

**ARÃO DAVI OLIVEIRA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES BACHARÉIS PARA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO  
DO SUL (2015-2021)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2022**

**ARÃO DAVI OLIVEIRA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES BACHARÉIS PARA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO  
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO  
DO SUL (2015-2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Linha I: Política, Gestão e História da Educação.

**Orientadora:** Professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva.



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**CAMPO GRANDE – MS**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

048p Oliveira, Arão Davi

Políticas de formação continuada de professores bacharéis para Educação Profissional e Tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2021)/ Arão Davi Oliveira sob orientação da Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva.-- Campo Grande, MS : 2022.

292 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2022

Bibliografia: p. 252-279

1. Educação - Formação de professores. 2. Políticas educacionais - Docentes. 3. Educação profissional - Ensino médio - Mato Grosso do Sul I.Souza e Silva, Celeida Maria Costa de. II. Título.

CDD: 371.12

**“POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES BACHARÉIS  
PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL (2015 – 2021)”**

**ARÃO DAVI OLIVEIRA**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Orientadora e presidente da Banca

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iara Augusta da Silva (PROFEDUC/UEMS) Examinadora Externa

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ozerina Victor Oliveira (PPGE/UFMT) Examinadora Externa

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 24 de fevereiro de 2022

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Marinalva e Joice (*in memoriam*), a quem devo hoje tudo o que sou.

À minha amada esposa Vanessa de Oliveira, companheira de longas datas.

À minha maravilhosa filha Ingrid Oliveira, o melhor presente que a vida me deu.

## AGRADECIMENTOS

Com muita alegria dirijo algumas palavras para externar meus agradecimentos às pessoas que estiveram presentes na minha trajetória de vida nesses últimos dois anos e que puderam contribuir para meu crescimento humano.

Agradeço à minha querida orientadora, Professora Doutora Celeida Maria Costa de Souza e Silva, que foi muito mais que uma profissional competente, foi um ser humano sensível que entendeu minhas dificuldades e nunca mediu esforço para contribuir para o meu desenvolvimento como pesquisador, como professor, além de ser uma referência de ética e dedicação às pesquisas no campo da educação da qual sempre consulto e me espelho.

Às Professoras Doutoras Valdivina Alves Ferreira, minha querida e competente orientadora durante o mestrado, que esteve presente na banca de qualificação e muito contribuiu para qualificar este trabalho para a defesa; Regina Tereza Cestari de Oliveira, professora que esteve presente desde o início do meu mestrado e durante todo o doutorado muito contribuiu para meu desenvolvimento como pesquisador, sempre nos ofereceu discussões críticas acerca da educação como direito do cidadão e sobre a importância das políticas públicas educacionais para sociedade brasileira, sempre me incentivou a qualificar as análises nos afastando de generalizações em nossas pesquisas; Adir Casaro Nascimento, professora que me ajudou a enxergar a função social da educação a partir de outras perspectivas que valorizam as questões multiculturais dos diversos atores que dela participam, sempre vigilante para nos afastar de visões deterministas. Ozerina Victor de Oliveira que contribuiu muito com esse trabalho compartilhando seu conhecimento e experiência em pesquisas que adotam a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Colaboradores; Iara Augusta da Silva que com sua experiência e conhecimento sobre o ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul contribuiu para qualificar nossa pesquisa. Desse modo, agradeço a todas as professoras que com simplicidade e competência ofereceram excelentes contribuições para esta pesquisa e para o aprofundamento dos meus conhecimentos.

Agradeço aos meus pais (*in memoriam*), Marinalva Oliveira e Joice de Oliveira, que deram aos estudos a devida importância e ensinaram-me a batalhar por cada conquista.

Com imenso amor, agradeço a Vanessa de Oliveira, minha esposa e companheira, que sempre me apoiou nessa jornada e compreendeu os momentos que estive isolado do convívio

familiar para dedicar-me a pesquisa. E à minha filha maravilhosa Ingrid Oliveira, por me alegrar com sua energia contagiante me fazendo mais feliz a cada dia.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos GEFORT e da Linha I do PPGE/UCDB, doutorandos e mestrandos, pelas alegrias e preocupações que dividimos juntos, pelas contribuições acadêmicas e pelos incentivos sempre presentes nas horas de dificuldades.

Às professoras do PPGE/UCDB, que com muita competência e sabedoria proporcionaram e provocaram reflexões sobre as mais variadas temáticas que envolvem a educação brasileira.

E a todos aqueles que, no percurso da vida, ainda que inconscientemente, de alguma forma colaboraram para a realização deste trabalho. Muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

**OLIVEIRA, A. D. Políticas de formação continuada de professores bacharéis para educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2021).** Campo Grande, 2022. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

O objeto dessa pesquisa é a política de formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS). Vincula-se à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEFORT), e ao Projeto de Pesquisa Políticas Públicas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica em Mato Grosso do Sul, coordenado pela Professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva. Esta pesquisa conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Questionamos como e em quais contextos foram produzidas as políticas de formação continuada voltadas para os professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS no período de 2015 a 2021 e como professores e formadores ressignificam, recontextualizam essas formações no contexto da prática? Assim, tem-se como objetivo geral: analisar as políticas de formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015- 2021). E, como objetivos específicos: 1) contextualizar em âmbito nacional as políticas de formação de professores bacharéis da educação profissional e tecnológica de nível médio a partir da Lei 9.394 (LDBEN/1996); 2) discutir a relação das políticas educacionais federais de nível médio pós Lei 9.394 (LDBEN/1996) com as políticas para formação de professores bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio do estado de Mato Grosso do Sul; 3) examinar a atuação da Secretaria de Estado de Educação na proposição e realização de políticas para a formação continuada dos professores bacharéis e como esses professores ressignificam essas formações no contexto da prática. O recorte temporal contempla o período de 2015 a 2021, 2015, corresponde ao primeiro ano do Governo Reinaldo Azambuja Silva, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no Estado de Mato Grosso do Sul, e 2021 por ser o ano que a SED/MS iniciou as formações continuadas para Professores voltadas para o V (quinto) itinerário formativo do Ensino Médio “Formação Técnica e Profissional”. A metodologia abrange pesquisa bibliográfica, documental e de campo com abordagem qualitativa que tem por base a “abordagem do ciclo de políticas” proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) e aperfeiçoada por Ball (1994); a “teoria da atuação” de Ball, Maguire e Braun (2016); e o conceito de “recontextualização do discurso”, o qual advém da teoria dos dispositivos pedagógicos de Bernstein (1996, 1998, 2000). Para entendermos como as políticas de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica de nível médio são propostas, ressignificadas, recontextualizadas em nível meso e micro no contexto da prática pelos professores e formadores. A pesquisa de campo contou com a realização de entrevistas semiestruturadas com o chefe da Coordenadorias de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional e tecnológica de nível médio da SED/MS, da Chefe da Coordenadoria de Formação Continuada da SED/MS, com 4 professores formadores vinculados a SED/MS que planejaram ou executaram cursos de formação continuada para os Bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS entre 2015 e 2021, e 72 professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS que vivenciaram formação



proporcionada pela SED/MS entre os anos de 2015 e 2021. Os resultados indicam que existe, em alguns casos, desarticulação entre as políticas federais indutoras de formação continuada e as políticas efetivadas pela SED/MS para formação continuada dos professores bacharéis da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS; as recomendações propostas por organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial alcançam algumas formações continuadas propostas pela SED/MS por incorporar a formação baseada em competências à forma de se organizar e abordar o currículo da educação básica na escola, também pela institucionalização nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada da obrigatoriedade de desenvolver nos professores saberes que o habilite a desenvolver as competências requeridas pela Base Nacional Comum Curricular aos estudantes; que embora seja reconhecida a importância das formações continuadas para os professores bacharéis por existirem dificuldades a serem superadas na dimensão pedagógica da atuação desses profissionais na escola, a SED/MS não conseguiu, no período estudado, alcançar todos esses profissionais, pois além das dificuldades de estimular a participação desses docentes nas formações, por terem outras profissões fora da escola e por serem todos contratados temporários, ainda existe uma perda anual do investimento da SED/MS em formação continuada no professor bacharel por não existir garantias que esse profissional permaneça como docente da educação profissional e tecnológica de nível médio no ano seguinte em função de não ser selecionado entre os professores cadastrados no banco de dados da SED/MS e, também, por falta de interesse em continuar docente; por fim os resultados nos permitem afirmar que professores e formadores ressignificam, recontextualizam as formações continuadas em nível meso e micro no contexto da prática o que conseqüentemente muda, transforma, em alguma medida, os sentidos da política expressos no texto oficial.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Políticas de Formação Continuada de Professores; Educação profissional e tecnológica de nível médio; Professores Bacharéis; Recontextualização.

**OLIVEIRA, A. D. Continuing education policies for bachelor teachers for high school vocational and technological education in the State Education Network of Mato Grosso do Sul (2015-2021).** Campo Grande, 2022. 292 f. Thesis (Doctorate in Education) – Dom Bosco Catholic University.

## **ABSTRACT**

The object of this education is a policy of continuing education for technical-level bachelor teachers who teach in professional education and in the State Network of Mato Grosso do Mato Grosso do Sul (MS). It is linked to the Research Policy, Management and History of Education of the Postgraduate Program in Education - Master's and Doctorate - of the Dom Bosco Catholic University (PPGE/UCDB), to the Research Group Policies for Training and Teaching Work (GEFORT), and the Research Project Public Policies for Training and Teaching Work in Basic Education in Mato Grosso do Sul, coordinated by Professor Dr. Celeida Maria Costa de Souza e Silva. This research is supported by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). We question how professional and technological education of continuing education level as teaching contexts for bachelor teachers who are in professional and technological education of the 2015 period as professional education and high school education of 2021 of practice? Thus, the general objective is: to analyze how policies for continuing education of high school teachers in the state network of professional and technological education in Mato Grosso do Sul (2015-2021). And, as specific objectives: 1) to contextualize the training of national bachelor teachers as professional and technological education policies at the secondary level, based on Law 9,394 (LDBEN/1996); 2) It contests the relationship between the policies of technological technological training of secondary education after Law 9,394 (LDBEN/1996) with the policies for teachers with a bachelor's degree in Vocational Education and secondary education in the state of Mato Grosso do Sul; 3) to examine the role of the State Department of Education in proposing and implementing policies for the continuing education of bachelor teachers and how these teachers give new meaning to these formations in the context of practice. The time frame covers the period from 2015 to 2021, 2015, corresponds to the first year of the Reinaldo Azambuja Silva Government, of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB), in the State of Mato Grosso do Sul, and 2021, as it is the year that the SED /MS began continuing for Teachers Technical and Professional Training for the V (fifth training itinerary of High School "Technical Training". The comprehensive methodology bibliographic, documentary and field research with a qualitative approach based on the "approach of the policies" proposed by Bowe (1992) and improved by Ball (1994); the "acting theory" of Ball, Maguire and Braun (2016); and the concept of "discourse recontextualization", which comes from the theory of pedagogical devices by Bernstein (1996, 1998, 2000) To understand how continuing education policies for high school vocational and technological education teachers are proposed, resignified at the meso and micro levels in the context of practice by teachers and trainers, field education is outlined by carrying out semi-structured interviews with the head of the Coordination of Policies for Secondary Education and Vocational and Technological Education of Secondary Level of the SED/MS, of the Head of the Coordination of Continuing Education of the SED/MS , with 4 teacher trainers linked to the SED/MS who plan or execute courses for 202 teachers from the professional experience and high school level of the REE/MS from 2015 and 2021. The results indicate that there are, in some cases, among contemporary policies, inducing disarticulation of continuing education and as continuing education policies by the SED/MS for the continuing education of teachers who hold bachelor's degrees in professional and technological education

