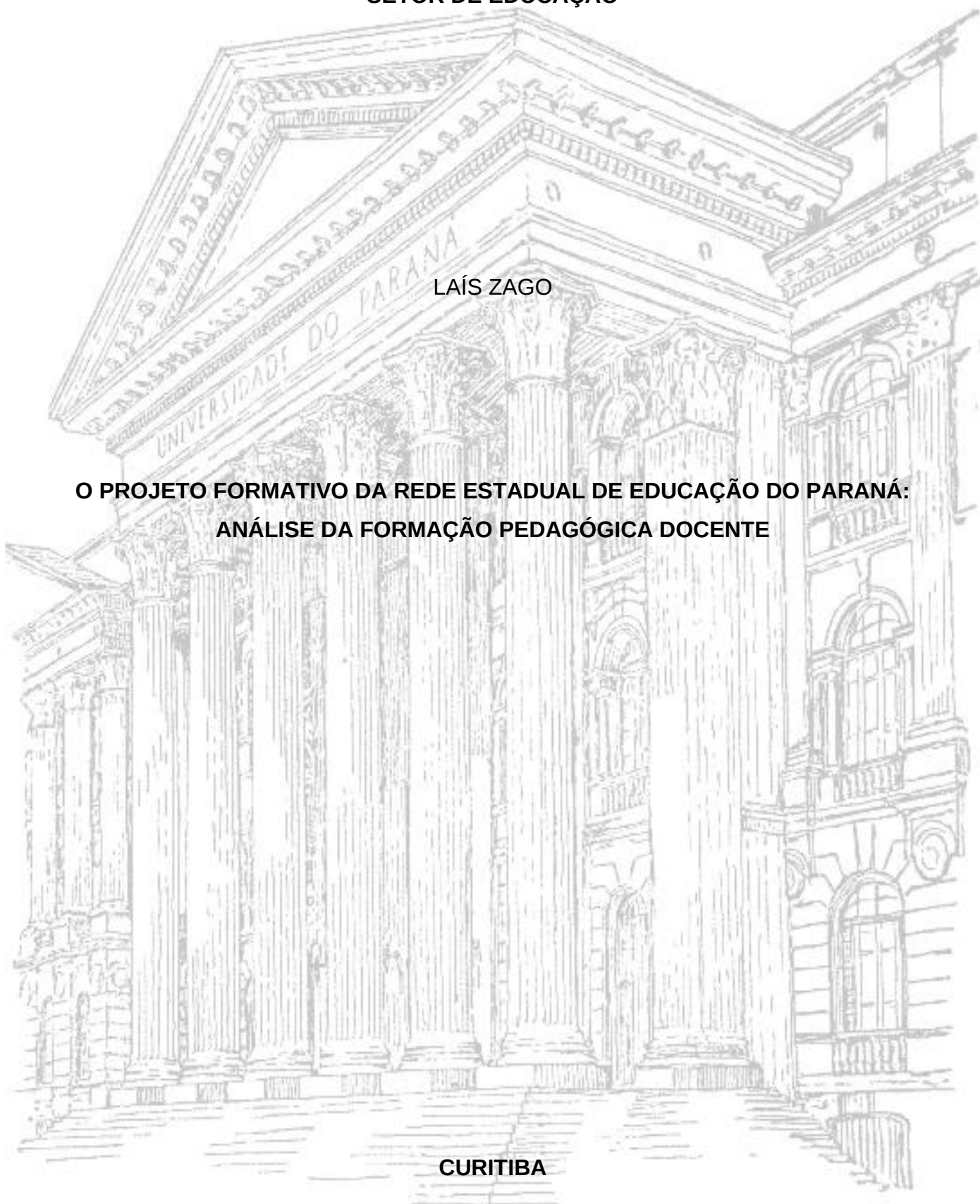
SETOR DE EDUCAÇÃO

LAÍS ZAGO

**O PROJETO FORMATIVO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE**

CURITIBA

2021



LAÍS ZAGO

**O PROJETO FORMATIVO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ:
ANÁLISE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para à obtenção do grau de licenciado, no curso de Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof(a). Dr(a). Renata Peres Barbosa

CURITIBA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

LAÍS ZAGO

O PROJETO FORMATIVO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ: ANÁLISE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado, no Curso de Pedagogia, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, examinado pela seguinte banca:

Prof(a). Dr(a). Monica Ribeiro da Silva
Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Prof(a). Dr(a). Renata Peres Barbosa
Orientadora – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Curitiba, 11 de fevereiro de 2021.

Aos meus pais, Amilton Zago (in memorian) e Carmen G. Seehagen Zago, obrigada por tudo que fizeram por mim. Mãe, você é um exemplo de coragem, força e dedicação que eu levarei para minha vida, com muito amor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer a Deus por todo o sustento ao longo desta jornada no curso de Pedagogia. Agradeço a Ele por ter me mostrado o caminho a seguir, por Sua graça hoje sou feliz e realizada com minha profissão.

Não posso deixar de agradecer a Universidade Federal do Paraná por ser um espaço que privilegia o conhecimento e o diálogo. Agradeço a todos envolvidos nesta universidade, aos colegas de turma, aos professores, em especial a minha orientadora, Prof(a). Dr(a). Renata Peres Barbosa, que foi muito atenciosa e que sempre me incentivou e acreditou no meu potencial.

Deixo também um agradecimento muito especial ao meu marido, Gabriel F. Burda, que me deu forças e que me amparou nos momentos que eu mais precisava, sou muito grata a ele por seu amor.

Agradeço também ao meu pai Amilton Zago (*in memoriam*), que sempre olhou por mim, sei que hoje ele estaria orgulhoso de quem me tornei. Agradeço também a minha mãe, Carmen G. S. Zago, que sempre me motivou, que fez e faz de tudo por seus filhos e que nunca mediu esforços para realizar nossos sonhos. Agradeço também aos meus irmãos, Duane e Raul Zago que me deram forças mesmo de longe.

Sou grata a Deus pela vida de vocês, vocês fazem parte disto.

Ninguém nasce feito.
Vamos nos fazendo aos poucos
na prática social de que nos tornamos parte.
(FREIRE, 1993, p. 87)

RESUMO

Da década de 1990 aos dias atuais, os preceitos do neoliberalismo, como um movimento de retração da esfera pública e ganho de força da esfera privada, vem repercutindo diretamente nas políticas públicas sociais, em especial, no campo da educação. Partimos da compreensão de que os processos formativos refletem os tensionamentos dos projetos de sociedade, e de que toda proposta pedagógica reflete disputas políticas e ideológicas (KRAMER, 1997). Sendo assim, indaga-se: quais os pressupostos sustentam as propostas pedagógicas implementadas no atual governo do estado do Paraná? Desse modo, a presente pesquisa trata-se de um estudo bibliográfico e documental, realizada através da análise da proposta de formação docente nas semanas pedagógicas dos anos 2019 e 2020 do estado do Paraná. Para isso, no primeiro momento da pesquisa, realizou-se uma discussão acerca do currículo e suas concepções, compreendendo o quanto o currículo envolve relações de poder, reflete os tensionamentos e contradições sociais, portanto, não é neutro nem mesmo desinteressado (MOREIRA & SILVA, 1999). Em seguida, discutiu-se as recentes políticas e reformas curriculares da Educação Básica, em âmbito nacional, bem como os pressupostos as sustentam, à luz de Silva (2017), Aguiar (2018), Freitas (2018), entre outros, para então, realizar a análise dos materiais das semanas pedagógicas da rede estadual do Paraná. Estabeleceu-se assim como categorias para a análise da pesquisa: 1) A aproximação e alinhamento do planejamento com às competências da Base Nacional Comum Curricular; 2) A preocupação com os resultados das avaliações da Prova Paraná, bem como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Como resultados da análise, depreendeu-se que estão subjacentes aos materiais uma concepção pragmática e instrumental de formação, que visa transformar o humano como tal (DARDOT & LAVAL, 2016). Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que a concepção sustentada na formação pedagógica carrega pressupostos e entende o trabalho docente pelo viés pragmático, que carece de uma autonomia, sustentado pelo discurso das competências, por meio de um currículo padronizado e pelos resultados das avaliações em larga escala, reforçando o pensamento e modos de dominação hegemônicos.

Palavras-chave: Reformas Curriculares. Formação Pedagógica no Paraná.

ABSTRACT

The concept of neoliberalism, as a movement of retraction in the public sphere and strength gain in the private sphere, had its peak in the 1990s. From the mid-2000s onwards, the world saw the resumption of neoliberalism gaining other outlines, for example, in education. We start from the understanding that the formative processes reflect the tensions of society projects and that any pedagogical proposal reflects political and ideological disputes (KRAMER, 1997). Therefore, it is asked: what are the assumptions that support the pedagogical proposals implemented in the current government of the state of Paraná? Thus, this research is a bibliographic and documentary study, carried out through the analysis of the proposal for teacher formation in the pedagogical weeks of the years 2019 and 2020 in the state of Paraná. For this, in the first moment of the research, there was a discussion about the curriculum and its conceptions, understanding how much the curriculum involves power relations, reflects the social tension and contradictions, therefore, it is not neutral nor even disinterested (MOREIRA & SILVA, 1999). Then, the recent policies and curricular reforms of Basic Education, at the national level, were discussed, as well as the assumptions that support them in light of Silva (2017), Aguiar (2018), Freitas (2018), among others, to then carry out the analysis of the materials of the pedagogical weeks on the State of Paraná Education System. The following categories were established for the analysis of the research: 1) The approximation and alignment of planning with the competencies of the “Base Nacional Comum Curricular” (Common National Base Curriculum); 2) Concern about the results of the “Prova Paraná” (Paraná Test) evaluations, as well as in the “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (Basic Education Development Index). As a result of the analysis, it was found a pragmatic and instrumental conception of formation is underlying the materials, which aims to transform the human being itself (DARDOT & LAVAL, 2016). In view of the aspects observed, it is concluded that the conception sustained in pedagogical formation carries presuppositions and understands teaching work through a pragmatic bias, which lacks autonomy, supported by the discourse of competences, through a standardized curriculum and the results of the large-scale evaluations, reinforcing hegemonic thinking and modes of domination.

Keywords: Curricular Reforms. Pedagogical Formation in Paraná.