at the REE/MS level; as proposed by international organizations such as the OECD, training and the World Bank achieved some continuing training of the SED/MS proposals by incorporating a basis in competences to the way of organizing and approaching the curriculum of basic education at school, also by institutionalization in the National Curriculum Guidelines for Continuing Training of the obligation to develop in teachers knowledge that enables them to develop the skills required by the National Common Curriculum Base for students; Although it is recognized that continuing education is important for bachelor teachers because there are difficulties to be overcome in the pedagogical dimension, the SED/MS did not manage, in the period, to reach all these professionals, because in addition to the difficulties of the studies studied, it stimulated the participation of these teachers in the formations, for other professions outside of school and for all the temporary workers, there are still and an annual loss of investment by the SED/MS in continuing education for the bachelor's teacher, as there are no guarantees that this professional will remain as a teacher of vocational and technological education at a high school level in the following year, as a result of not being selected among the teachers registered in the database. data from SED/MS and also due to lack of interest in continuing to be sick; Finally, the results allow us to affirm that teachers and trainers resignify, recontextualize continuing education at the meso and micro level in the context of practice, which consequently changes, transforms, to some extent, the meanings of the policy expressed in the official text.

**Keywords:** Educational Policies; Continuing Teacher Training; Professional education; Bachelor teachers; Recontextualization.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALC	América Latina e Caribe
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FC	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-FI	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CFOR	Coordenadoria de Formação Continuada
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria

CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFIEX	Comissão de Financiamentos Externos
COGEB	Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica
COPEMEP	Coordenadorias de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional
COPEP	Coordenadoria de Políticas para Educação profissional
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
CRO	Campo Recontextualizador Oficial
CRP	Campo recontextualizador pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares para a Educação profissional
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio
DCN-FC	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
DCN-FI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional e Tecnológica
DF	Distrito Federal
EBFP	Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários
EMI	Ensino Médio Inovador
EPEM	Equipe de Planejamento de Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF-PE	Escola Técnica Federal de Pernambuco

FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETEMS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
GEFORT	Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente
IAS	Instituto Airton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICSID	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Corporação Financeira Internacional
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia DO Rio Grande do Norte
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base Para Educação Nacional
LDO	Leis de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Leis de Orçamento Anuais
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
MIGA	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MP	Medida Provisória
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Ministério do Trabalho
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação para Professores da Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNs	Parâmetros curriculares nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Projeto de Emenda Constitucional

PEE/MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIMPO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra industrial
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Planos Plurianuais
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPGE/UCDB	Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCEIF	Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos
REDE E-TEC	Rede Federal de Ensino Técnico
REE	Rede Estadual de Ensino



REE/MS	Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
RFEPCT	Rede Federal de Educação profissional Científica e Tecnológica
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria de Estado de Educação
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEMTEC	Secretaria de Educação média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENETE	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação profissional e Tecnológica
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SNFMO	Sistema Nacional de Formação de Mão-de-obra
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID	<i>United States Agency International for Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Evolução do número de Estabelecimentos de Educação profissional e tecnológica de nível médio de acordo com a Dependência Administrativa de 2003 a 2010.....	95
<b>Tabela 2</b>	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Ensino Médio de 2005-2019.....	104
<b>Tabela 3</b>	Tabela de remuneração do profissional convocado carga horária de 40 horas semanais.....	164
<b>Tabela 4</b>	Cursos e capacitações ofertados pelo PLAFOR (2014-2016).....	166
<b>Tabela 5</b>	Número de estabelecimentos de ensino por dependência administrativa.....	197
<b>Tabela 6</b>	Número de escolas que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio em MS.....	198
<b>Tabela 7</b>	Número de escolas que ofertam Educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS.....	199
<b>Tabela 8</b>	Número de Professores que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio por rede de ensino. ....	200

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Eficiência dos gastos com educação no Ensino Fundamental e Médio no Brasil segundo o Banco Mundial.....	133
<b>Quadro 2</b>	Meta 15 e as estratégias relacionadas à formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	149
<b>Quadro 3</b>	Meta 16 e as estratégias relacionadas à formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	162
<b>Quadro 4</b>	Importância que o professor bacharel atribui a segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio.....	173
<b>Quadro 5</b>	Competências Gerais da BNC-FC e Competências Gerais da BNCC.....	183
<b>Quadro 6</b>	Coordenadorias Regionais de Educação da REE/MS.....	198
<b>Quadro 7</b>	Formações continuadas realizadas pela SED/MS para professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio.....	218
<b>Quadro 8</b>	Relato dos professores acerca das contribuições das formações continuadas promovidas pela SED/MS para a formação e prática pedagógica do professor.....	222
<b>Quadro 9</b>	Relato dos professores acerca da necessidade de o professor bacharel participar de formações continuadas que enfatizem a dimensão pedagógica do trabalho docente.....	223
<b>Quadro 10</b>	Relato dos professores acerca da contribuição que a formação acadêmica recebida proporcionou para entender e trabalhar na educação profissional e tecnológica de nível médio.....	225
<b>Quadro 11</b>	Relato dos professores sobre as dificuldades do professor bacharel na elaboração do plano de aula ou na abordagem metodológica para desenvolvimento do o docente.....	228
<b>Quadro 12</b>	Relato dos professores sobre as experiências e aprendizados proporcionadas pelas formações continuadas voltadas para que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	231
<b>Quadro 13</b>	Relato dos professores sobre como abordam os conteúdos com os alunos após participarem de formação continuada.....	235

## LISTA DE FIGURA E GRÁFICOS

<b>Figura 1</b>	Dimensões e formas de privatização da gestão da Educação Básica.....	138
<b>Gráfico 1</b>	Porcentagem de professores com Ensino Superior atuando na Educação profissional e tecnológica de nível médio no Estado de MS (2007-2020).....	168
<b>Gráfico 2</b>	Nível de formação que habilitou o professor para atuar na Educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS.....	202
<b>Gráfico 3</b>	Professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS com curso superior em licenciatura.....	204
<b>Gráfico 4</b>	Professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS com complementação pedagógica em nível superior.....	205
<b>Gráfico 5</b>	Tempo de Atuação na Educação profissional e tecnológica de nível médio.....	206
<b>Gráfico 6</b>	Participação em formação continuada voltada para professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	208
<b>Gráfico 7</b>	Professores com formação pedagógica em nível de graduação ou em pós-graduação <i>lato sensu</i> .....	211
<b>Gráfico 8</b>	Motivação dos Professores para realizarem complementação pedagógica em nível de graduação ou em pós-graduação <i>lato sensu</i> .....	213

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>1 CAPÍTULO I – Referencial Teórico e Percorso Metodológico</b> .....	46
1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas ( <i>Policy Cycle Approach</i> ) .....	47
1.2 A Teoria da estruturação do discurso pedagógico de Basil Bernstein.....	55
1.3 Caracterização da Pesquisa.....	59
1.4 As Etapas da Pesquisa.....	63
1.5 Questões Éticas.....	69
1.6 Procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.....	70
1.7 Análise e Interpretação dos Dados.....	72
<b>2 CAPÍTULO II – Contexto de influência das Políticas de Formação Continuada de Professores para educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil</b> .....	75
2.1 A educação profissional e tecnológica de nível médio brasileira e a Nova República (pós 1985).....	77
2.2 A educação profissional e tecnológica e a reforma do ensino médio.....	103
2.3 Contexto de influência das políticas de formação de professores no Brasil.....	109
2.4 Globalização neoliberal.....	111
2.5 Mudanças na forma de organização do estado brasileiro.....	114
2.6 Influências de organismos internacionais e organizações nacionais de empresários.....	119
<b>3 CAPÍTULO III – Contextos macro e micro: a relação das políticas educacionais federais de nível médio pós Lei 9.394 (LDBEN/1996) com as políticas para formação de professores da educação profissional e tecnológica de nível médio do estado de Mato Grosso do Sul</b> .....	145
3.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024) como indutores de formação continuada.....	148
3.2 As formações continuadas a partir da BNCC.....	177

<b>4</b>	<b>CAPÍTULO IV – Políticas do estado de MS para formação continuada dos professores bacharéis da EPT e o processo de recontextualização.....</b>	<b>194</b>
4.1	A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	198
4.2	Perfil formativo do professor da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	202
4.3	Políticas de formação continuada para professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	214
4.4	A importância da formação continuada para os Bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.....	222
4.5	O processo de recontextualização das formações continuadas.....	232
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>247</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>253</b>
	<b>APÊNDICE A – Ofício de Autorização para Pesquisa.....</b>	<b>281</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>283</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para gestores.....</b>	<b>285</b>
	<b>APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista para formadores e professores.....</b>	<b>287</b>
	<b>APÊNDICE E – Questionário Google.forms para professores.....</b>	<b>289</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa é a política de formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEFORT); e ao Projeto de Pesquisa Políticas Públicas de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica em Mato Grosso do Sul, coordenado pela Professora Doutora Celeida Maria Costa de Souza e Silva.

Contextualizando a formação de professores a partir da Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Base Para Educação Nacional (LDBEN/1996), percebemos a não obrigatoriedade da licenciatura para professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio<sup>1</sup>, tampouco o tipo de formação para esses profissionais.

No art. 39 da LDBEN/1996, está previsto que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996b). Essa concepção, advinda dos documentos legais em vigor, atribui uma nova identificação à educação profissional e tecnológica de nível médio, marcada pela superação do preconceito social que a desvalorizava.

Na LDBEN nº 9.394/1996, a Educação profissional passa a integrar a Educação Básica, como modalidade da etapa de Ensino Médio. O que os defensores da educação profissional esperavam “nesta nova proposta, a partir do reconhecimento das relações entre trabalho, ciência

---

<sup>1</sup> A partir da lei nº 11.741 de 2008, o termo “Educação Profissional” na LDBEN/1996 foi alterado para “Educação Profissional e Tecnológica”. Assim, cabe destacar que, os dois termos foram utilizados nesse trabalho, observando o período de publicação dos documentos consultados, assim como, a forma registrada nas obras utilizadas nesse trabalho. Optamos por usar o termo “Educação profissional e tecnológica de nível médio” em várias partes do texto para diferenciar da Educação profissional e tecnológica de nível superior, tendo em vista que o objeto da pesquisa se restringe a política de formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS).



e cultura; desta forma, pelo menos no texto legal, a dualidade entre educação geral e formação profissional estaria superada” (BREMER; KUENZER, 2012, p. 6). Para Machado (2008), embora tenha instituído diretrizes gerais para a formação de professores, não estabeleceu como critério para atuar na EPT.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), houve uma reformulação na educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997; assentado na noção da pedagogia das competências. Esse Decreto separava a educação profissional do ensino propedêutico. Para Bremer e Kuenzer (2012, p. 6), isso se deve à “acentuada dualidade, a partir dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas para atender a uma demanda de qualificação puxada pela demanda do sistema produtivo”.

Na visão de Pena (2014, p. 63), o Decreto nº 2.208/97 não foi específico quanto à formação de professores para atuar na EPT, quando estabeleceu em seu artigo 9º que, as disciplinas do ensino técnico “ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional” (BRASIL, 1997a, art. 9º).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25), o primeiro projeto de LDBEN, propunha uma “formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos”, o que se tornou inviável a partir do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria do MEC nº 646/1997 que regulamentou a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996. Esses dispositivos, pensados em função das alegadas necessidades do mercado, além de proibir a desejada formação integrada, também regulamentou configurações fragmentadas e aligeiradas de Educação profissional.

A correlação de forças entre as demandas dos trabalhadores por qualificação, assim como as demandas por trabalhadores qualificados para alimentar o sistema produtivo tenciona o Estado a legislar. A legislação que resulta do embate entre forças e interesses contraditórios não pode ser entendida de modo linear. Mesmo quando não atende as demandas sociais, as políticas resultam de disputas, discursos, interesses presentes em contextos políticos, econômicos e sociais.

Oliveira (2003, p. 57), destaca como exemplo dessa correlação de forças, o posicionamento do Banco Mundial frente aos investimentos públicos em cursos técnicos na Rede Federal de Educação profissional e tecnológica, considerando-os muito dispendiosos para serem sustentados pelos cofres públicos. Destaca o posicionamento do Banco mundial quando diz que: “os custos do ensino médio integrado ao técnico, foram considerados muito altos para serem arcados pelo poder público”. Os esforços federais para reduzir os custos com o ensino médio, também, foram imperativos para a efetivação do Decreto nº 2.208/1997.

Para compensar a falta de profissionais formados em cursos de licenciatura para atuarem na Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2/97, criou programas para em caráter emergencial promover formação pedagógica para os bacharéis que já atuavam em disciplinas, tanto nos cursos técnicos quanto no ensino propedêutico, como o caso dos engenheiros, os quais atuavam em disciplinas como matemática e física. Por meio desses programas, o portador de diploma de nível superior tornava-se professor do ensino técnico, e posteriormente, fazia a complementação com a formação pedagógica. O que se viu na prática, foram vários bacharéis atuando na educação básica sem formação pedagógica (OLIVEIRA, 2011, p. 201).

Com a posse, em 2003 do presidente Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), as discussões sobre a dualidade na educação brasileira que se estabeleceu com o Decreto nº 2.208/1997 foram retomadas, dentro do governo por representantes progressistas que defendiam uma educação unitária. O resultado dessas discussões foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997, a partir da sanção do Decreto nº 5.154/2004<sup>2</sup> e da publicação do Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que dispõe sobre a aplicação desse Decreto.

No dizer de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse Decreto objetivou resgatar o disposto no § 2º do art. 36 da LDB, que afirma: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, isso significa:

- a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho;
- b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a

---

<sup>2</sup> Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 41 da LDBEN/1996.

preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica como ocorreu anteriormente. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11).

A partir da sanção desse Decreto, uma expectativa em torno da possibilidade de se ter uma formação omnilateral dos estudantes da EPT, que visasse, além do desenvolvimento dos conhecimentos técnicos, também oportunizasse o desenvolvimento do pensamento humanístico, social, cultural e “desse conta” de formar um cidadão mais crítico e reflexivo. Assim, passava a ser necessário pensar em uma política de formação de professores que pudesse oferecer esses elementos para a formação desses jovens. Nesse sentido, “O MEC/SETEC admitiu a necessidade de pensar uma política de formação inicial e continuada nessa direção, mas ficou na retórica” (ARAÚJO, 2014, p. 70).

Entretanto, o que motivou a materialização de uma ação para formação de professores foi a expansão da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica de nível médio, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que elevou o número de professores bacharéis sem formação pedagógica na educação básica brasileira. Para promover uma formação pedagógica aos docentes não licenciados e, também, cumprir outros objetivos, o MEC desenvolveu o Plano Nacional de Formação para Professores da Educação Básica (Parfor).

Na visão de Kuenzer (2006), as demandas por qualificação estabelecidas pela nova fase de acumulação do capital, isto é, “acumulação flexível”, o aparelho governamental é o responsável por elaborar as políticas de formação para o trabalho, influenciado pelas disputas hegemônicas, e precisamos, estimular o debate sobre as novas concepções de educação profissional e tecnológica de nível médio. A reboque disso, elaboraram propostas para qualificação dos docentes para melhor atender essas necessidades, ou seja,

Na transição da hegemonia do paradigma taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho para os novos paradigmas, tendo em vista as novas demandas de acumulação que deram origem a um novo regime fundado na flexibilização, configura-se uma nova concepção de Educação profissional que, por consequência, traz novas demandas de formação de professores. Temos, portanto, sido solicitados a dar um salto de qualidade nesta formação, entendendo que a concepção da Educação profissional e os espaços de atuação, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazem novos desafios, tanto para o capital quanto para o trabalho. (KUENZER, 2006, p. 20).

O Censo escolar do ano de 2007, dimensionou a defasagem de professores com formação específica na Educação Básica “evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000 professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam” (BRASIL, 2008b, p. 2).

Antes do lançamento do Parfor, os entes federados ao aderirem ao Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>3</sup> (PDE), elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), visando assegurar a formação de docentes da educação básica exigida na LDBEN/1996, demandando um programa que atendesse as demandas de formação de professores como expresso no Parecer CNE/CP nº 8/2008:

O programa é requerido pela grande demanda por formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, em todas as regiões, nas diversas unidades da federação. Tal demanda foi plenamente identificada no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2008b, p. 2).

A partir desse diagnóstico e do Parecer do CNE, o governo federal sancionou o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, “[...] com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009a, art. 1º).

As demandas produtivas também contribuíram para a discussão da falta de professores qualificados para educação básica, incluindo para EPT. Na visão de Kuenzer (2006), no Brasil, não existem modelos de formação de professores estabelecidos, mas sim, modelos que possuem diferenças devido a elementos como “concepções de educação e de sociedade que

---

<sup>3</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, durante o governo Lula da Silva, “constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação profissional e tecnológica de nível médio, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” (VOSS, 2011, p. 47).

correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios” (2006, p. 20).

Assim, as mudanças que ocorrem nas relações sociais e no mundo do trabalho suscitam outras formações de professores seja inicial ou continuada. Também são resultados de lutas dos movimentos sociais e de projetos apresentados pelo grupo que temporariamente ocupa o poder. Consideramos que, a produção do texto de numa política está presente “uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidades e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro de uma rede de relações e é legitimado por ela” (BALL, 2020, p. 36).

Contextualizando a formação de professores, a partir da Lei nº 9.394/1996 com suas atualizações (até janeiro de 2019), percebemos a não obrigatoriedade da licenciatura para professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio, tampouco o tipo de formação para os professores que atuam essa modalidade.

No artigo 61, da Lei 9.394 (LDBN/1996), é explicitado quais profissionais são considerados como profissionais da educação escolar básica: como “os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos” (BRASIL, 1996b). A Lei nº 13.415, de 2017 alterou a LDBEN/1996, incluindo o inciso IV, no art. 61, estão previstos, além de outros, profissionais com notório saber, reconhecidos para atender as previsões do caput do art. 36 que prevê textualmente:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do Art. 36. (BRASIL, 1996b, Art. 61, IV).

Assim, entendemos que os bacharéis que atuam na EPT de nível médio, também, são profissionais da educação escolar básica quando envolvidos no cumprimento do art. 36 da Lei 9.394 (LDBN/1996) o qual prevê que,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o

contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: 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**. (BRASIL, 1996b, Art. 36, *caput*, grifos nossos).

Sendo assim, as previsões de formação continuada de professores da educação básica devem atingir, também, os professores que atuam na EPT. Entretanto, cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio estabelecidas pela Resolução CEB/CNE/MEC nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabeleceram as formas de formação continuada para professores não licenciados que atuem na EPT de nível médio.

Costa (2016), destaca a fragilidade dessa Resolução, pois garante o direito de se tornar professor e licenciado, mas não garante a obrigatoriedade. Esse autor, refere-se especificamente ao artigo 40 da Resolução CNE/CEB nº 6, de 2012, na qual consta que:

A formação inicial para a docência na Educação profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012d, Art. 40).

Para Costa (2016, p. 204), “essa resolução não configura avanço à medida que apenas possibilita e regulamenta outros modos de se tornar docente sem necessariamente cursar licenciatura ou outros programas de formação”. Entretanto, em nosso entendimento, estimula os sistemas de ensino a proporem possibilidades formativas para os bacharéis que atuam na EPT de nível médio pois, como prevê em seus parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do artigo 40, como segue:

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012d, § 1º, 2º, 3º e 4º do Art. 40).

Embora seja uma citação longa, torna-se necessária para justificar nosso objeto de pesquisa, pois ao passo que existe a previsão legal da formação continuada para professores que atuam na EPT para que esses possam cursar segunda graduação, sendo uma licenciatura, ou especialização em nível *lato sensu* de caráter pedagógico, ou ainda, reconhecido seus saberes profissionais docente com apoio dos sistemas de ensino e do MEC. Todas essas ações visando, em nosso entendimento, cumprir o artigo 62 da Lei 9.394 (LDBEN/1996), o qual estabelece que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (BRASIL, 1996b).

Sendo a educação profissional e tecnológica uma das modalidades do ensino médio, está faz parte da educação básica “assim não há como conceber a formação de professores para esta modalidade senão como integrada à formação de professores para educação básica, o que significa formação superior em nível de licenciatura” (KUENZER, 2010, p. 502).

Por esse entendimento, a formação de professores para a EPT, seja inicial ou continuada, deve perpassar pela mesma base comum da formação dos demais professores para educação básica a qual focaliza a articulação entre a ciência, o trabalho e a cultura (BRASIL/MEC/CNE/CP, 2015).

Entretanto, a Resolução CEB/CNE/MEC nº 6, de 2012, confirma a não obrigatoriedade de ser formado em cursos de licenciatura como exigência para a atuação como docente da educação básica.

Costa (2016) chama atenção para o fato de a Resolução MEC/CNE/CP nº 2/2015 ter regulamentado os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura para os docentes da educação básica, reconhecendo para esses

últimos, seu caráter emergencial, entretanto, não foi previsto nenhuma política pública de formação docente de caráter permanente.