LISTA DE SIGLAS

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

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

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

CNE - Conselho Nacional de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

MEC – Ministério da Educação

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

CREP - Currículo da Rede Estadual Paranaense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O CURRÍCULO E SUAS MANIFESTAÇÕES: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	13
2.1 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO.....	15
2.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO	16
3. SENTIDOS E TENSIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO	20
3.1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	20
3.1.1 As Reformas Curriculares para o Ensino Médio: dos anos 90 à BNCC	26
3.1.1.1 Reforma do Ensino Médio	28
3.1.1.2 Base Nacional Comum Curricular	32
4. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DO ESTADO DO PARANÁ (2019-2020)	36
4.1 OS MATERIAIS DAS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ	36
4.1.1 Formação Pedagógica - 2019.....	36
4.1.1.1 Primeiro dia de formação	36
4.1.1.2 Segundo dia de formação	38
4.1.2 Formação Pedagógica - 2020.....	39
4.1.2.1 Primeiro dia de formação	39
4.1.2.2 Segundo dia de formação	40
4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ	41
4.2.1 A centralidade das avaliações.....	41
4.2.2 Competências da BNCC	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

1. INTRODUÇÃO

Conforme Sonia Kramer (1997), toda proposta pedagógica reflete disputas políticas e ideológicas. Deste modo, se faz necessário o olhar atento para o currículo, compreendendo-o muito além de uma perspectiva técnica, mas enquanto norteador das práticas pedagógicas, que traz consigo valores sociais e formativos, enquanto campo de disputas, marcado por relações de poder.

O currículo não é neutro, ele carrega consigo valores, muitas vezes não explícitos e, historicamente, foi tido enquanto instrumento de poder e de controle sobre os indivíduos (MOREIRA E SILVA, 1999).

Laval (2004) traz à tona reflexões sobre o quanto a educação vem sendo direcionada a atender as exigências da economia. Essa racionalidade produtivista e mercantil é uma forma de controle sobre os sujeitos e consequentemente uma forma de controle das relações sociais, imprimindo nos sujeitos uma nova forma de ser e estar no mundo. A crítica do autor é que essa lógica deve ser questionada, defendendo a tese de que a “escola não é uma empresa”. Essa lógica de controle reflete nas políticas curriculares nacionais até chegar no estado do Paraná.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de analisar a concepção de educação e formação presente nas propostas da rede estadual de educação do Paraná. Assim sendo, indagamos: Quais os pressupostos que sustentam as propostas pedagógicas implementadas no atual governo do Paraná? Partimos da hipótese de que as estratégias do Governo do Paraná para a educação são direcionadas as necessidades da economia e da lógica do controle.

O objetivo geral da presente pesquisa é verificar quais os pressupostos políticos e pedagógicos sustentam a proposta de formação docente promovida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. A partir disso, delineamos como objetivos específicos: 1) realizar um estudo bibliográfico acerca do currículo e suas concepções; 2) debater e refletir sobre o ideário neoliberal e suas implicações no campo da educação; 3) discutir as recentes políticas e reformas curriculares da educação básica em âmbito nacional; 4) analisar os materiais de formação da rede estadual do Paraná, dos anos de 2019 e 2020.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como objetivo analisar a concepção de formação existente nas propostas do governo do Paraná.

Utilizou-se como fontes, os materiais do período de “Estudo e Planejamento” de 2019 e 2020, formação pedagógica realizada pela Secretaria de Educação do Paraná.

Para isso, no primeiro capítulo propomos uma discussão conceitual sobre currículo, que abarca os tensionamentos, relações de poder e hegemonia presentes no campo, muito além de seu aspecto técnico. Neste capítulo nos apoiamos nas ideias de Silva (2006); Silva (2011); Moreira e Silva (1994); entre outros.

No segundo capítulo trazemos reflexões acerca do neoliberalismo e educação, pensando seus desdobramentos nas reformas educacionais no âmbito nacional. Realizou-se um breve histórico das políticas e reformas curriculares nacionais, da década de 1990 até chegar na aprovação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. O capítulo teve como subsídio teórico os referenciais de Laval (2004); Freitas (2018); Shiroma, Moraes & Evangelista (2011); Silva (2017); Aguiar (2018); entre outros.

No último capítulo nos debruçamos em verificar a concepção de educação do estado do Paraná, fazendo um levantamento de dados referentes aos cursos de formação de professores realizado pelo governo do estado. A análise do material se deu à luz das pesquisas de Mendes, Horn e Rezende (2020); Freitas (2012); Zanotto e Sandri (2018); Lopes (2018); entre outros.

Ao final, conclui-se que a educação e o currículo do governo do Paraná são direcionados às avaliações externas e à organização curricular com base nas competências, entendendo o trabalho pedagógico pelo viés pragmático e pela racionalidade do controle.

2. O CURRÍCULO E SUAS MANIFESTAÇÕES: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

O currículo, primeiramente, não deve ser visto como algo neutro e desinteressado ele é um instrumento que traz consigo um projeto de sociedade, contendo uma gama de valores e expressões culturais. Toda proposta pedagógica pressupõe uma identidade, constrói sentidos.

O currículo possui significados distintos, é carregado de intencionalidades. Neste sentido, quanto ao campo conceitual, quando tratamos do currículo e suas concepções nos deparamos com uma imensidão de apropriações, marcado por uma pluralidade de sentidos, tensionamentos e relações de poder, como um campo de disputas. (MOREIRA E SILVA, 1999).

Para a análise de uma proposta curricular é preciso investigar os valores presentes no currículo, elucidando suas disputas, contradições e intencionalidades. (KRAMER, 1997).

Segundo Kramer (1997), toda proposta curricular traz consigo uma gama de valores, valores que remetem ao tipo de sociedade que se deseja, ou como a autora diz, traz uma “aposta”. Uma “aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura” (KRAMER, 1997, p.21), de modo que “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político cultural” (p.18) como um campo de disputas, de lutas políticas e ideológicas. Conforme a autora:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada consigo o lugar de onde se fala e a gama de valores que a constitui (...) E essa sua fala é fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa. (KRAMER, 1997, p.19).

A autora sugere encaminhamentos metodológicos para a análise de uma política curricular e ressalta a importância de analisarmos questões que vão além do texto. Primeiramente, devemos analisar os autores da proposta, como também, sobre questões que remetem a realidade e a necessidade dos estudantes (1997, p.25), em que podemos destacar a oferta e demanda de vagas, a qualidade do ensino ofertado

e a formação dos profissionais da educação. Kramer (1997, p.26) também diz a respeito da análise dos valores que permeiam a proposta e também questiona sobre os leitores a que se destina (1997, p.26-27), ou seja, a quem o texto se dirige, que tipo de diálogo pretende estabelecer. Portanto, quando se trata de uma proposta pedagógica, é necessário o olhar atento a tais questões.

O currículo depende do contexto histórico e social, definidas por relações de poder. Barbosa e Bueno (2019) sublinham:

Os currículos são tensionados constantemente pelas demandas e exigências sociais, na apropriação de seus códigos, e carregam uma carga ideológica que pode conformar ao modelo social, na incorporação da racionalidade e lógica dominantes. (BARBOSA; BUENO, 2019, p.4).

Essas relações de poder são ligadas a interesses hegemônicos em determinadas sociedades, havendo portando uma seleção da cultura. Nesta perspectiva, “o currículo é um artefato cultural e social” (MOREIRA & SILVA, 1999, p.7) carregado de intencionalidades, neste sentido, “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA & SILVA, 1999, p.8), com ele carrega-se disputas de processos formativos e valores embutidos, muitas vezes não explícitos.

Optamos, neste capítulo, por apresentar as teorias do currículo, demarcando suas principais características, buscando compreender os princípios formativos que as sustentam.

Uma primeira tendência se refere à teoria tradicional do currículo, inspirada por princípios da administração científica e da racionalização dos processos educativos, em uma perspectiva do controle. Destacam-se as teorias de Franklin Bobbit e Ralph Tyler, que enfatizaram o caráter técnico e instrumental do currículo. Na teoria tradicional do currículo o conhecimento é considerado técnico e neutro.

A tendência curricular crítica em contramão a concepção educacional de caráter notadamente tecnicista, instrumental, despolitizada, que é evidenciada na tendência curricular tradicional. A vertente crítica denuncia as contradições do contexto social e político e sua relação com a educação, criticando fatores estruturais e ideológicos, e lança um olhar para o interior da escola.

2.1 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Segundo Silva (2006), a palavra curriculum aparece pela primeira vez, no século XVI, no meio educacional com a ideia de terminalidade, atrelada a uma intencionalidade. Se retomarmos a origem etimológica da palavra currículo, o currículo indica processo, movimento, percurso. Silva (2006) sublinha que:

As ideias de sequência, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem embutida a ideia de intencionalidade. Uma instituição universitária só poderia atribuir a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Donde se supõe que o diploma, grau ou título era somente concedido, após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. Esses registros históricos expressam que a inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância. (SILVA, 2006, p. 4821).

Neste sentido, o currículo surgiu como meio organizar o trabalho escolar, formando o homem capaz de se adaptar as exigências da sociedade.

No entanto, as primeiras teorizações sobre o currículo, como campo de estudos, ocorrem no século XX, momento em que a sociedade norte americana se encontrava em pleno desenvolvimento industrial, tendo como expoente Franklin Bobbit.

Bobbit defendia uma escola com base nos princípios de Administração Científica, em que os objetivos do currículo eram voltados a atender as demandas sociais, preparando o aluno para a vida adulta. O ideal era transformar a escola no modelo da fábrica, adaptando a educação em um contexto de educação em massa. Ele e outros autores “definiram qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social”. (SILVA, 2006, p.4821).

De acordo com Silva (2011):

[...] a escola deveria, por meio do currículo especificar rigorosamente os resultados que pretendia alcançar, assim como explicar com exatidão os métodos que utilizaria e os mecanismos de mensuração que pretendiam saber se os resultados desejados foram ou não alcançados. (SILVA, 2011, p.18).

Nessa perspectiva, o currículo centra-se no planejamento e na organização das atividades ancorado por “princípios de racionalidade e eficiência (...) voltado para a

adequação de métodos educacionais, visando o controle dos processos educativos.” (BARBOSA, 2017, p. 68). Portanto, a escola deveria ser eficiente como uma empresa.

Segundo Moreira e Silva (1994):

Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, incultar valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência. (MOREIRA & SILVA, 1994, p.11).

O modelo de currículo de Bobbit consolidou-se com os estudos de Ralph Tyler, que também se destacou, em que “até os meados dos anos de 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo Tyler.” (BARBOSA, 2017, p.71). Tyler pautava-se na ideia de organização e desenvolvimento, por meio do planejamento educacional, enfatizando os objetivos que deveriam ser atingidos.