A flexibilização para a formação docente de professores bacharéis que atuam na EPT, trazida pela alteração na LDBEN 9.394/1996, dada pela Lei nº 13.415/2017 do governo Michel Temer (2016-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), admitindo quaisquer profissionais com “notório saber”, entra em contradição com o que se estabeleceu nas DCN para EPTNM de 2012.

Na visão do Grupo de Trabalho de Política Educacional da USP<sup>4</sup>, “Abre-se a possibilidade da profissão voltar a ser um bico, aviltando ainda mais as já insuficientes remunerações dos professores de grande parte das redes públicas”.

Assim, entendemos que as disputas hegemônicas com prevalência para os representantes do capital têm se efetivado no domínio ou na influência do aparelho estatal para promover a qualificação dos jovens adaptando-os ao mundo do trabalho nessa fase de acumulação flexível do capital. Por essa ótica, a formação de professores também se submete as disputas hegemônicas, sobretudo quando da produção do consenso de que o ensino médio deve ser barateado e utilizar força de trabalho docente já qualificada em nível de bacharelado ou pelo seu “notório saber”. Quer dizer, a formação docente para EPT não é neutra e varia de acordo com o projeto societário em disputa.

Para Catanante e Brito (2016, p. 38), os saberes exigidos aos professores para atender as exigências do mundo produtivo na fase de acumulação flexível passam a ser outros, “implicando na compreensão do trabalho como princípio educativo. Isso pode ser tomado como ferramenta para se operar sobre os desafios da atualidade”.

A formação didática dos docentes que vão atuar na EPT de nível médio passa a ter maior relevância nos cursos de formação de professores, pois esta formação dá subsídios para fortalecer o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Ou seja, que o conhecimento não pode ser passado ou depositado no aluno, o professor precisa entender que

---

<sup>4</sup> O Grupo de Trabalho de Política Educacional da USP é formado pelos professores(as): Carmen Sylvia Vidigal Moraes, César Minto, Eduardo Donizeti Giroto, Ivã Gurgel, João Zanetic, Lighia B. Horodynski-Matsushigue, Lisete Regina Gomes Arelaro, Otaviano Helene e Rubens Barbosa de Camargo.



o conhecimento advém do desenvolvimento do pensamento e a didática que o professor desenvolve possibilitará procedimentos sistemáticos de pensar.

A formação dos docentes passa a exigir uma compreensão do contexto histórico, político, social, cultural e organizacional que envolve sua atividade (MARZARI, 2011, p. 54). Assim como, a concepção de didática foi se resignificando a partir das mudanças da sociedade, a formação de professores incorporou essas demandas e adapta-se às multidimensões que o processo educativo passou a abranger no âmbito da escola.

A didática na formação docente precisa dar subsídios aos professores para que compreendam como está se dando a formação humana dentro e fora da escola, para que seus saberes sobre a função social da educação sejam significativos para o exercício da prática docente. Essa perspectiva parte da ótica de que a educação está presente na construção do sujeito. Na visão de Gatti (2017, p. 1154), a educação está presente “nos processos de formação do humano-social, comportando não só a socialização de conhecimentos, como também a socialização associada a perspectivas relativas a valores, atitudes e formas do agir nas relações em comunidades e as relativas ao nosso habitat natural.” Desse modo, a essência do trabalho docente requer formação de consciências para o agir social que considere os contextos multiculturais e as diversidades da educação básica.

Defendemos como Carvalho (1989), uma formação que avance para além dos domínios dos conteúdos específicos de uma determinada área do conhecimento científico. Para se tornar professor da EPT torna-se importante um compromisso político com a classe trabalhadora e com a sociedade que vive. Pois, o professor além de ser força de trabalho assalariado, também, é intelectual podendo agir com resistência a hegemonia dominante.

A concepção de uma educação voltada para atender aos interesses do mercado de produção capitalista estabeleceu o consenso de uma separação entre os conhecimentos técnicos científicos com as humanidades, conduzindo os professores a incorporarem o discurso de que “educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho, supondo-se que haveria empregos para todos” (FRANCO, 2008, p. 49). O que explica, em certa medida, a adoção por parte do Estado brasileiro de políticas educacionais de formação de professores que contemplem demandas do mercado capitalista de produção.

Entretanto, cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio estabelecidas pela Resolução CEB/CNE/MEC nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabeleceram as formas de formação continuada para professores não licenciados que atuem na EPT de nível médio.

A escolha dessa temática está relacionada à experiência pessoal com a educação profissional e tecnológica de nível médio, que se iniciou em 1995, quando do ingresso na Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETF-PE) e, ainda, a partir das leituras das obras de Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili durante a graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como também no decorrer da especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), quando da pesquisa sobre “A influência dos organismos internacionais na educação brasileira”.

Durante a escrita da dissertação com o tema “O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2011-2015)”, alguns dos entrevistados apontaram como uma das causas dos índices de evasão e reprovação, o fato de os professores dos cursos técnicos serem bacharéis e não possuírem formação pedagógica. Entretanto, não foram objeto de investigação aprofundada, pois, extrapolavam os objetivos definidos para aquela pesquisa. Por isso, apresentamos agora como tese, essa investigação acerca das ações de formação continuada de bacharéis que atuam na EPT da REE/MS no período de 2015 a 2020.

O *locus* da pesquisa foi a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Cabe destacar que os municípios de atuação dos professores participantes da pesquisa foram: Campo Grande, Nioaque, Dourados, Bataguassu, Corumbá, Fátima do Sul, Ladário, Amambai, Jardim, Maracaju, Três Lagoas e Naviraí. Os municípios não foram selecionados previamente, tendo em vista as restrições impostas pelas autoridades públicas para o combate Pandemia da Covid-19 e as dificuldades de entrevistar professores bacharéis que atuam educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, os quais estavam lecionando remotamente. Tornou-se necessária a adaptação do instrumento de coleta de dados para um formulário da plataforma google.forms, disponibilizado virtualmente pela SED/MS a todas as escolas da REE/MS que ofertam cursos técnicos para viabilizar o acesso dos professores ao formulário da pesquisa.

Assim, a participação voluntária dos professores, determinou os municípios alcançados pela pesquisa.

O recorte temporal da pesquisa são os anos 2015 a 2021. 2015, por ser o primeiro ano da atual gestão do governo do Estado de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja Silva, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); 2021 por ser o primeiro ano que a SED/MS iniciou ofertas de formações continuadas para Professores voltadas para o V (quinto) itinerário formativo do Ensino médio “Formação Técnica e Profissional”.

A escolha do estudo sobre a formação continuada de bacharéis que atuam como professores da EPT na REE/MS no período de 2015 a 2021 se justifica pela necessidade de se pesquisar o cumprimento da formação continuada previstas para professores não licenciados que atuam na educação básica, especificamente, na modalidade EPT; também, para entendermos a relevância social das formações continuadas para os bacharéis que atuam na EPT da REE/MS.

A formação de professores sempre careceu de marcos regulatórios mais duradouros, diferentes de soluções temporárias e emergenciais. Assim, a carreira docente engloba egressos de licenciaturas e egressos dos diferentes tipos de cursos que realizam complementações pedagógicas. Pois, deve se levar em consideração que, a necessidade de professores voltados a EPT tem multiplicado nos sistemas de ensino o número de docentes não formados em licenciatura, nem formados por programas que ofereçam formação pedagógica. Ou seja, esse profissional formado em nível de bacharelado, se torna docente, logo do seu contato com a EPT (OLIVEIRA, 2010).

Sobre a formação de professores para EPT, Oliveira (2010, p. 457), afirma que essa não pode ser entendida como “mera formação pedagógica para dar aulas de disciplinas específicas do Ensino Técnico, de nível médio, ou dos Cursos Superiores de Tecnologia [...]”. Precisa, também, dar conta de tornar o docente da EPT, sujeitos que possam enfrentar problemas posto pela sociedade que se vive, imbuídos em provocar em seus alunos da EPT comportamentos críticos e emancipados que os capacitem a provocar transformações sociais, assim como, lutar contra as posições reprodutivistas, funcionalistas e de dominação econômica.

Moura, Garcia e Ramos (2007) chamam atenção para a possibilidade de serem desenvolvidas formações, em regime de colaboração entre a Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica e os sistemas estaduais. Merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, principalmente, na formação docente. Esses autores destacam que essa formação deve ocorrer em duas dimensões:

A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. O parecer do CNE/CEB nº 02/97 dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para a Educação profissional e tecnológica de nível médio, mas os mesmos precisam ser revistos, pois não atendem a necessidade de formação, principalmente dos sistemas estaduais de ensino. [...] O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p. 33).

As dimensões de formação defendidas por Moura, Garcia e Ramos (2007) para formação de professores para EPT devem, na visão de Machado (2008), garantir, essencialmente, a formação de um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa para, além disso, seja:

comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 18).

As bases tecnológicas destacadas por Machado (2008, p. 18) seria “[...] um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva”. Nessa ótica a autora enfatiza que o professor da EPT não deve ser aquele que só transmite técnicas e conteúdo, mas requer comprometimento social e ético.

Acreditamos que o educador deve possuir conhecimentos e habilidades suficientes para poder auxiliar o educando no processo de elevação cultural. “Para tanto, o educador deve possuir algumas qualidades, tais como: compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional” (LUCKESI, 1994, p. 115). Essas qualidades são dispensadas na formação do professor da EPT.

Soma-se a ausência das competências citados por Luckesi (1994), a necessidade de se dominar questões relativas à organização do processo de ensino aprendizagem como destaca Machado (2008), referindo-se ao planejamento, a organização, a gestão e avaliação dessa modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior tais como:

condição para elaborar estratégias didático-pedagógicas; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica de nível médio, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa. (MACHADO, 2008, p. 19).

Veiga (2009), concordando com Machado (2008), defende que para ser professor da EPT não basta apenas o conhecimento específico em sua área de atuação, mas sim, uma contínua construção de conhecimento por meio da pesquisa. Veiga (2009, p. 26) destaca que formação de professores, “constitui o ato de formar o docente, [...]. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Assim, entendemos qualquer formação de docentes como um processo inicial e continuado, ou seja, um processo dinâmico que evolui de acordo com as demandas da sociedade e do educando.

Por isso, consideramos importante que a formação de professores para EPT dê subsídios para que cada professor consiga entender e explicar a função social da EPT. Para isso, torna-se importante que a formação dê conta de desenvolver conhecimentos didático-político-pedagógicos que subsidiem entendimento crítico sobre a função social da escola e da EPT no Brasil; além de desenvolver o entendimento que o trabalho do docente é indissociável do ensino-pesquisa que vise profunda interação social. É importante que os professores da EPT tenham consciência de que as políticas são reinterpretadas e recontextualizadas a partir dos conhecimentos de mundo, da cultura local tanto do professor quando dos seus alunos, e que esse movimento não pode ser dominado pelos formuladores da política educacional.

Como exemplo, entender que no cenário das demandas de EPT de nível médio são, também, contempladas pelo Pronatec, que foi sancionado pela Lei nº 12.513/2011 durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT). Essas demandas foram incorporadas ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), já prescritas pela

LDBEN 9.394/1996 e pelo Decreto Federal nº 5.154/2004. Entender que essas políticas públicas para educação profissional e tecnológica de nível médio se tornaram elementos importantes na dimensão política-ideológica utilizada como estratégia da luta de classes, de modo que a atuação do profissional que atua no contexto local tem condições de traduzir a ideologia da política, a luz de sua própria ideologia em contextos multiculturais que a comunidade escolar está inserida.

Como as políticas de EPT e formação de professores são formuladas na sociedade política, atendendo em grande medida a interesses da sociedade civil<sup>5</sup>, obedecendo normas estabelecidas no arcabouço jurídico do estado brasileiro e dos seus entes federados. Assim, essas políticas, também, se estabelecem em regime de colaboração com o Governo Federal, “que envolve os sistemas de educação dos entes federados e, por consequência, abrange também a rede privada, viabiliza um caminho de modo a alcançar as metas do PNE sob suas estratégias” (CURY, 2014, p. 1064).

Para Cury (2010) a concepção de regime de colaboração que prevê uma articulação entre os entes federados valida a criação de um plano nacional de educação; nesse sentido, afirma que é dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1988, Art. 214) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins (CURY, 2010, p. 160).

---

<sup>5</sup> Nesse trabalho, entendemos sociedade civil na perspectiva defendida por Scherer-Warren (2006, p. 110) de que “embora configure um campo composto por forças sociais heterogêneas, representando a multiplicidade e diversidade de segmentos sociais que compõem a sociedade, está preferencialmente relacionada à esfera da defesa da cidadania e suas respectivas formas de organização em torno de interesses públicos e valores, incluindo-se o de gratuidade/altruísmo, [...] que a sociedade civil nunca será isenta de relações e conflitos de poder, de disputas por hegemonia e de representações sociais e políticas diversificadas e antagônicas”. Assim, a sociedade civil é a representação de vários níveis de como os interesses e os valores da cidadania se organizam em cada sociedade para encaminhamento de suas ações em prol de políticas sociais e públicas, protestos sociais, manifestações simbólicas e pressões políticas. Esses níveis, presentes na sociedade brasileira, na atualidade, podem ser genericamente tipificados da seguinte maneira: 1- associativismo local, como as associações civis, os movimentos comunitários e sujeitos sociais envolvidos com causas sociais ou culturais do cotidiano, ou voltados a essas bases, como são algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs); 2- formas de articulação inter-organizacionais, dentre as quais se destacam os fóruns da sociedade civil, as associações nacionais de ONGs e as redes de redes, que buscam se relacionar entre si para o empoderamento da sociedade civil, representando organizações e movimentos do associativismo local; 3- mobilizações na esfera pública são fruto da articulação de atores dos movimentos sociais localizados, das ONGs, dos fóruns e redes de redes, mas buscam transcendê-los por meio de grandes manifestações na praça pública, incluindo a participação de simpatizantes, com a finalidade de produzir visibilidade através da mídia e efeitos simbólicos para os próprios manifestantes (no sentido político-pedagógico) e para a sociedade em geral, como uma forma de pressão política das mais expressivas no espaço público contemporâneo. Scherer-Warren (2006, p. 110-112).

O Regime de colaboração também está previsto no Art. 211 da Constituição Federal de 1988, estabelecendo que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino”. A mesma previsão se faz presente no Art. 8º da LDBEN (BRASIL, 1996b).

Embora ainda não esteja regulamentada por lei específica, a colaboração entre a união e os entes federados se faz presente na execução do Pronatec por meio de arranjos Inter federativos presentes no apoio técnico e financeiro de responsabilidade da União, que deverá respeitar a autonomia subnacional dos entes federados na condução dessa política de educação profissional e tecnológica de nível médio.

Não podemos entender políticas públicas desvinculadas do modelo de Estado de onde elas são emanadas, tão pouco do modelo econômico e dos parceiros internacionais do país. É importante que entendamos que o Brasil é um estado democrático liberal; sendo assim, está vinculado à economia liberal globalizada. Nesse modelo econômico, a educação profissional e tecnológica de nível médio é considerada pelos empresários como uma peça importante para a eficiência e produtividade das empresas instaladas no país. Nessa perspectiva, o Estado brasileiro mostra a preocupação por meio das políticas públicas educacionais e do sistema de ensino para formar essa força de trabalho demandada pelo mercado capitalista de produção.

As disputas pela imposição do projeto societário que mais interessa aos representantes tencionam as políticas educacionais, o que nos faz perceber que a autonomia do Estado brasileiro é sempre relativa, pois mesmo que o bloco no poder deseje projetos democráticos, a sociedade civil, presente na sociedade política, - de onde emana o poder - tencionam o Estado capitalista a legislar em seu favor.

A formação integral do jovem defendida neste trabalho, parte do entendimento de Kuenzer (2001, p. 43-44), que defende que esta formação visa “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”.

Para fomentar essas e outras discussões acerca da formação continuada de bacharéis para atuarem na EPT da REE/MS promovida pelo governo de MS, acreditamos que se faz necessário um entendimento do modelo capitalista de produção em nível mundial e como o

Brasil, enquanto democracia liberal fomenta suas políticas para EPT envolto aos interesses do capital.

Assim, os modelos econômicos de ortodoxia neoliberal praticado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e o modelo neodesenvolvimentista<sup>6</sup> praticado no governo de Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), no período de 2003 a 2010 serão brevemente abordados para entendermos a vinculação das políticas de educação profissional e tecnológica de nível médio com o modelo produtivo proposto por cada um desses governos, nesta fase de acumulação flexível do capital. Estas discussões serão subsidiadas pelos escritos de Moraes e Saad-Filho (2011), Freitas e Silva, (2016), Pelissari (2019).

Entendemos que as diferentes articulações entre a educação e o trabalho, a partir da década de 1970, se deram no contexto da fase de acumulação flexível do capital, e que o Estado no âmbito federal e estadual tem mediado às demandas por formação de força de trabalho para o mercado requeridas por empresários dos diversos ramos da economia, assim como as demandas por formação técnica de nível médio pelos jovens. Essa mediação vem se dando por meio do sistema educacional de ensino, na modalidade Educação profissional e tecnológica de nível médio.

Para Harvey (1992, p. 178), “as provas de uma crescente flexibilidade (subcontratação, empregos temporários e atividades autônomas etc.) em todo o mundo capitalista são simplesmente demasiado claras”. Para que essa flexibilidade seja produzida e reproduzida pelas escolas, fábricas, comércio, enfim, pela sociedade, faz-se necessário um convencimento ideológico o qual se dão em macro contextos de influência, sobretudo em nível internacional.

Tendo em vista os diversos contextos políticos e econômicos aos quais são efetivadas ações e políticas de formação inicial e continuada para professores que atuam na EPT, realizamos levantamento bibliográfico das teses produzidas acerca dessa temática, no sentido de conhecer nosso objeto de pesquisa. Esse estudo serve para o pesquisador conhecer o que já

---

<sup>6</sup> “O novo desenvolvimentismo [...] não propõe a redução do Estado, mas a sua reconstrução, tornando-o mais forte, e mais capaz no plano político, regulatório e administrativo, além de financeiramente sólido. Propõe, ademais, uma estratégia nacional de desenvolvimento que promova políticas voltadas ao progresso técnico e à introdução de novas técnicas de produção, o desenvolvimento de mecanismos nacionais de financiamento do investimento, políticas econômicas redutoras de incertezas inerentes ao mundo financeiramente globalizado e o desenvolvimento de instituições específicas adequadas ao desenvolvimento (como o desenvolvimentodo capital humano através da educação pública)” (SICSÚ; PAULA; MICHEL, 2007, p. 515).



foi pesquisado sobre sua temática e oferece subsídio para delimitar sua problemática e seus objetivos.

Na realização do levantamento bibliográfico, buscamos Teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), utilizando os descritores: “Formação continuada” combinado com “educação profissional e tecnológica de nível médio”, delimitando como recorte temporal publicações até junho de 2021. O recorte selecionado, sem data inicial, se deve ao fato do baixo número de teses que abordam a temática da formação continuada de bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio quando o recorte temporal foi 2015 a 2021; e junho de 2021 por permitir captar todas as publicações disponíveis com a temática pesquisada. Foram encontradas 120 Teses e dissertações com os descritores anunciados. Apenas 7 Teses e 19 Dissertações se aproximaram do objeto de pesquisa. E, optamos por utilizar apenas as teses por apresentar maior aprofundamento teórica e analítico, a saber:

Na Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por Geralda Aparecida de Carvalho Pena em 2014, o objetivo foi identificar e analisar as estratégias de didatização e o conhecimento pedagógico do conteúdo na prática docente de professores de disciplinas técnicas e os desafios da docência da Educação profissional e Tecnológica, no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Seus resultados apontam:

[...] a relevância de uma política de Estado para a formação docente para essa modalidade de ensino, bem como de programas de formação continuada que tenham por base a reflexão sobre a prática docente, com vistas a contribuir para a profissionalização dos docentes da e Tecnológica no país. (PENA, 2014, p. 7).

No tocante ao trabalho cotidiano, vários professores citaram que a escola carece de tempos/espacos para reflexão entre os pares, que poderiam contribuir para a discussão de assuntos pedagógicos e ressentem-se da ausência de reuniões coletivas organizadas pela escola que poderiam colaborar para minimizar os desafios do cotidiano escolar. Acreditam que a instituição deveria organizar ações de formação continuada de caráter pedagógico, pois essas poderão ampliar seus conhecimentos nesse domínio e com isso alargar as possibilidades de reflexão sobre a própria prática em busca de transformá-la quando necessário (PENA, 2014, p. 258-259).

A pesquisa de Pena (2014) limitou-se a investigar a docência na educação profissional e tecnológica, sobretudo os conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos

na Rede Federal, tendo como *locus* de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Preto.

Nossa pesquisa se diferencia do trabalho de Pena (2014) por não investigar estratégias didáticas dos professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio, também pelo *locus* da pesquisa de Pena (2014) ser a Rede Federal de Ensino e em nossa pesquisa ter como *locus* uma Rede Estadual de Ensino. Contudo, se aproxima por investigar a formação continuada de professores bacharéis que atuam em cursos técnicos de nível médio em uma rede de ensino pública. Mesmo não apresentando como objetivo principal a formação continuada, Pena (2014) ressalta que os sujeitos da pesquisa apontam a formação continuada como importante elemento para o desenvolvimento da prática educativa do professor bacharel, por isso este trabalho contribuiu para nossas análises.

Na Tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul 2014 (UFRGS) por Lina Márcia de Carvalho da Silva Pinto em 2014, o objetivo foi analisar o trabalho docente para compreender como os professores se constituem docentes pelo trabalho, com o intuito de entender como foi elaborado o fazer pedagógico, considerando que as condições materiais de produção do trabalho docente motivaram a formação continuada do professor e a concepção de profissão docente, bem como, evidenciam os sentidos de ser e fazer a docência. Seus resultados indicam que:

[...] os contextos em que ocorreram as transformações na Educação profissional foram produtores de uma dinâmica de formação docente para o trabalho, que definiu os caminhos formativos dos professores ao se efetivar as políticas públicas de formação de professores de Educação profissional (PINTO, 2014, p. 198).