Nessa perspectiva, Tyler pensa em uma educação voltada a problemas práticos e úteis para a vida, ou seja, uma educação em uma perspectiva pragmática.

Tyler “propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais, para atender as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial” (SILVA, 2006, p. 4823), na qual, o indivíduo torna-se o motor da economia, e a educação entendida como “um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas.” (TYLER, 1983, p. 05 apud BARBOSA, 2017, p. 70).

Nas propostas de Tyler e Bobbit o currículo estava atrelado a ideia de prescrição de uma forma eficiente de organização, ou seja, numa perspectiva técnica.

2.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Estudos como do inglês Michael Young, assim como, os estudos dos norte-americanos Michel Apple e Henry Giroux, entre outros, contribuíram para o desenvolvimento da Teoria Curricular Crítica, os quais denunciavam as contradições do contexto social e político e sua relação com a educação e com a escola. Os autores da tendência crítica, passaram a buscar apoio em teorias sociais para compreender o

papel da escola e do currículo. Assim, a organização do trabalho pedagógico é determinada “pelos interesses e discursos dominantes, que fornecem a legitimação ideológica para promover práticas hegemônicas de sala de aula”. (GIROUX apud BARBOSA, 2017, p.75).

A tendência crítica do currículo vê a escola como mecanismo de dominação e manutenção das desigualdades sociais e “passam a criticar o papel da escola e do conhecimento enquanto instrumentos ideológicos para controle social”. (BARBOSA, 2017, p.75).

Os teóricos críticos compreendem que o currículo é atrelado a interesses da classe dominante.

Moreira e Silva (1994) referem-se à análise crítica e sociológica do currículo, os quais abordam três eixos em que o currículo é inserido: ideologia, cultura e poder.

O primeiro eixo abordado diz respeito a ligação do “Currículo e ideologia”, na qual os autores sublinham as ideias advindas de Louis Althusser (1983), o qual teve seu marco histórico com o ensaio “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, na qual fundamentava que a educação é um mecanismo em que a classe dominante transmite suas ideologias políticas, “que seriam diferentemente transmitidas, na escola, às crianças das diferentes classes: uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas (1999, p.22)”, relacionando assim, as divisões sociais e as relações de poder e interesse, “envolvidas em práticas materiais” (1999, p.25) produzindo uma nova linguagem, representando os ideários dos grupos de poder. Conforme os autores é importante saber “que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam (...) e a quem beneficiam” (1999, p.23-24), por isso destaca-se o papel indispensável da teorização crítica para a compreensão das formas como o “conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições escolares”. (1999, p.26).

O segundo eixo trata da inserção do “Currículo e cultura”, em que concerne à educação e o currículo fortes aliados a política cultural, o que significa, conforme Moreira e Silva (1994), “são tantos campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados (...) a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural” (1999, p.26), ou seja, com ele, cria-se sentidos e significações, onde “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes

concepções de vida social” (1999, p.27). Lutas são travadas, ligadas a superação de divisões sociais, em que “o currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado para a manifestação deste conflito”. (1999, p.27).

O terceiro e último eixo trata do “Currículo e poder”, segundo tais autores, devemos sempre indagar sobre questões referentes às forças que fazem com que o currículo seja hegemônico e quem são os grupos, como atuam e quais as relações dominantes na concepção de currículo, que fazem com que esse seja controlado através da dinâmica escolar que pode ser expressa de forma sutil ou complexa.

Como importante expoente da vertente crítica, para Michael Young (2007) a educação preocupa-se em capacitar as pessoas para que elas criem conhecimento que as levem para além das experiências pessoais, que não poderiam adquirir se não estivessem inseridas no ambiente escolar. Neste sentido, o currículo ajuda a ampliar as oportunidades de aprendizagem, e tem o propósito de promover a aquisição do conhecimento, o conhecimento poderoso:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima (...) mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p.1294).

Segundo Young (2007), esse conhecimento torna as pessoas capazes de compreender as coisas e de agir de maneira mais crítica a sociedade e ao mundo capitalista.

O conhecimento poderoso acabava sendo negligenciado. As escolas desprovidas de conteúdos culturais reduzem as possibilidades das pessoas de classes sociais inferiores de ascenderem ao mundo cultural e de desenvolverem suas capacidades intelectuais. Neste sentido, vê-se a importância de um conhecimento como instrumento de emancipação social, na qual institui-se a ideia de resistência e consciência da inserção do currículo como forma de dominação.

Ainda como desdobramento da tendência crítica, na década de 1990, aprofundam-se as ideias de resistência e ênfase nas diferenças, na qual, destaca-se a tendência das teorias pós-críticas¹. A crítica que fazem é negar a hierarquização, na qual todas as culturas devem ser respeitadas.

¹ Tomaz Tadeu Silva (2010), diz a respeito dessa nova tendência curricular, que rompe com a noção de sujeito e de razão, defendendo a subjetividade fragmentada, com ênfase na diferença, pois a sociedade é um espaço desigual, que oprime e segrega grupos sociais. O autor aborda a ideia de

Por meio das teorias pós-críticas, cria-se um ressignificado a partir da teoria crítica, criando proposições. Reconhece a sociedade como um espaço desigual e o currículo como espaço de crítica à lógica moderna, suas centralidades, hierarquias e verdades.

multiculturalismo como um importante instrumento de luta política, de produção das diferenças, das minorias, dos direitos humanos, da diversidade para o currículo como forma de transformação social, estabelecendo a ideia de que não se pode haver hierarquias entre os diversos tipos de cultura. Volta-se para a valorização da experiência individual, do conhecimento particular e da realidade cotidiana, enfatizando as narrativas parciais e as discussões sobre as minorias, gênero, etnia e sexualidade, dando voz as minorias. O currículo é o discurso das representações da cultura, das identidades dos sujeitos, das culturas e a subjetividade de cada indivíduo.

3. SENTIDOS E TENSIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo pretendemos tratar, ainda que brevemente, o ideário neoliberal e suas implicações no campo da educação, buscando compreender seus reflexos nas reformas educacionais, em especial, a partir da década de 1990.

Para iniciarmos a discussão, buscou-se demarcar suas principais características, e compreender os princípios que refletem na educação na atualidade, os impactos na organização escolar e consequentemente na formação dos professores e estudantes da educação básica, a partir de Moraes (2001); Basso e Neto (2014); Christian Laval (2011); Dardot e Laval (2016); Freitas (2018); Peroni, Caetano e Lima (2020).

Em seguida abordou-se as reformas educacionais, em especial, as reformas curriculares travadas no cenário nacional, a partir da década de 90, com base nos estudos de Shiroma, Moraes & Evangelista (2011); Silva (2017); Aguiar (2018); Lopes (2018), entre outros.

3.1 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Conforme Moraes (2001, p.3), vários são os significados do termo neoliberalismo, em que podemos destacar: 1) uma forma de julgar o mundo social; 2) um movimento intelectual organizado que geram ideias e programas; 2) um conjunto de políticas adotadas a partir dos anos 70 propagadas por organizações multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional). Para os liberais, o mercado é o caminho para se gerar eficiência pois “propicia o uso mais eficaz das potencialidades proporcionadas pela natureza.” (MORAES, 2001, p.6).

Segundo Dardot e Laval (2016) “o direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada” (p.37) foram alguns dogmas do pensamento liberal no século XIX, período marcado pela Primeira Guerra Mundial, em que o Estado deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. O liberalismo se transmutou no neoliberalismo, pós Segunda Guerra Mundial, em que se caracterizam exigências econômicas de uma indústria eficaz.

Conforme Basso e Neto (2014, p.2) nos anos de 1970 a crise do petróleo desencadeou uma grande recessão capitalista e as políticas neoliberais ganharam terreno, resgatando os princípios do liberalismo clássico.

O ideal neoliberal é de que o Estado deveria garantir o mínimo para a população, oferecendo apenas serviços básicos.

Os anos de 1980 foram marcados pelo sucesso político do neoliberalismo, a partir do programa de Ronald Reagan que visava a desregulamentação da educação pública, a partir dos princípios de racionalidade, produtividade e eficiência, ajustando a escola às necessidades da economia. Segundo Laval (2004, p.92), em 1983, Ronald Reagan instaurou o sistema de vouchers, inspirado pelo economicista liberal norte-americano, Milton Friedman, fazendo com que a escola fosse tida como uma empresa, como qualquer outra, tornando a educação um bem essencialmente privado.

Deste modo, as funções do Estado se alterariam:

O papel do Estado se limitaria então a garantir a qualidade do serviço prestado pelas escolas privadas, por uma avaliação dos estabelecimentos, a exemplo da inspeção sanitária que fiscaliza os restaurantes. Milton Friedman conclui assim: “O resultado dessas medidas acarretaria uma redução no tamanho das atividades diretas do governo abrindo mais amplamente as escolhas possíveis para a educação de nossas crianças (...) O governo satisfaria sua função própria, que é favorecer a operação da mão invisível, sem a substituir pela mão morta da burocracia”. (LAVAL, 2004, p.96).

Segundo Dardot e Laval (2016, p.14) o neoliberalismo trata-se de uma racionalidade com base na organização econômica que se estende para as demais esferas da vida social. Segundo os autores:

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até da própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (...) O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17).

Segundo Laval (2004, p.03) as “organizações internacionais de ideologia liberal [...] fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos: ‘A competitividade econômica é também a competitividade do sistema educativo’”. Laval (2004), diz a respeito desse novo modelo de educação almejado internacionalmente.

O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola a razão econômica. (...) O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico. Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviços. (LAVAL, 2004, p.03).

Neste sentido, tem-se a ideia de uma educação voltada para as demandas do capital, em que a escola se torna o recurso de inserção de sujeitos nessa lógica de sociabilidade.

Conforme Laval (2004, p.46) “uma pedagogia governada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza”. Conforme sublinha o autor:

[...] de acordo com a doutrina do capital humano, o trabalhador se dotaria de conhecimentos e competências ao longo de sua vida, sem poder mais se definir por um emprego estável ou um estatuto definido: “na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar esse aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional”. O conceito norteador é o da “empregabilidade” individual. (LAVAL, 2004, p.16).

No cenário nacional, na década de 1990 os valores neoliberais ganham evidência e passam a se tornar hegemônicos, em especial, por meio da Reforma do Estado.