É nesse contexto de transformações que o professor continuamente se constitui pelo trabalho, porém a realidade material da Educação profissional demonstra que apenas as condições materiais de transformação do trabalho docente não são suficientes para atender às necessidades de formação dos professores, sendo necessária uma formação continuada para que esses professores possam romper com o modelo pedagógico taylorista/fordista e avançar para um modelo pedagógico emancipatório que afetivamente contribua para que os professores atendam às novas atribuições do IFMT (PINTO, 2014, p. 198-199).

A pesquisa de Pinto (2014) limitou-se a investigar como os professores do IFMT – Campus (Octayde Jorge da Silva) se constituíram docentes pelo trabalho na educação profissional e tecnológica, preocupando-se em entender os contextos da docência nessa

modalidade do ensino médio que motivaram a modificação do perfil de professores do ensino profissional e, conseqüentemente, dos sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Embora nosso trabalho não tenha como foco a relação entre trabalho docente e formação pelo trabalho, tampouco eleja como *lócus* uma instituição da Rede Federal de Ensino, estabelece aproximações com o trabalho desenvolvido por Pinto (2014) por tentar entender como as políticas de formação continuada de professores que atuam na educação profissional podem afetar o bacharel ressignificando a formação em sua prática docente, além de também buscar entender as relações de influências das políticas de formação propostas.

Na Tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por Rejane Bezerra Barros em 2016, o objetivo foi analisar a visão dos professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente. Seus resultados indicam que:

[...] os professores e gestores participantes da pesquisa empírica reconhecem a necessidade de formação pedagógica para uma melhor compreensão da profissão docente e melhoria do processo ensino e aprendizagem, sendo assinalados aspectos importantes que interferem no desenvolvimento da prática pedagógica devido à falta da formação orientada para a docência. (BARROS, 2016, 289 - 290).

Salienta-se a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, em qualquer nível e modalidade de ensino, levando em conta o importante papel do professor para a formação dos sujeitos e para o desenvolvimento da sociedade. Entende-se que os saberes docentes são construídos a partir da inter-relação de conhecimentos que incluem teoria e prática, experiências profissionais, concepções pessoais, valores e vivências da dinâmica formativa e laboral própria da profissão. (BARROS, 2016, p. 290).

A pesquisa de Barros (2016) limitou-se a investigar a formação e atuação didático-pedagógica de professores bacharéis que lecionam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do IFRN. Embora a pesquisa não tenha sido realizada em uma rede estadual de ensino suas análises acerca da formação continuada de professores bacharéis, que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio, contribuíram com nosso trabalho por abordar possíveis dificuldades que a ausência de formação pedagógica implicou na atuação docente; além de considerar o contexto de influência neoliberal na proposição das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil.

Na Tese defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UNB) por Jair José Maldaner em 2016, o objetivo foi analisar o papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de Educação profissional e Tecnológica - EPT no Brasil, no período de 2003-2015 e suas implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. Seus resultados indicam que:

[...] que a maioria das políticas do período investigado não veio acompanhada de uma política de formação de professores (com exceção da iniciativa de formação continuada - curso de especialização- no âmbito do Proeja) e, por isso, tiveram sua efetividade comprometida. O panorama da EPT e do mundo do trabalho evidenciam a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera e impõem desafios ao trabalho do professor. Nesse sentido, os professores da EPT necessitam de formação consistente que satisfaça as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação. Com esta compreensão, inferimos a centralidade da categoria formação de professores e seu papel de mediação entre as Políticas Públicas de EPT. (MALDANER, 2016, p. 197).

A pesquisa de Maldaner (2016), limitou-se a investigar o papel da formação docente na efetividade em duas políticas públicas educacionais, o EMI e o Pronatec no período 2003-2015 tendo como *locus* o IFTO - Campus Palmas.

Mesmo com *locus* de pesquisa do nosso, o trabalho de Maldaner (2016) contribuiu para essa pesquisa por oferecer análises sobre políticas de formação continuada de professores bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica e seus contextos de influências, sobretudo as possíveis vinculações dessas formações com programas federais; também, por levar em consideração o contexto de influência da lógica neoliberal nas políticas de educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil.

Na Tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por Márcio Carvalho da Silva em 2017, o objetivo foi investigar necessidades da formação docente de professores que atuaram no período de 2013 a 2014 na disciplina Introdução ao Mundo do Trabalho e Fundamentos da Administração, que integra o Núcleo Comum da Matriz Curricular do PRONATEC/IFPB. Seus resultados indicam que:

[...] o conhecimento das necessidades específicas da formação docente, por meio da reflexão do professor sobre as suas próprias necessidades de formação é constitutiva de transformação de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino e pode consistir em conteúdo programático relevante para a formação de professores na área estudada. (SILVA, 2017, p. 218).

A pesquisa de Silva (2017) teve como foco as necessidades de formação docente na visão de professores que atuaram em duas disciplinas obrigatórias em cursos financiados pelo PRONATEC no IFPB. As análises desenvolvidas por Silva (2017) contribuem com o nosso trabalho por oferecer análises acerca de formações continuadas de professores que atuam na educação profissional e tecnológica buscando entender alguns de seus contextos de influência, sobretudo o neoliberal na educação, embora seu lócus tenha sido uma instituição da Rede Federal de Ensino.

Na Tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2017 (UFRGS) por Graciela Fagundes Rodrigues em 2017, o objetivo foi analisar como a inclusão de alunos com deficiência em cursos profissionalizantes na Educação Básica repercute sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos. Seus resultados indicam que:

A valorização das próprias experiências vivenciadas na instituição mostrou-se como estratégias de formação mencionadas pelos Coordenadores e professores. Todavia, emergiram momentos de invisibilidade de políticas de formação continuada em nível institucional como também dos princípios, metas e objetivos da própria instituição que trabalham. O que nos leva a atribuir, como uma das razões para isso, os vínculos empregatícios temporários que marcam a vida funcional desses professores. (RODRIGUES, 2017, p. 182).

[...] Ao olharmos para os dados relacionados aos assuntos necessários em uma proposta de formação continuada, os mesmos nos possibilitaram classificá-los em duas temáticas principais: as do tipo relacionais e de ensino. Como necessidade de conhecimento, apresentou-se a dimensão do aprender a relacionar-se com pessoas com deficiência e qual é o “manejo” adequado para cada tipo. Nessa perspectiva, verificamos que ao serem referenciados assuntos específicos dentro da área da deficiência, colocou-se em relevo a necessidade deste conhecimento para conduzir a prática, ou seja, delimitar até onde o professor deve ir, a partir do limite da aprendizagem oriundo da condição orgânica do aluno, obscurecendo o aspecto do ensino ir além daquilo que o aluno já é capaz de fazer que, na perspectiva histórico-cultural, revela-se para além do desenvolvimento real. (RODRIGUES, 2017, p. 183).

A pesquisa de Rodrigues (2017) limitou-se a investigar como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação profissional e tecnológica de nível médio, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos nas Microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí no Rio Grande Sul.

Nossa pesquisa não tem como foco as formações continuadas de professores da educação profissional e tecnológica de nível médio voltadas para educação especial como a desenvolvida por Rodrigues (2017), tampouco contempla o Sistema S e instituições cooperativas que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio, como *lócus* de pesquisa. Contudo, contribui com nossa pesquisa por oferecer discussões que envolvem políticas de formação continuada de professores que atuam na EPT de nível médio considerando contextos nas quais foram produzidas.

Na Tese defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) por Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes em 2017, o objetivo foi analisar as contribuições do projeto de intervenção voltado para a formação continuada dos professores do Ensino Médio Integrado, atuantes no IFRN, na área da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, voltada para o ensino do aluno com deficiência visual, com vistas à sua inclusão. Seus resultados indicam que:

[...] o IFRN precisa primar pela formação dos seus docentes, sendo ela desenvolvida em cursos sistemáticos de curta ou longa duração, fornecendo conhecimentos sobre os alunos com deficiência, para minimizar as possíveis lacunas que podem ocorrer durante o processo de inclusão desses discentes. A instituição de ensino, portanto, precisa ser um ambiente formador, em que trabalho e formação não sejam atividades distintas, fomentando, assim, a compreensão da importância da formação permanente de seus docentes para uma atuação com a diversidade do alunado. (FORTES, 2017, p. 287).

A pesquisa de Fortes (2017) apresentou um projeto de intervenção voltado para a formação continuada dos professores do IFRN que contribui com a construção de novos saberes dos docentes referentes ao processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência visual, facilitando a sua inclusão educacional. O trabalho de Fortes (2017) contribui para nossa pesquisa por discutir os contextos de influência da formação continuada para professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica e por apresentar uma discussão do contexto do neoliberalismo na educação profissional e tecnológica no Brasil.

Os trabalhos relacionados contribuíram para a definição do objeto e dos objetivos desta pesquisa. As pesquisas aqui elencadas, tratam sobre a temática contudo, em nenhuma delas pesquisou-se a formação continuada de bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio em uma Rede Estadual de Ensino, sobretudo destacando processos de recontextualização das formações recebidas no contexto da prática.

Por isso, consideramos que esta pesquisa possa contribuir para construção do conhecimento científico no que tange a esta temática. Contribuir para que a sociedade possa entender a relação dessas ações de formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica de nível médio com o modelo de produção capitalista e, como essas formações são ressignificadas no contexto local.

Elegemos como problema central da nossa pesquisa: como e em quais contextos foram produzidas as políticas de formação continuada voltadas para os professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS no período de 2015 a 2021 e como professores e formadores ressignificam, recontextualizam essas formações no contexto da prática?

Assim, tem-se como objetivo geral: analisar as políticas do estado de Mato Grosso do Sul para formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino (2015 - 2021). E, como objetivos específicos: 1) contextualizar em âmbito nacional as políticas de formação de professores bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio a partir da Lei 9.394 (LDBEN/1996); 2) discutir a relação das políticas educacionais federais de nível médio pós Lei 9.394 (LDBEN/1996) com as políticas para formação de professores bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio do estado de Mato Grosso do Sul; 3) examinar a atuação da Secretaria de Estado de Educação na proposição e realização de políticas para a formação continuada dos professores bacharéis e como esses professores ressignificam essas formações no contexto da prática.

Esta é uma pesquisa qualitativa que se fundamenta epistemologicamente na “abordagem do ciclo de política” de Stephen Ball e seus colaboradores, (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994; Ball, Maguire e Braun, 2016), a partir da qual foram realizadas pesquisas bibliográficas, documentais e de campo acerca dos contextos de influência, produção do texto, e da prática, das políticas de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica de nível médio, sobretudo as ofertadas pela SED/MS aos bacharéis que atuaram e atuam na Rede Estadual no período de 2015 a 2021.

Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo foram: entrevistas semiestruturadas com gestores e formadores que atuam na SED/MS; e questionário misto<sup>7</sup> para os bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio dessa Rede.

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se em base teórica e analítica para se pesquisar políticas educacionais, de forma a promover uma análise crítica desde o contexto de influência, da produção do texto até sua “implementação” no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Utilizou-se nessa tese, o conceito de “recontextualização do discurso”, o qual advém da teoria dos dispositivos pedagógicos de Bernstein (1996, 1998) . Essa teoria oferece elementos teóricos que permitem a análise do discurso oficial que envolvem as formações continuadas propostas pela SED/MS para os professores que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da Rede Estadual; mas também, permite compreender como os formadores e bacharéis participantes interpretam e recontextualizam as formações propostas.

Assim, a combinação da “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Ball e colaboradores com o conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 1998) deram suporte para analisar as ações do estado de Mato Grosso do Sul para formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino e como essas formações foram recontextualizadas.

A tese desse trabalho argumenta que mesmo não apresentando caráter prescritivo, as políticas de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica de nível médio, propostas em nível nacional, incorporam discursos apresentados por organismos internacionais reverberados por instituições nacionais do terceiro setor para formar força de trabalho com competências e habilidades requeridas pelo mercado capitalista de produção. Desse modo, no contexto da prática, os professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, a partir de sua atuação, recontextualizam, interpretam e traduzem as políticas e as põem em ação produzindo efeitos que não podem ser controlados pelos

---

<sup>7</sup> Este questionário ofereceu 10 questões de múltipla escolha e 10 questões abertas, ou seja, de livre respostas. Enviados aos bacharéis da REE/MS via Comunicação Interna da SED/MS convidando para participação voluntária a partir de link da plataforma google.forms. melhor explicada no capítulo 1 desse trabalho.



elaboradores dessas políticas de formação, transformando-as em discursos pedagógicos mais adaptadas ao contexto local.

A presente tese foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, a análise dos dados e o percurso metodológico dessa tese.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto de influência das políticas voltadas para a formação de professores da educação básica no Brasil, destacando a educação profissional e tecnológica de nível médio pós LDBEN/1996, e o contexto de influência das principais políticas de educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil após a redemocratização de 1985.

No terceiro capítulo, discutimos a produção de textos legais da educação que preveem e regulamentam a formação de professores e formação continuada de professores, sobretudo para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Colaboradores.

No quarto capítulo, analisamos as políticas de formação continuada para professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, e o processo de ressignificação, recontextualização que essas políticas de formação sofrem a partir da atuação de formadores e professores no contexto da prática em nível meso e micro. As análises foram fundamentadas a partir da abordagem do Ciclo de política de Stephen Ball e colaboradores; da teoria da atuação de Ball; Maguire; Braun (2016), do conceito de “recontextualização do discurso pedagógico” de Bernstein (1996, 1998, 2000).

## CAPÍTULO I

### 1 REFERENCIAL TEÓRICO E PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desse capítulo foi apresentar o referencial teórico que fundamenta a pesquisa e a análise dos dados além de apresentar o percurso metodológico dessa tese.

Utilizamos nessa tese uma Teorização combinada, que é “um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar determinada análise” (MAINARDES, 2018, p. 6). Esse posicionamento exigiu que as escolhas teóricas proporcionassem coerência epistemológica devidamente justificada.

A teorização combinada está presente em um número significativo de trabalhos publicados na área das políticas educacionais no Brasil. Mainardes (2018) ao realizar uma metapesquisa<sup>8</sup> acerca das perspectivas teórico-epistemológicas de uma amostra de 140 artigos de política educacional, de autores brasileiros, publicados entre 2010 e 2012, apontou que 92 desses trabalhos utilizou teorização combinada a qual remete ao pluralismo metodológico. Ou seja, a perspectiva epistemológica pluralista tem sido bastante empregada nas pesquisas do campo da política educacional.

Consideramos como Mainardes (2018), ser essencial apresentar justificativas e o papel das teorias e conceitos no corpo da tese, por isso, apresentamos nas duas próximas seções desse capítulo, as teorias e conceitos utilizados nesse trabalho.

Esse trabalho fundamenta-se teórica e analiticamente na “abordagem do ciclo de políticas” formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) combinada com o conceito de “recontextualização do discurso” de Basil Bernstein, formulada para a análise de políticas educacionais. Essa abordagem vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória das políticas sociais e educacionais (MAINARDES; STREMEL, 2010).

---

<sup>8</sup> Classifica-se como um estudo de metapesquisa, “a análise de um conjunto de artigos que resultaram de investigações de natureza teórica ou empírica, tendo como foco a análise do referencial teórico-epistemológico que a fundamentou e outros elementos teórico-epistemológicos relevantes” (MAINARDES, 2018, p. 3).

Entendemos como Ball (1994), que as políticas não se resumem aos documentos oficiais que resultam do ponto de vista dos grupos no poder, ou seja, de autoridades que buscam legitimar interesses e concepções ideológicas por meio da educação projetando objetivo para sua execução. Mas sim que as políticas são reinterpretadas, ressignificadas, por outros atores que participam dos diversos contextos da política educacional em ação.

Apresentaremos nesse capítulo o conceito de “recontextualização do discurso pedagógico” de Basil Bernstein, formulado no contexto da sua teoria do dispositivo pedagógico. Cabe destacar, que a teoria de Bernstein é ampla e oferece larga contribuição para pesquisa no campo das políticas educacionais e políticas curriculares (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Combinamos as teorias de Ball e colaboradores e a teoria de Bernstein, para a compreender e interpretar as políticas. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, formulado por Stephen Ball e colaboradores como referencial analítico; e um outro referencial teórico baseado sobretudo no conceito de recontextualização do discurso pedagógico, para auxiliar nas análises do objeto desse estudo, que é a política de formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), ou seja, interpretar como são formuladas, postas em prática e ressignificadas em contextos macro, meso e micro.

Assim, nesse capítulo apresentamos como essas teorias contribuíram para analisar questões ligadas a políticas de formação continuada produzidas e efetivadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) para os professores bacharéis que atual na Educação profissional e tecnológica de nível médio dessa Rede Estadual de Ensino. Sobretudo como são “materializadas” no contexto da sua produção em nível meso e como são recontextualizadas pelos professores bacharéis em nível micro a partir da percepção desses atores em sua prática docente. Também nesse capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, e sua relação com a “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Stephen Ball e colaboradores.

### **1.1 Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*)**

As contribuições teórico-analíticas de Stephen Ball foram inicialmente teorizadas por Bowe, Ball e Gold (1992) quando propuseram a possibilidade de se analisar políticas públicas,

sobretudo da área social, por meio da análise de três contextos os quais essas políticas estão envolvidas: o contexto da influência; da produção de texto; da prática dessa política em seus espaços e tempos específicos. A partir de 1994, Stephen Ball adicionou mais dois contextos à proposta do ciclo de políticas: o contexto dos resultados ou efeitos; e da estratégia política.

Importante destacar que toda política pública sofre influências de diversas ordens e instâncias nacionais e internacionais, em seus textos e contextos sempre estão sujeitas a interpretações e recriações, as quais são produzidas na prática em instâncias locais e, por sujeitos com experiências de vida diversas, o que para Bowe, Ball e Gold (1992) garante que uma política nunca é simplesmente implementada, ela sempre é ressignificada.

Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que é no contexto de influência onde os discursos políticos acontecem e as políticas têm o seu início. Assim, grupos com interesses diversos disputam para influenciar as proposições de políticas educacionais, interferindo assim na função social da educação. Os partidos políticos, os processos legislativos, organismos internacionais, a sociedade civil organizada, todos esses grupos atuam no sentido de influenciar as políticas. Nesse contexto, que os consensos são atingidos criando-se, assim, conceitos sobre determinados temas os quais envolvem as proposições de políticas.

No dizer desses autores, é arena onde,

[...] são estabelecidos os principais conceitos de política (por exemplo, força de mercado, Nacional Currículo, optando por não, desconcentração orçamentária), adquirem moeda e credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para o início de políticas. Esse tipo de discurso formando ora dando apoio, ora desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente através da mídia de massa. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 20).

Para além de aguçar o entendimento da arena nacional, Bowe, Ball e Gold (1992) contribuem para uma análise das influências internacionais as quais podem ser entendidas de duas formas: primeiro, como um vetor de ideias por meio de redes políticas e sociais, as quais podem irradiar como modelos de políticas para outros países, além de grupos de pessoas ou instituições que produzem e “vendem” soluções por meio de periódicos, livros, palestras, etc.; segundo, como patrocínio de organismos multilaterais que oferecem soluções para problemas sociais e econômicos com a contrapartida de seguirem suas recomendações em determinadas

políticas sociais e econômicas do seu interesse. O que configura uma relação dialética entre o global e o local.

Mainardes (2018), interpretando a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, chama atenção para a complexidade de se analisar o contexto de influência, pois deve-se considerar o contexto histórico da política pesquisada uma vez que “geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma ‘nova política’. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local” (2018, p. 13).

O contexto de influência se relaciona com o contexto da produção de texto, embora não seja uma relação explícita e simples, porque o primeiro está relacionado aos interesses ideológicos, enquanto, o segundo, por ser um texto político, está repleto de articulações com o interesse público, mais geral.

O contexto da produção de texto representa a política de fato, são textos políticos cuja linguagem utilizada para produzi-los se relaciona com o interesse público e podem tomar várias formas como: Leis, decretos, portarias, comentários formais ou informais sobre os textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, etc. Esses textos se configuram como a principal fonte de informações e entendimento da política, embora, também, possam ser contraditórios. Pois como afirma Mainardes (2006, p. 52 - 53), “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

Bowe, Ball e Gold (1992) apontam que esses textos políticos são produzidos entre disputas e acordos, avanços e recuos, uma vez que os grupos que participam da produção do texto vivenciam correlação de forças para ter maior controle das representações políticas nos diferentes espaços onde os textos são produzidos.

Desse modo, as políticas se configuram como intervenções textuais, entretanto “também, carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Mainardes (2018, p. 13) aponta algumas estratégias para se alcançar uma análise crítica do contexto da produção de texto da abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994), essa análise envolve: identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política

(seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; e d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

É no contexto da prática que a política se materializa, quando produz efeitos e consequências. Nesse contexto percebemos as ressignificações da política, pois mesmo sendo definida no contexto da influência e da produção de texto, é na prática que as políticas educacionais são interpretadas. Para Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22), a implementação de uma política sempre é promovida por sujeitos diversos em espaços e tempos diversos e, portanto, de formas diversas. De modo que, a mesma política acontece de várias maneiras de acordo com os micros contextos. Podendo esses sujeitos rejeitar ou selecionar algumas orientações que foram explícitas pelas instâncias superiores (macro contexto).

Nas palavras de Mainardes (2018), a análise do contexto da prática de uma política, necessita juntar uma quantidade significativa de dados. Defende que a teoria da atuação facilita a organização dos dados, assim como, o refinamento da análise. Para esse autor, “um aspecto importante é a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são ‘implementadas’, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretções” (MAINARDES, 2018, p. 13).