Em 1990, houve a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, que foi financiada e organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Esta conferência gerou uma declaração, na qual o Brasil foi signatário. Dentre os compromissos assumidos, Shiroma, Moraes & Evangelista (2011, p.103) destacam:

[...] expansão do atendimento à primeira infância, especialmente os mais pobres; acesso universal à educação básica até o ano 2000; melhoria dos resultados da aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo dos adultos;

ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos.

A Reforma da Educação firmou-se a partir dos compromissos firmados na *Conferência Mundial de Educação Para Todos*. Neste sentido, se inaugurou na década de 90 o ideário neoliberal no Brasil, com base nos princípios da eficiência, da eficácia, da produtividade e do Estado mínimo.

Ao tratar das reformas educacionais, Shiroma, Moraes & Evangelista (2011, p. 89) salientam que o Estado passa a promover parcerias com empresas privadas, com entidades da sociedade civil e com a colaboração técnica e financeira de agências internacionais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos e a Organização dos Estados Iberoamericanos.

Por meio disso, o Estado vai se delineando na perspectiva do estado mínimo:

[...] o Estado vem perdendo seu papel central como autor da regulação, e os empresários, por meio de suas organizações (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais, buscando não apenas a participação e o poder de decisão, mas, também, o *marketing*, a responsabilidade social, os benefícios fiscais, a colaboração com o Estado e o preparo dos indivíduos para o trabalho. (ZANATTA, BRANCO, BRANCO & NEVES; 2019, p.1724).

Os dados do analfabetismo e do fracasso escolar, passam a ser associados ao desenvolvimento dos países, neste sentido, a educação tornou-se um meio de enfrentar os problemas e promover a eficiência na economia (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2011), uma função instrumental da educação, disseminando a ideia de que cada cidadão deve investir em sua própria escolarização/qualificação. “A principal finalidade da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para a adaptação a realidade instável e incerta.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.17).

Segundo Laval (2004, p.4), tais organizações fizeram da competitividade sua ideologia, na qual o “capital humano” se torna um recurso econômico, e que pode criar um modelo educativo de caráter mundial.

A escola, com base nesta lógica, funciona como uma empresa, a partir de uma racionalidade pragmática, uma lógica que visa “controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação.” (FREITAS, 2018, p. 125). Conforme Freitas (2018, p.128) trata-se de princípios que devem ser questionados: “A competição não é, nem do

ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática”. (FREITAS, 2018, 128). Ainda conforme Freitas (Idem) “a privatização da escola introduz formas de gestão empresariais e verticalizadas, ensina nossos jovens a praticar o individualismo e a competição”.

Freitas (2018) observa a ampliação das frentes de atuação do empresariado, que passam a atuar também na formulação das políticas educacionais. Desse modo,

Impulsionada pelos incentivos fiscais, atores e entidades filantrópicas de porte com farto financiamento empresarial divulgam ideias, financiam experimentos específicos destinados a mostrar a superioridade das propostas da reforma, assessoram e treinam professores e gestores. No caso brasileiro, estes atores criam linhas de influência direta na formulação das políticas (Avelar & Ball, 2017) junto ao Ministério da Educação e às Secretarias da Educação Estaduais (Consed) e municipais (Undime). Em outros países, além disso, a filantropia financia diretamente as escolas terceirizadas e as experiências de vouchers. (FREITAS, 2018, 134).

No mesmo sentido, conforme Peroni, Caetano e Lima (2020, p.417) “o privado não é uma abstração e não há apenas uma linha de atuação no privado quanto ao seu conteúdo, ou seja, há uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos tentando dar a direção para a educação pública”. Peroni, Caetano e Lima (2020) respaldam:

[...] os sujeitos privados influenciam fortemente na direção e na definição da política educacional brasileira, sem a participação ampla da população nas discussões. Quando políticas no nível nacional são gestadas retirando a participação, diálogo e autonomia da comunidade educacional, introduzidas de forma arbitrária, como é o caso da MP do ensino médio, e sem levar em consideração as construções já realizadas sobre os temas, temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país. Ademais, esses sujeitos encontram apoio naqueles que acreditam que suas ideias irão funcionar, ter impacto e gerar retorno como resultado social ou lucro. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2020, p.422).

Para a legitimação das propostas na lógica gerencial, salienta-se as chamadas “política com evidência” (FREITAS, 2028, p.133), na qual são realizados “relatórios que sintetizam as vantagens de se aplicar a reforma empresarial são elaborados por *think tanks* e fundações, sendo divulgados e exaltados como verdades”. O autor diz que tal atuação acarreta no enfraquecimento e afastamento das “entidades

educacionais de base (sindicatos, associações de professores, estudantes etc.)”. (FREITAS, 2018, 133).

Outras estratégias e formas de convencimento são ressaltadas a fim de legitimar a racionalidade mercantil e empresarial no âmbito educacional, como a utilização de “exemplos de sucesso”. Freitas (2018) traz o exemplo dos Estados Unidos, com o “milagre do Texas”², o qual serviu para impor a reforma empresarial a todo país por meio da lei *No Child Left Behind*”. (FREITAS, 2018, 134).

No Brasil, a cidade de Sobral, no Ceará, tem sido o nosso “milagre do Texas”. (...) o alegado “sucesso” de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização baseadas em testes. Como disse o prefeito da cidade a uma reportagem da Folha de S. Paulo (Takajashi, 2015): “A nossa preocupação é com o arroz com feijão bem feito, sem pedagogês que não dá resultado”. O “arroz com feijão” curricular está alinhado as apostilas e aos exames (...) Em relação ao material didático, ele afirma que: “Parte do material pedagógico é feito pela rede, parte por empresa terceirizada. Em comum há a determinação do que deve ser ensinado a todos, *diariamente*”. Para garantir controle, os resultados nos testes dos alunos orientam a remuneração extra dos professores das escolas. Segundo um diretor de escola: “A gratificação por desempenho é o que alimenta a vontade de continuar melhorando” (...) No entanto uma reportagem do Jornal GGN feita por Villas-Bôas (2017), que passou três meses investigando Sobral, mostram uma visão diferente: (...) diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota do Ideb é boa. (FREITAS, 2018, 135-136).

Conforme Young (2007, p.1290), houve duas consequências do neoliberalismo na educação, a primeira se refere a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”, na qual o controle da escola era colocado nas mãos do setor privado, a segunda consequência, diz a respeito aos aspectos ideológicos de incorporação dessa lógica, de:

[...] transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo *não diferenciação da escolaridade*. As escolas são

² Conforme Freitas (2018) a gestão de George Bush como governador do Texas, convenceu republicanos e democratas a aprovarem a Lei *No Child Left Behind*. Após a implementação da reforma no Estado foi apresentado alguns resultados de Houston, apontando baixas taxas de evasão e elevação de notas, mas revelou-se que a melhora de notas estava associada a elevadas taxas de evasão dos estudantes, ou seja, elevaram-se as notas porque alunos de pior desempenho eram eliminados das escolas.

tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos. (YOUNG, 2007, p.1290).

Conforme Young (2007, p. 1289), nos anos de 1970, as visões negativas da escola vinham em grande parte pelos pesquisadores da sociologia da educação, em que a escola era considerada como legitimadora a desigualdade do sistema educacional, os críticos diziam que só haveria um verdadeiro aprendizado se as escolas fossem abolidas. Entretanto, a escola não se reduz a isso, elas devem oferecer aos seus alunos o “conhecimento poderoso”. Conforme Young (2007, p.1294) o “conhecimento poderoso” não se refere a quem tem mais acesso ou a quem legitima, ele se refere ao que o conhecimento pode fazer, de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar sobre o mundo a nossa volta. Ou seja, uma educação voltada a autonomia intelectual do estudante.

A pedagogia nos moldes da racionalidade neoliberal quer formar um indivíduo flexível, em que sua educação é guiada pelas competências e habilidades, o que não é um fator emancipatório, essa pedagogia busca ajustar ao ideário de mercado. Portanto, nega o acesso ao conhecimento poderoso.

3.1.1 As Reformas Curriculares para o Ensino Médio: dos anos 90 à BNCC

No âmbito das políticas curriculares, em 1998, período o qual, instituiu-se as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Brasil. CNE/CEB, 1998) e no ano seguinte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999), ambas elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as quais, o currículo era vinculado as demandas do mercado, competências e habilidades que “introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.11). Shiroma, Moraes & Evangelista (2011) ressaltam a centralidade do professor para assegurar as competências, conforme os autores:

As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, se articulam, pois, de uma parte à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental e, de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto dos professores quanto de aluno. Daí indicar que todo conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p.98-99).

De acordo com Silva (2011, p.43) as reformas educacionais na década de 90 definiram o currículo por competências como modelo para a formação humana.

Em 1999, foi aprovado os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como complemento normativo, que era organizado por áreas “competências e habilidades” para cada área/disciplina.

De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o *mundo do trabalho*. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades. (SILVA, 2017, p.3).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais é de natureza econômica e política pois foram organizadas em função dos “interesses da elite, dos dirigentes políticos e dos organismos internacionais” (Zanatta, Branco, Branco & Neves, 2019, p.1717) que financiam e influenciam na organização do ensino.

As reformas curriculares dos anos 90 estão em consonância com as políticas neoliberais:

[...] cujo objetivo maior era o estabelecimento da filosofia do “aprender a aprender”, centrando a Educação em uma formação aligeirada, visando ao treinamento e ao desenvolvimento de “competências e habilidades” e à preparação de indivíduos para as demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação de um cidadão pensante e emancipado. (ZANATTA, BRANCO, BRANCO & NEVES; 2019, p.1716).

Conforme Silva (2017, p.3), no mesmo sentido, “os propositores desses Parâmetros e Diretrizes recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola” (SILVA, 2017, p.4), a educação está

a servir do mercado deixando de lado a ideia de formação integral e genuína. As Diretrizes e Parâmetros dos anos 90 remetem, portanto, as competências e habilidades, ao aprender a aprender e ao ajuste da escola ao modelo econômico.

Nos anos 2000, verifica-se uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010). As Diretrizes dos anos 2000 caminham em uma direção contrária, elas foram um importante passo de enfrentar o caráter pragmático daquelas políticas dos anos 90 (Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em 2012 são formuladas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012). Conforme Silva (2017):

Essas diretrizes têm como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (SILVA, 2017, p.4).

Segundo Silva (2017, p.5) “a redefinição das diretrizes curriculares foi um passo importante, no sentido de enfrentar o caráter estrito e pragmaticamente vinculado ao mercado de trabalho que era característica das diretrizes anteriores”.

3.1.1.1 Reforma do Ensino Médio

Após o impeachment de Dilma Rouseff, em 2016, o vice Michel Temer assumiu a presidência por meio de um golpe parlamentar. Em seu governo foi aprovada a Medida provisória de nº 746, em julho de 2016, que institui a “Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, que posteriormente fora transformada em Lei (Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017), alterando a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e a Lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei nº 11.494/07).

A proposta de Reforma de Ensino Médio, “evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão” (GONÇALVES, 2017, p.134), imposta de uma maneira autoritária.

Uma série de ações do governo começam a ser operacionalizadas e verifica-se um grande retrocesso no campo das políticas sociais e educacionais. O Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações *pró-impeachment* e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas de reforma da previdência, reforma trabalhista e a própria reforma do EM. (GOLÇALVES, 2017, p.134).

Conforme referido acima, o “golpe parlamentar” teve apoio de muitos empresários, assim como também a Reforma do Ensino Médio foi apoiada pelo setor privado, podendo afirmar que a “reforma proposta pelo governo Temer (...) está claramente ancorada no discurso do empresariado”. (SILVA, 2017, p.14-15).

A Exposição de Motivos da MP nº 746/16 (BRASIL, 2016) expôs argumentos do caráter de urgência da referida proposta curricular, visando a necessidade da jornada escolar em tempo integral e a reorganização do currículo. Conforme a Exposição de Motivos da MP nº 746/16, há algumas justificativas para a Reforma do Ensino Médio, como por exemplo: currículo extenso; o elevado número de jovens fora da escola; o IDEB estagnado desde 2011; entre outros. (BRASIL, 2016).

A palavra de ordem dessa reforma, conforme Krawczyk & Ferreti (2017), é flexibilização. De acordo com os autores, primeiramente, quando se pensa em flexibilizar, pensamos em algo bom que remete a autonomia, a liberdade de escolha, a criatividade e inovação. Entretanto, a flexibilização pode ser também “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e do conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social”. (KRAWCZYK & FERRETI, 2017, p.36).

A Reforma prevê a divisão do currículo por meio de itinerários formativos, alterando a LDB, art. 36 (I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas

tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional).

Conforme Krawczyk & Ferreti (2017, p.38) a parte diversificada em opções formativas foi justificada pela “falta de adequação do que se ensina na escola aos interesses dos alunos e à falta de possibilidades de escolha do que aprender, o que estaria desmotivando os jovens a estudar”. Neste sentido, a culpa recai sobre o modo de organização curricular, ignorando problemas e acobertando irresponsabilidades do próprio Estado.

Vale destacar que a escolha dos itinerários formativos fica a cargo dos sistemas de ensino, e não segundo a livre-escolha dos estudantes. A Reforma fragmenta uma conquista histórica de entender o Ensino Médio como Educação Básica, negando uma formação básica comum, pois esse “fatiamento” fará com que os estudantes percam o “direito à essa formação ‘comum’, de ‘base’, e terão direito a apenas 1/5 do que hoje têm assegurado”. (SILVA, 2017, p.12).

[...] o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum e resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados, e não os estudantes, como quer fazer crer o discurso do governo e os defensores da reforma por ela proposta. (SILVA, 2017, p.8-9).

A Lei 13.415/2017 altera os processos de financiamento e oferta do Ensino Médio, quando permite firmar convênios, conforme o Art. 4 § 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” para oferecer o itinerário da formação técnica. Ou seja, a Reforma do Ensino Médio altera a oferta pública para uma oferta público-privado, justamente pela oferta de parcerias com o setor privado.

A utilização de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) com vistas a financiar as parcerias com o setor privado para oferta do itinerário da formação técnica e profissional constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica (SILVA, 2017, p.9).

Em recente pesquisa sobre o Programa de Escolas Piloto no Ensino Médio, Peroni, Caetano e Lima (2020) evidenciam tais parcerias com o setor privado no acompanhamento da implementação da Reforma, seja por meio da produção de

materiais, do currículo, da formação de professores. Ou seja, as escolas são monitoradas por institutos privados na implementação da Reforma.

No caso de Santa Catarina, o secretário de educação do estado, que também foi presidente do Consed e atualmente presidente do CNE, expôs as parcerias com Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Itaú BBA, além do BID e Senai. Já o secretário de educação do Espírito Santo, exibiu as parcerias com o Instituto Ayrton Senna, Unibanco, ICE e Fundação Carlos Chagas. Esse caso é emblemático, pois as parcerias interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2020, p.421).

Muitos jovens estão fora do Ensino Médio, devido a muitos fatores que extrapolam a ideia uma reforma do ensino para consolidação de uma educação de qualidade. Pensar em melhoria na qualidade apenas na visão simplista de reforma curricular é negar outros fatores, conforme cita Silva (2017):

[...] não basta uma mudança na organização curricular ou a ampliação da jornada. Seria necessário pensar em uma amplitude de elementos: a formação dos professores; as condições do trabalho docente; a estrutura física e material das escolas; políticas de assistência ao estudante, dentre eles. Afora o problema de acesso, temos ainda o problema do abandono escolar. (SILVA, 2017, p.6).

Silva (2017, p.12) menciona o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que põe em pauta ações necessárias, como por exemplo, uma organização curricular que “respeite as diferenças e os interesses dos jovens” para que se assegure uma formação significativa e de qualidade. Silva (2017), também traz a necessidade de uma avaliação que contemple o “acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar”. A autora salienta a ampliação de recursos financeiros destinados a melhoria das condições de trabalho e salarial do professor, assim como a melhoria das condições estruturais e materiais da escola, e reitera:

O ensino médio, como última etapa da educação básica se destina ainda a contribuir para que se desenvolva nos jovens sua autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise, de reflexão e de crítica, de se verem como sujeitos capazes de intervir na realidade, no mundo em que vivem. (SILVA, 2017, p.12).

3.1.1.2 Base Nacional Comum Curricular

Em 2015, o CNE (Conselho Nacional de Educação) iniciou as discussões referentes a BNCC. O processo de elaboração da BNCC deu-se em três versões, que foi desencadeando em cada versão um processo de exclusão de debates e contribuições. A primeira versão, de outubro de 2015, requereu apreciação pública, não havendo um processo coletivo de discussão. Em 2015 “cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação (...) foram convidados para elaborar um documento que resultou a ‘primeira versão’ da BNCC” (AGUIAR, 2018, p.11). Na qual verificou-se contribuições individualizadas da comunidade escolar e da comunidade científica, por meio da consulta pública, por meio da internet.

Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou também com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. (AGUIAR, 2018, p.11).

A segunda versão da BNCC foi apresentada no ano de 2016, em que o documento foi disponibilizado e submetido “à discussão por cerca de 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Educação (Consed)” (AGUIAR, 2018, p. 11), entretanto, ela não teve uma característica de audiência pública, houve a participação eletrônica de uma parcela da sociedade. “A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares” (AGUIAR, 2018, p.11), na qual selecionava-se as contribuições de forma arbitrária. Com base nisso, criou-se um relatório que foi encaminhado para o Comitê Gestor do MEC.

A terceira versão da BNCC foi encaminhada ao CNE, em 2017, entretanto ela priorizou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, excluindo o Ensino Médio. A terceira versão da BNCC “elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor” (AGUIAR, 2018, p.16), encaminhada ao CNE (Conselho Nacional de Educação) foi marcada por “5 (cinco) audiências públicas nacionais” (AGUIAR, 2018, p.11), de profundas resistências por parte dos representantes das instituições educacionais, que “levaram à proposição de sugestões e alterações no documento”. (Idem, p.12).

Uma questão que se tomou como pauta para a revisão da BNCC, foi a exclusão do Ensino Médio e o “projeto de nação e educação desejadas” (AGUIAR, 2018, p.14). Segundo Aguiar (2018, p.14), a BNCC “privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades educacionais e escolares, em um modelo centralizador de tomada de decisões”.

Usuários desse modelo acreditam que cartilhas, guias como “receitas”, a serem reproduzidas nas escolas, serão “remédio” infalível para os “males da educação”. Surgem, então, propostas que desconsideram o grande potencial de nossas comunidades educacionais e escolares. (AGUIAR, 2018, p.14)

A aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental se deu em dezembro de 2017. Houve resistência devido a sua incompletude e limitações, havendo a necessidade de ampliar o diálogo democrático.

Conforme Aguiar (2018, p.20) o voto do CNE foi pela “celeridade em detrimento da discussão aprofundada”, deixando claro a “metodologia de construção linear, vertical e centralizadora”. (Idem, p.15).

A BNCC do Ensino Médio é aprovada somente em dezembro de 2018, em um cenário conturbado, após audiências públicas marcadas por grande resistência.

Na BNCC há a diluição das áreas do conhecimento em habilidades e competências, resgatando os princípios das DCNs e dos PCNs dos anos 90. A competência, conforme a BNCC, é a “mobilização de conhecimentos (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Segundo Macedo (2018),

[...] as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar. (MACEDO, 2018, p.32).

Vários são os pontos negativos de uma padronização curricular, um deles se refere a “suposição de que os docentes não sabem o que fazer sem uma orientação curricular comum” (LOPES, 2018, p.23), na qual os professores são reduzidos a

executores de propostas, fazendo com que eles “se desobriguem da responsabilidade de debater e produzir localmente essas propostas” (Idem, p.24), o que é um ato negativo, pois não se pode pensar em currículo sem se pensar nas demandas culturais, locais e contextuais.

Os estudantes não podem ser unificados e reduzidos a uma proposta, pois caso isso aconteça, a educação se torna insignificante e sem qualidade.

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes. A essa ideia de que é possível avaliar uniformemente conhecimentos/padrões de aprendizagem está incorporada à proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e distribuído para ser medido (avaliado). (LOPES, 2018, p.26).

Quando se pensa em um currículo comum, há um senso comum por parte de grande parte da comunidade educativa a noção de uma igualdade de educação, em que colégios públicos e privados poderão ter acesso a uma mesma educação, uma educação uniforme. Neste sentido verificamos o “caráter salvacionista” (LOPES, 2018, p.23) da BNCC, em que as aprendizagens serão garantidas, ideia simplista e equivocada de qualidade da educação.

A qualidade da educação, por meio da padronização curricular, é restrita aos resultados das avaliações em larga escala. Há um controle por trás dessa noção de aprendizagem comum.

Podemos perceber que atualmente o foco do currículo está atrelado às avaliações em larga escala, sendo este, um instrumento de mensuração de resultados, de desempenho e utilizado para a realização de pesquisa quantitativas que visam atender as exigências nacionais e internacionais, como é o caso de exames padronizados, tais como: o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), a Prova Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Neste sentido, o currículo ainda é associado a “categorias de controle social e eficiência social” (MOREIRA & SILVA, 1999, p.11), categorias advindas do século passado.

Percebe-se que as ideias de controle social, ajuste da escola e as características de ordem, racionalidade e eficiência por meio do currículo ainda podem ser observadas, como é o caso da Reforma Ensino Médio (Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lógica pela qual o currículo é reduzido ao controle do processo de formação.

Diante do exposto, concordamos com Freitas (2018, p.131) o qual ressalta que a BNCC impede uma discussão sobre as finalidades da educação, segundo o autor qualquer planejamento educacional deve se iniciar com questionamentos do que a sociedade - não apenas uma parte dela - pensa sobre o que deve ser uma “boa educação”.

No mesmo sentido, conforme Aguiar (2018, p.20), quem deve produzir as propostas curriculares são os professores e essa produção deve se dar de forma participativa, desta maneira, é necessário o investimento na formação sólida.

4. PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DO ESTADO DO PARANÁ (2019-2020)

Partimos da compreensão de que o currículo envolve relações de poder, não é neutro, desinteressado e apolítico, trata-se de uma seleção - parte de um projeto de sociedade, uma escolha política. (MOREIRA & SILVA, 1999, p.8).

Desse modo, entendemos que “toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político cultural”. (KRAMER, 1997).

A presente pesquisa procura verificar quais pressupostos sustentam a proposta pedagógica do estado do Paraná. Para tal, analisaremos os materiais dos cursos de formação pedagógica ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, realizados em 2019 e 2020.

4.1 OS MATERIAIS DAS FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

No Paraná, as formações pedagógicas da Rede Pública Estadual acontecem em todo início de semestre letivo. A análise aqui pretendida se volta para o material de formação destinada aos professores, realizada em dois períodos: julho de 2019 e fevereiro de 2020.

Durante o período de 25 e 26 de julho de 2019 e 03 e 04 de fevereiro de 2020, foram realizadas as formações da rede pública estadual destinada “a todos os Profissionais da Educação: Equipe Diretiva, Equipe Pedagógica, Professores e Agentes Educacionais” (PARANÁ, 2019). Cada dia de formação foi organizado em dois momentos, a partir de roteiros para serem seguidos, vídeos e materiais complementares.

4.1.1 Formação Pedagógica – 2019

4.1.1.1 Primeiro dia de formação

No roteiro do primeiro dia de formação encontramos como principais temáticas: Avaliação do plano de ação com base em indicadores; Resultados da Prova Paraná.

Ao analisar o material, verificamos no roteiro a ênfase na avaliação do Plano de Ação considerado um meio para se “combater o abandono e a reprovação escolar”, assim como garantir a “boa proficiência (aprendizado) e sucesso escolar (aprovação)”. Conforme o roteiro: “O Plano de Ação descreve como a escola vai desenvolver suas ações e traçar metas para alcançar seus objetivos. De certa forma, é um compromisso da escola com a intenção de atingir um objetivo.” (PARANÁ, 2019).

Observa-se que ações são direcionadas conforme o objetivo de elevação do índice de aprovação considerado como “sucesso escolar”, segundo o documento, indaga-se: “As ações propostas atendem à frente de atuação e/ou objetivos? (...) são coerentes com o objetivo (...) atendem aos objetivos?” (PARANÁ, 2019). O foco das ações propostas, por sua vez, se volta para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o resultado da Prova Paraná e a frequência dos estudantes da rede pública, conforme citado no documento: “Com o boletim apresentando o nosso Ideb, resultados da Prova Paraná e frequência de nossos estudantes, vamos analisar o Plano de Ação desenvolvido” (PARANÁ, 2019).

Verificamos por meio do roteiro que as ações são realizadas com base nos dados obtidos no primeiro semestre do ano letivo, que visa diminuir a reprovação escolar, verificando a frequência e as notas dos estudantes.

Conforme o roteiro, a aprendizagem ocorre por meio da “imitação, insight, condicionamento e raciocínio”, em “decorrência da experiência ou do treino; uso do conhecimento na **resolução de problemas**” (BOTHERHOOD, 2014, p.22-23 apud PARANÁ, 2019). No mesmo documento são apresentados alguns princípios para uma “boa aprendizagem”, na qual podemos destacar: repertório cultural, autoconhecimento, aprendizagem relevante para a vida e a repetição. Conforme o documento “as aprendizagens precisam se repetir para serem dominadas, mas a repetição deve se dar de forma interessante.” (PARANÁ, 2019). O documento também ressalta que “aprender a aprender é fundamental para que o estudante conquiste autonomia para continuar aprendendo” (BOTHERHOOD, 2014, p.22-23 apud PARANÁ, 2019).

No final do roteiro é demonstrado alguns exemplos de escolas que apresentam boas práticas. A apresentação das escolas é citada no documento da seguinte maneira:

Muitas escolas, que traçam suas metas no início do ano, estão desenvolvendo ações para ajudar na recuperação dos estudantes com baixo desempenho, conseguindo melhorar a aprendizagem por meio de práticas que envolvam toda a Equipe Escolar. (PARANÁ, 2019).

Dentre as ações desenvolvidas que chama a atenção é o destaque para “LISTA DE EXERCÍCIOS – a partir da Prova Paraná”, com ênfase nas metas, objetivos e treinamento para prova. Ação realizada por um Colégio Estadual em Curitiba-PR, na qual prioriza-se os resultados da prova e, conseqüentemente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. “Como surgiu a ação: A partir dos resultados da Prova Paraná, os professores diagnosticaram certas defasagens de conteúdos que prejudicam a aprendizagem dos estudantes e podem resultar em reprovação.” (PARANÁ, 2019).

4.1.1.2 Segundo dia de formação

No material do segundo dia de formação nos deparamos com as seguintes temáticas: Resultados da Prova Paraná; Competências da BNCC.

Acentua-se a ênfase nos resultados da Prova Paraná, alinhado ao discurso das competências da BNCC. Verifica-se o foco no “Plano de Diagnóstico de Aprendizagem”, que considera “o número de estudantes com bom desempenho no primeiro semestre e o número daqueles que estão com risco de reprovar”, “os dados das avaliações externas” e a interação do professor nas “situações diferenciadas de aprendizagem (dados da Prova Paraná)”.

As dez competências da Base Nacional Comum Curricular aparecem como norteadoras das práticas pedagógicas, conforme o documento: “A BNCC define as habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de adquirir ao longo da vida” (PARANÁ, 2019). Ainda como apoio ao material, é disponibilizado um vídeo chamado “As 10 competências da BNCC” com a fala de Anna Penido, do Instituto Inspirare e do Movimento pela Base. O documento traz a pergunta: “Porque trabalhar as 10 competências no âmbito escolar?” e a resposta é a seguinte: “Porque a BNCC visa ao **pleno desenvolvimento do estudante**, seu desenvolvimento como **cidadão** e sua **qualificação** para o trabalho. **Ou seja, as dez competências remetem ao país que queremos.**” (PARANÁ, 2019).

4.1.2 Formação Pedagógica - 2020

4.1.2.1 Primeiro dia de formação

É possível observar que o material do primeiro dia de formação tem como foco as seguintes temáticas: Clima escolar; Prova Paraná; CREP.

No primeiro dia de formação é realizado uma análise dos resultados de 2019, com base nas ações desenvolvidas pela escola, analisando os dados dos boletins escolares.

O Boletim da Escola, que apresenta os resultados referentes às taxas de aprovação (rendimento e conselho de classe); reprovados (rendimento e frequência); desistentes; Programa Presente na Escola; e participação dos estudantes na 3ª edição da Prova Paraná. (...) O Boletim da Prova Paraná Mais apresenta os dados de proficiência média dos estudantes separadas por padrão de desempenho e a porcentagem de participação dos estudantes. (PARANÁ, 2020).

O Boletim da Prova Paraná Mais apresenta os seguintes dados: o percentual de participação da escola na Prova Paraná; a proficiência média da Escola, do Núcleo Regional de Educação e do Estado; o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e as metas de 2020.

Comparando com o Plano de Ação do ano anterior, houve um acréscimo de um elemento no Plano de Ação de 2020, chamado de “Clima Escolar”³, que foi incluído porque “colabora com todas as frentes de atuação presentes no Plano de Ação” e “potencializa o desenvolvimento das Dez Competências presentes no Currículo da Rede Estadual Paranaense – Versão Preliminar”. O documento traz algumas considerações abordadas no Seminário Internacional da Avaliação da Educação Básica, realizado pelo Consed, dizendo que as escolas que possuem o Clima Escolar apresentam: qualidade, bons relacionamentos interpessoais, boa comunicação, entre outros.

³ Conforme Moro (2018): “As primeiras pesquisas sobre clima escolar, na década de 1950, consistiram na transposição para o meio educacional de estudos já desenvolvidos no meio industrial e militar, em torno da problemática do ‘clima organizacional’. À época, os americanos Andrew W. Halpin e Don B. Croft sistematizaram um instrumento de medida chamado Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ), o qual foi organizado e direcionado para a análise do ambiente escolar, na perspectiva do professor em relação ao comportamento de seus gestores”.

Ele interfere na qualidade de vida e no processo de ensino e aprendizagem, e se inter-relaciona com fatores, como: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física, pedagógica e administrativa, que estão presentes na escola. (Seminário Internacional da Avaliação da Educação Básica, 2017 apud PARANÁ, 2020).

4.1.2.2 Segundo dia de formação

Nas boas vindas, o documento traz uma citação “O talento vence jogos, mas só o trabalho em equipe ganha campeonatos” de Michael Jordan. Observa-se que a analogia recorre a uma perspectiva mais empresarial que pedagógica, e a ideia da competição na educação.

O material do segundo dia é focado nos materiais do planejamento docente, em que foi abordado a necessidade de compreender a organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) e as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (DCOE), para o Ensino Médio.

Ressaltamos que, a partir de 2020, teremos uma nova organização curricular para o Ensino Fundamental - CREP - que orientará tanto o Plano de Nivelamento como o trabalho docente. Quanto ao Ensino Médio, a organização curricular continua pautada nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, porém com foco no desenvolvimento das competências da BNCC. (PARANÁ, 2020).

Conforme o documento, o CREP:

Complementa o Referencial Curricular do Paraná, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos ao longo do ano (trimestre). Tal organização visa a fortalecer o apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem e o trabalho na rede estadual de ensino. (PARANÁ, 2020).

O Referencial Curricular do Paraná “segue a estrutura da BNCC, ressaltando o contexto paranaense no currículo.” (PARANÁ, 2020).

Ao tratar do livro didático, algumas informações são repassadas aos professores: “A partir de 2020, toda a Rede Estadual de Ensino utilizará o mesmo Livro Didático. O Livro Didático utilizado será aquele escolhido pela maioria das escolas. O conteúdo estará de acordo com a BNCC”. (SEED-PR, 2020).

O roteiro tem como objetivo ressaltar a importância da avaliação diagnóstica por meio da Prova Paraná identificando “os avanços e as dificuldades apresentadas

por cada um dos estudantes”, assim como ressalta a utilização dos descritores que “são conteúdos curriculares associados a operações cognitivas que analisam certas competências desenvolvidas pelos estudantes”.

4.2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ

Para a análise do material, propomos algumas categorias de análise, a saber:

- 1) A centralidade dos resultados das avaliações da Prova Paraná, bem como do IDEB.
- 2) A aproximação e alinhamento do planejamento da organização curricular com base em competências.

4.2.1 A centralidade das avaliações

Por meio da pesquisa, percebemos em ambos os momentos de formação a preocupação com índices e resultados das avaliações: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; e nos resultados da Prova Paraná e consequente priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (citado no primeiro dia de formação de 2019, assim como no primeiro dia de formação de 2020). Conforme o documento, para que se possa analisar as ações desenvolvidas na escola, deve se tomar como base “o nosso Ideb, resultados da Prova Paraná e frequência de nossos estudantes” (PARANÁ, 2019), ainda conforme o mesmo documento:

O propósito deste momento é continuarmos a realizar a análise dos indicadores educacionais (...) e, também, os resultados e descritores da Prova Paraná, para então levantarmos as hipóteses sobre as causas das dificuldades e fragilidades dos estudantes. (PARANÁ, 2019).

Observa-se, nesse aspecto, a visão restrita de qualidade da educação, reduzida aos resultados obtidos nas avaliações.

Mendes, Horn & Rezende (2020)⁴, verificaram a atuação do governo de Ratinho Junior (2019- atual) sinalizando que:

⁴ Mendes, Horn & Rezende (2020) analisam a implantação do modelo de gestão educacional orientado pelo Guia de Tutoria Pedagógica, da Fundação Itaú Social (2014), e 15 roteiros de tutoria elaborados e lançados pelo Departamento de Acompanhamento Pedagógico da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, concluindo que as atuais políticas educacionais do Estado do Paraná eliminam a autonomia pedagógica das escolas.

[...] Trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p.3).

A elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é uma das grandes preocupações das escolas, em que,

[...] estados e municípios estão usando tais notas para ranquear as instituições escolares, estimulando a competição entre elas (...) os alunos tem sido submetidos, periodicamente, a testes baseados nos modelos dessa prova, para se familiarizarem com o formato das questões, ou seja, as aulas tendem a se tornar cursinhos preparatórios para o IDEB. (JUNIOR, 2016, p.15).

O material Estudo e Planejamento do governo do Paraná gira em torno de melhorar resultados e indicadores.

Mendes, Horn e Rezende (2020, p.12), destacam algumas concepções que estão implícitas no projeto de formação continuada da rede pública estadual do Paraná, o qual destacamos:

[...] o gerenciamento e controle da ação docente e pedagógica, com a finalidade de melhorar as notas dos estudantes no ranking dos processos de avaliação em larga escala, como é o caso, por exemplo, do IDEB e da Prova Paraná.

O ranqueamento leva à competição entre as instituições de ensino e geram consequências, conforme destaca Junior (2016),

[...] por causa da pressão pela melhoria dos resultados nos testes, algumas escolas tem rejeitado a entrada de alunos de baixo desempenho, que são dirigidos a escolas também com baixo desempenho nos testes, gerando assim um grupo de escolas especializadas em receber alunos com baixo desempenho. (JUNIOR, 2016, p. 96).

A ênfase em avaliações externas estimula a competição, o individualismo, levando à exclusão e a segregações escolares, contrários à perspectiva do direito à educação e a uma educação democrática. (FREITAS, 2018, p.128).

Observa-se que as atuais políticas educacionais recorrem aos exames em larga escala, legitimando a padronização do currículo, alvo de constantes críticas por pesquisadores do campo.

Outra preocupação refere-se à padronização e ao estreitamento curricular: “quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes”. (MADAUS, RUSSEL & HIGGINS, 2009 apud FREITAS, 2012, p.389).

A proposta dos reformadores empresariais e a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. Um planejamento da formação da juventude não pode ser feito olhando-se para o básico. (FREITAS, 2012, p. 389).

Freitas (2012) trata dos efeitos da meritocracia, que segundo o autor:

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. (FREITAS, 2012, p. 385).

O sistema de avaliação em larga escala prioriza a seletividade, estimulando o abandono. Neste sentido, traz consigo a necessidade de classificação e responsabilização dos estudantes, dos professores e do sistema de ensino como um todo. A formação de professores do estado frisa a responsabilização da equipe escolar na atualização do Plano de Ação da escola. Caso os objetivos não sejam alcançados a responsabilidade recai sobre os sujeitos escolares, que evidencia o caráter punitivo das avaliações, conforme apontam Mendes, Horn e Rezende (2020):

Portanto, observa-se a forte determinação de responsabilização da equipe gestora pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem, sendo o sucesso visto como aferição de boas notas obtidas pelos alunos nas avaliações internas e em larga escala, e o fracasso concebido como baixo rendimento nos índices das mesmas avaliações. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p.16).

Conforme Freitas (2018, p.144) “as políticas de responsabilização criam pressões e tensões nos estudantes que tendem a ser resolvidas com medicamentos”. Por meio da análise do Estudo e Planejamento está claro a ênfase nos resultados de exames em larga escala, neste sentido a pressão sobre professores e estudantes para que melhorem resultados quantitativos, em um sentido reducionista e em uma perspectiva do controle.

Zanotto & Sandri (2018) sublinham a ideia de controle, por parte do estado, que através do sistema de avaliação em larga escala o processo de ensino será controlado, ou seja, o que os professores deverão seguir, o que será ensinado para os alunos, o que será cobrado quando se trata de exames como a Prova Paraná.

Zanotto & Sandri (2018, p.128) identificam elementos do gerencialismo nas dimensões de controle da gestão escolar, do trabalho dos professores e no processo de formação dos estudantes. Assim como identificam o controle de resultados da educação nas políticas de avaliação de larga escala e na BNCC. Isso decorre “em nome da produtividade”.

A justificativa para tais políticas é a melhoria da qualidade da educação, entretanto:

[...] problematizamos essa qualidade, pois percebemos que está sustentada sob a perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia e controle (...) cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário. (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p.134).

Zanotto & Sandri (2018, p.129) revelam “as políticas de avaliação em larga escala como condição e consequência da perspectiva gerencial para a educação”. Tal perspectiva entende a escola como uma empresa, na qual as avaliações são focadas no resultado. Neste sentido, “evidenciamos a ‘necessidade’ da criação da BNCC, tem a finalidade de ampliar o controle para uma educação por resultados por meio de um currículo padrão e preparatório para avaliações em larga escala.” (ZANOTTO & SANDRI, 2018, p.129).

Segundo Laval (2004, p.03) “o controle direto e mais estreito da formação inicial e profissional é um dos grandes objetivos dos meios econômicos.” A pedagogia é, atualmente, governada pelos imperativos da lógica do mercado.

O ensino escolar é, cada vez mais, visto como uma “formação inicial”, quer dizer, preparatória à formação profissional e assim, apta a receber, legitimamente, em “feedback” suas injunções, especialmente em matéria “comportamental”. A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não deve mais ser guiada por motivos desinteressados quando, na empresa, não é mais uma especialização muito restrita que é solicitada, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. (LAVAL, 2004, p.46).

A avaliação deve ser um processo que não pode ser separado do processo de aprendizagem. A proposta de formação do governo do Paraná, reforça a ideia de uma avaliação das condutas cognitivas e sociais no interior da escola por meio da Prova Paraná, em que “os estudantes são concebidos como objetos da avaliação de resultados.” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p.19).

4.2.2 Competências da BNCC

Por meio dos documentos analisados percebe-se que o governo do Paraná tem como norte a padronização curricular, direcionada as dez competências da BNCC, ao considerar que “(...) as dez competências remetem ao país que queremos” (PARANÁ, 2019). Ou seja, o planejamento deve estar alinhado às competências.

Ao tratar do livro didático percebemos a intenção de padronização do mesmo, que conforme a Secretaria da Educação, “a partir de 2020, toda a Rede Estadual de Ensino utilizará o mesmo Livro Didático” (PARANÁ, 2020).

Um alerta em relação à padronização é que a definição de conteúdo e métodos passam a ser definidos por redes empresariais com interesses comerciais. Como aponta Macedo (2018, p.28) “a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro.” Ainda conforme a autora, a padronização:

[...] cria um mercado hegemônico para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para a capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas a formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação. (MACEDO, 2018, p.31).

Verifica-se, portanto, que a lógica de uma educação padronizada está intrinsicamente ligada à interesses mercantis, no que se refere a capacitação de professores, consultorias, produção de material, entre outros, que retira a autonomia intelectual e pedagógica dos professores.

[...] o apostilamento das redes de ensino deixa o professor dependente desse tipo de material didático, “retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica segundo requer cada aluno”. Além disso, instala-se uma visão pragmatista de formação, voltada apenas aos aspectos práticos das metodologias de ensino, afastando esses profissionais de uma formação mais ampla e crítica, que discuta concepção de ser humano, sociedade e educação. (FREITAS, 2014a, p. 1103 apud JUNIOR, 2016, p.96).

Conforme Laval (2004):

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. (...) A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade”. (LAVAL, 2004, p.12).

Neste sentido, ressaltamos o posicionamento de Laval (2004) que diz que as escolas estão cada vez mais direcionadas ao setor produtivo e o ensino é decorrente da demanda do setor privado. De acordo com o autor, evidencia-se uma:

[...] redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o “bem raro” e, portanto, caro, da educação. (LAVAL, 2004, p.12).

No primeiro dia de formação são apresentados alguns princípios para uma “boa aprendizagem” e o uso do conhecimento na “resolução de problemas”, que nos remete à ideia da educação flexível voltada para atender as demandas do mercado. As competências estão associadas a esse sentido de ação, de saber fazer. Ou seja, conhecimentos considerados necessários e úteis, os preparando “para situações de ‘incerteza’ crescente” (LAVAL, 2004, p.17).

Para Laval (2004), a nova ordem educativa é baseada na concepção pragmática da “resolução de problemas em situação de incerteza” (LAVAL, 2004,

p.46). A lógica instrumental subjacente ao discurso do “aprender a aprender” também merece atenção. Conforme sublinha o autor:

[...] o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas em situação de incerteza”. A “competência” primeira, a meta-competência, consistiria em “aprender a aprender” para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional. (LAVAL, 2004, p.17).

Conforme Silva (2018, p.11) a noção de competência “viabiliza uma perspectiva para organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade”, respondendo as demandas do mercado.

O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. (SILVA, 2010, p.19).

Além do aluno dever/ter a competência de aprender a aprender, a escola deve “aprender a ensinar”, afim de que alcance a alta performance no rendimento de ensino. Conforma Laval (2004, p.10) “a escola, que não é mais a única fonte de saber, deve, doravante, ‘aprender a ensinar’, afim de que a criança possa ordenar e selecionar a informação confusa, lacunar e orientada da cultura comercializada de massa”.

Na mesma direção, há uma visão de defesa do direito de todos à aprendizagem, por parte dos reformadores empresariais, esta aprendizagem é, no entanto, reduzida ao básico para as funções do setor produtivo, ou seja, uma concepção reducionista e pragmática de educação. Conforme Lopes (2018), verifica-se a:

[...] insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, (...) a suposição de que dos docentes não sabem o que fazer nas escolas e sem uma orientação curricular comum. (LOPES, 2018, p.23).

Trata-se de uma leitura simplista dos reais problemas da educação, na qual os problemas da educação são resolvidos por meio de uma proposta curricular padrão. Conforme Lopes (2018, p.24) os municípios e estados demandam de orientações detalhadas por parte do MEC, “desta maneira, se desobrigam da responsabilidade de debate e produzir localmente essas propostas (...) essa desobrigação é negativa, pois o currículo não tem como ser desvinculado de demandas contextuais”.

O que é padronizado nos conduz à “eliminação de experiências inovadoras e à imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais” (FREITAS, 2018, p.143-144). A padronização oculta outros problemas,

[...] tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada a educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. (LOPES, 2018, p.25).

Logo, depreende-se que as atuais reformas da educação nos conduzem à padronização e a consequente exclusão dos sujeitos a uma educação de qualidade. Um currículo pré-determinado e controlado pelo estado, retira a autonomia pedagógica dos professores e da escola. Conforme Laval (2004, p.04) o “caráter essencial da nova ordem educativa atém-se a perda progressiva da autonomia da escola que é acompanhada por uma valorização da empresa erigida em ideal normativo.”

Neste sentido, identificamos que os objetivos são instrumentais, através das ideias de sistematização, controle, racionalização, padronização e eficácia. Pensar em um currículo atrelado as competências é visar o controle educacional, conforme aponta Silva (2018):

A prescrição competências também visa ao controle – das experiências dos indivíduos e das experiências das escolas – viabilizando pela imposição do discurso e pelas estratégias de avaliação que buscam conhecer mais o produto e menos o processo que o gerou. (SILVA, 2018, p.11).

Ao analisar as propostas pedagógicas implementadas no atual governo do estado do Paraná constata-se que os fundamentos que estão por trás do discurso das competências coincidem na insistência de um vínculo imediato entre educação e

desenvolvimento econômico enfatizando o estabelecimento de “objetivos comportamentais” (SILVA, 2006) para atender as demandas do mercado. Neste sentido, o currículo da rede estadual do Paraná é de caráter prescritivo, definindo objetivos educacionais por meio de metas e métodos eficazes. A eficiência é medida por meio da avaliação do rendimento dos estudantes, como é o caso da Prova Paraná. Neste sentido, o currículo se reduz a ideia de planejamento, buscando os melhores métodos, controlando o conhecimento.

A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação, isto é, do reconhecimento do indivíduo “como substância de si mesmo”, e não como “mimese”. (SILVA, 2018, p.11).

Portanto, não são sinônimos de qualidade, a educação é mais que isso, ela “remete à cultura, aos processos de identificação” (LOPES, 2018, p.26). Concordamos com Lopes (2018, p.27) que a valorização docente, a melhoria das condições de trabalho, infraestrutura e formação de qualidade para os docentes e discentes são as mudanças necessárias e que a ênfase no resultado, no desempenho e na padronização carregam uma concepção restrita de qualidade da educação.

Freitas (2018) ressalta a necessidade de resistir as imposições que “visam eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes” (p.142), sempre em busca de uma melhora na qualidade da educação dos mesmos, uma melhoria “*com* os professores e estudantes, e não *contra* eles” (p.143). Freitas (2018) nos alerta sobre a forma que enxergamos nossos alunos, como se estivessem, através de nossas práticas, “preparando para viver” (p.143). Segundo o autor, “é preciso que se entenda que eles já estão vivendo, agora a sua grande vida e que querem fazer isso já na escola, a começar pela participação na organização escolar” (p.143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto que os processos formativos refletem os tensionamentos dos projetos de sociedade e diante disto, percebemos a necessidade de analisar a concepção de educação e de currículo existente nas propostas da rede estadual de educação e quais as disputas subjacentes.

Historicamente a escola vem sendo utilizada como instrumento para atender as exigências das relações mercantis. A ideia simplista do currículo como um mero documento prescritivo, deve ser questionado.

O objetivo da presente pesquisa foi o de analisar quais pressupostos sustentam a concepção de formação do estado do Paraná. Para tanto, primeiramente, realizou-se uma discussão acerca do currículo e suas concepções. Em seguida, discutiu-se as recentes políticas e reformas curriculares da Educação Básica, para então realizar a análise dos materiais das semanas pedagógicas da rede estadual do Paraná. Como resultados da análise, depreendeu-se que estão subjacentes aos materiais uma concepção pragmática e instrumental de educação.

Verificamos que a concepção sustentada na formação pedagógica da rede carrega pressupostos que dão ênfase nas avaliações externas e na organização curricular com base nas competências.

Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que a centralidade direcionada às competências e os resultados das avaliações em larga escala, evidencia a concepção reducionista da educação, em sua perspectiva funcionalista, de controle. O viés pragmático, sustentado pelo discurso das competências, por meio de um currículo padronizado e pelos resultados das avaliações em larga escala, reforça o pensamento e modos de dominação hegemônicos.

Deste modo, a compreensão do projeto formativo do estado do Paraná, por meio de sua lógica pragmática, negligencia conhecimentos e impede os estudantes e professores a ascenderem intelectualmente, não refletindo sobre suas práticas e os valores que estão compartilhando, pois, a busca pela eficiência e resultados tomam destaque.

A escola, dessa forma, torna-se esvaziada, como instrumento de reprodução desigualdades sociais e educacionais. No entanto, vale ressaltar que a escola não está inteiramente a serviço do mercado. Lutas internas são travadas – há resistência

a tais imposições. Ressaltamos a importância de uma perspectiva formativa que permita aos estudantes o acesso ao conhecimento poderoso (YOUNG, 2007), ao pensamento crítico e ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual, que permita compreender a realidade social e histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 27 de julho de 2020.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018. <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em: 28 de julho de 2020.

BASSO, J. Daniela; NETO, D. Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 22 abr. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>> Acesso em: 11 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 de agosto de 2020.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm> Acesso em: 02 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, SEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

BARBOSA, Renata Peres. Constituição do campo da teoria crítica do currículo no Brasil: breve Histórico. In: **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões**. 2017. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. p. 67-80.

BARBOSA, Renata. P; BUENO, Sinésio. F Notas sobre o campo de estudos do currículo: controversas críticas e pós-críticas. **Jornal de Políticas Educacionais**. V.

13, n. 35. Outubro de 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66890>> Acesso em: 16 de maio de 2020.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, abril 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: 04 de julho de 2020.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREITAS. Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ed., **Expressão Popular**, – São Paulo, 160p. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13086>> Acesso em: 04 de novembro de 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores empresariais: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 04 de novembro de 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2020.

JUNIOR, Silvio Borges da Silva. **A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/2585>> Acesso em: 25 de novembro de 2020.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, Dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 de abril de 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LOPES. Alice. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo é o que?. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gatos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, vol. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rinc/article/view/50289>> Acesso em: 25 de outubro de 2020,

MENDES, Ademir. A. P.; HORN, Geraldo B.; REZENDE, Edson T. DE. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, v. 45, p. 1-24, 4 jun. 2020. Disponível em <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22393>> Acesso em: 21 de novembro de 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Ed. Senac. 2001. Disponível em: <https://reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf> Acesso em: 23 de outubro de 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORO, Adriano. **Você sabe o que compõe o clima escolar?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/11898/voce-sabe-o-quecompoe-o-clima-escolar>>. 2018. Acesso em: 06 de dezembro de 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Estudo e Planejamento Julho 2019**. Ensino Regular e EJA + Agentes Educacionais. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1933>>. Curitiba: SEED, 2019. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Estudo e Planejamento Fevereiro 2020**. Escolas Regulares e EJA. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1939>>. Curitiba: SEED, 2020. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

PERONI, Vera.; CAETANO, Maria R.; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje, As implicações para a democracia. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 30 de julho de 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, p. 17-26, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148/27>> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: Ibpex, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio Reformado: perguntas e respostas, tensões e proposições. ElJó, G. V.; SILVA, T. F. (Orgs.). **Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas**. 1ed. Brasília: Editora do IFB, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

SILVA, Maria Aparecida da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Edu. e Soc.**, vol. 28, n. 101. Campinas: set/dez, 2007.

ZANATTA, Shalimar C.; BRANCO, Emerson P.; BRANCO, Alessandra Batista de G.; NEVES, Marcos Cesar D. Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1711-1738 out./dez. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 08 de janeiro de 2021.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em Larga Escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018.