Sobre os profissionais que atuam no contexto da prática Bowe, Ball e Gold (1992) apontam que,

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Assim, para Bowe, Ball e Gold (1992), no contexto da prática, os leitores agem sem ingenuidade, pois interpretam as políticas a partir da sua vivência e valores. O que possibilita, na visão de MAINARDES (2006, p. 53), que gestores, professores, formadores exerçam “um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Em 1994, Stephen Ball lançou o livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”*. Nesta obra, o autor expandiu o ciclo de políticas adicionando mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. No contexto dos resultados/efeitos, Ball (1994), dá ênfase as questões que envolvem justiça social, igualdade e liberdade individual, assim, o pesquisador deve considerar essas questões quando se propõe a analisar uma política.

Para Ball (1994), as políticas produzem dois tipos de efeitos, os gerais e os específicos. Os gerais observarão as possibilidades de mudanças na prática, assim como as respostas observadas. Quer dizer, uma harmonia entre o texto político e a prática. “Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados” (MAINARDES, 2006, p. 55). Já os específicos trazem pouca contribuição, são limitados por focalizarem dimensões e variáveis muito específicas.

No entender de Mainardes (2006), esta divisão de efeitos gerais e específicos das políticas apresentada por Ball, indica que para se analisar uma política, deve-se envolver o exame:

- a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com líticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. (MAINARDES, 2006, p. 55).

Importante salientar, que os resultados/efeitos têm origem no contexto da prática, o que está fortemente ligado as estruturas das escolas, por exemplo (BALL, 1994). Para abordar esse contexto, é necessário que o pesquisador levante e apresente “evidências de naturezas diversas: análise de estatísticas, de relatórios oficiais; entrevistas com os responsáveis pelas políticas;

entrevistas com sujeitos envolvidos na política; análise de observações do contexto da prática, etc. (MAINARDES, 2018, p. 13-14).

As pesquisas que se dedicam a abordar o contexto dos resultados/efeitos objetivam reunir dados que deem conta de explicar, tanto as mudanças na estrutura e na prática, ditos efeitos de primeira ordem, quanto as alterações nos padrões de justiça social, acesso e oportunidades sociais (efeitos de segunda ordem) (BALL, 1994).

A análise do contexto da estratégia política deve focar as estratégias para se relacionar as desigualdades provocadas pela política. É preciso entender o objeto em suas partes e como um todo. Ou seja, analisar uma política do contexto macro e suas ressignificações até o contexto micro de forma conectada, interdependente. Não se pode analisar apenas os elementos da implementação ou somente ao impacto dessa política. Há de se entender a complexidade dos processos políticos envolvidos (BOWE; BALL, 1998).

Mainardes (2018, p. 14), defende que no contexto da estratégia política torna-se necessário ao investigador, entender as possíveis desigualdades criadas, reproduzidas a partir da política que se investiga. Para isso, cabe identificar “as atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades”. Significa dizer que “envolve um exercício propositivo a partir dos dados e constatações da pesquisa”.

Ao se pensar nos impactos da política, Bowe e Ball (1998) destacam a importância de estar envolvido em complexidades dos processos políticos:

No entanto, argumentaremos que o processo político é muito mais complexo do que parece e que existe um "processo dialético" no que podem ser encontrados de maneira mais ou menos imprecisa "Momentos" da legislação (a própria lei), documentação (do MCC, Ministério da Educação e Ciência, etc.) e “implementação” (o trabalho do professor). (BOWE; BALL, 1998, p. 106).

Em entrevista publicada por Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que os contextos dos resultados e dos efeitos não precisariam ser trabalhados de forma separada, pois esses estão relacionados ao contexto da prática. Também considera que o contexto da estratégia política não deve ser trabalhado isoladamente, pois as estratégias retornam no contexto da influência para participar das disputas que podem ocorrer no processo de formulação de novas políticas.



Utilizaremos a teoria da atuação de Ball; Maguire e Braun (2016), para nos auxiliar na análise de como a política de formação continuada para professores bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS são interpretadas, efetivadas, e ressignificadas no contexto da prática, na visão dos professores bacharéis e dos formadores que ministram essa formação, e como esse contexto da prática influencia na política de formação.

No bojo da teoria da atuação, Ball; Maguire e Braun (2016), destacam que as análises dos contextos sociais não são levadas em conta quando da formulação da política, entretanto, são nos contextos sociais que essas políticas são traduzidas, interpretadas, por diferentes atores, ou grupos de indivíduos com diferentes construções sócio-histórica e culturais, com diferentes recursos disponíveis, o que consequentemente produz diferentes resultados quando a política é colocada em ação.

Na obra “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” Ball, Maguire e Braun, (2016, p. 12) destacam a “implementação de política e a atuação das políticas e alguns dos pensamentos existentes de como as escolas fazem políticas”. Nessa obra destacaram que entendem por política: “textos e coisas (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados, e institucionalmente prestados” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Nessa tese, adotamos esse entendimento de política pela similaridade e coerência no entendimento de que as políticas não se resumem aos textos, mas também as ações produzidas pelo setor público, em nosso caso, ações de formação continuada para professores bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.

As políticas pesquisadas e analisadas nessa tese, apresentam semelhanças com as que Ball, Maguire e Braun (2016) se debruçaram, pois afirmam que as políticas implementadas nas instituições que pesquisaram são “feitas pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (2016, p. 13).

Cabe destacar que toda política sofre interpretações e traduções de seus atores. São dois processos ao mesmo tempo, interdependentes e distintos. As interpretações são elaborações de

gestores e líderes em reuniões, por exemplo. Em nosso estudo, pode ser elaborada pela equipe da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional e tecnológica de nível médio (COPEMEP), Coordenadoria de Formação (CFOR) ou outros setores que de alguma forma interfira nesse processo das Formações continuadas para Docentes da REE/MS. Essas interpretações objetivam orientar a prática da política, isso acontece em reuniões, eventos, mas também podem ser apresentadas em forma de texto. Assim, a interpretação “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68).

## 1.2 A Teoria da estruturação do discurso pedagógico de Basil Bernstein

Observando possíveis limitações que a teorização combinada exige para se alcançar discussões coerentes utilizando mais de uma teoria, nos propomos, assim como Ball, Maguire, Braun (2012), a adotar o conceito de recontextualização pedagógica de Bernstein (1996), em articulação com a teoria do Ciclo de Política de Stephen Ball e Colaboradores. Essas teorias compartilham do entendimento de que as políticas estão passíveis de interpretações de seus atores, abrindo margem para que o planejado e idealizado no texto não seja, necessariamente, o que acontece na prática.

O sociólogo inglês Basil Bernstein (1924-2000), construiu uma teoria “que a coloca no âmbito das estruturas horizontais de conhecimento de gramática forte e mesmo, poder-se-ia dizer, em muitos aspectos, no âmbito de estruturas hierárquicas de conhecimento” (MORAIS, 2004, p. 74).

Neste caso, “gramática forte” são teorias,

que oferecem elementos para identificar objetos empíricos de modo invariante e, desse modo, permitem a geração de descrições empíricas precisas e sem ambiguidades. Naturalmente, como qualquer referencial teórico, o pesquisador precisa interrogar as teorias e ser capaz de reconhecer possíveis fragilidades e lacunas do referencial teórico adotado. (MAINARDES, 2006, p. 59).

O pensamento de Basil Bernstein pode ser entendido, sobretudo em cinco volumes, referidos em conjunto como *Class, Codes and Control*, I-V. O próprio Bernstein, (2001) destaca alguns dos seus artigos como importantes para entender sua teoria: “*On the classification and framing of educational knowledge*” (1971); “*Codes, modalities and the process of cultural*

*reproduction: A model*” (1981); “*On pedagogic discourse*” (1986); e “*Vertical and horizontal discourse: An essay*” (1999).

Mainardes e Stremel (2010, p. 31), apontam que a teoria presente na obra de Bernstein oferece aos pesquisadores elementos para se analisar as políticas educacionais tanto em nível macro da produção do texto quanto no nível micro. Assim, Bernstein contribui para uma análise que considera as relações que se estabelecem entre as ideias, suas disseminações e contextualizações.

Na obra “A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle”, Bernstein (1996), e no Capítulo 2 da obra *Pedagogia, control simbólico e identidad*, (BERNSTEIN, 1998), aborda a teoria do dispositivo pedagógico na qual trabalha o conceito de recontextualização. O conceito serviu de suporte teórico para análise em diversos momentos dessa tese. O “dispositivo pedagógico” fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” por meio de regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras de avaliação (BERNSTEIN, 1996, p. 254). Essas regras, por sua vez se ligam aos campos do ‘dispositivo pedagógico’ que Bernstein (1996), identificou como: produção, recontextualização e a reprodução, os quais nos ajudaram a analisar as políticas e ações de formação continuada para bacharéis propostas e efetivadas pela SED/MS.

Mainardes e Stremel (2010, p. 32), interpretando a teoria do dispositivo pedagógico destacam a existência de relação intrínseca e hierarquizada entre essas regras pois,

são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regula a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica. Bernstein (1996) identificou os três principais campos do dispositivo pedagógico: produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 32).

A teoria de Bernstein nos permite perceber como podem ser afetados “o quê” ou “como” do texto produzido, e a reprodução da política por meio da distribuição do poder na sociedade e seus princípios de controle social. (AL-RAMAHI; DAVIES, 2002) (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Mainardes e Stremel (2010), destacam que as regras distributivas se relacionam com “o quê” e o “como” do processo de ensino nas escolas. Nesse trabalho, importa também os processos de formação continuada de professores, pois essas regras regulam o tipo do conhecimento e modo como diferentes grupos sociais participam da aquisição desses saberes. Por essa ótica, coube investigar os textos e objetivos das formações oferecidas pela SED/MS, os contextos de formação, os atores que produzem e formalizam esses saberes desejados pelas instâncias oficiais da educação de MS, também os contextos e atores que contextualizam e reproduzem os saberes desejados na formação e como os participantes dessas formações percebem esse processo.

Desse modo, as regras distributivas são manifestações produzidas no campo do discurso as quais interferem, em alguma medida, em seu contexto primário que permite a criação de um campo especializado desses saberes enquanto produção do discurso que envolvem regras de acesso e controle do poder.

Cabe destacar que o controle de quem pode transmitir o que a quem, é definido por essas regras distributivas, além de controlar sob quais as condições. Assim, é primordial entendermos que “o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (BERNSTEIN, 1996, p. 258).

Por essa ótica, percebemos que os atores que formulam, ministram as formações de professores da SED/MS, assim como os professores que participam dessas formações, são atores no processo de recontextualização do discurso pedagógico nos contextos meso e micro. No dizer de Bernstein (1996, p. 254-255):

Se quisermos compreender a produção, reprodução e transformação de formas de consciência e de prática, precisamos compreender a base social de uma dada distribuição de poder e os princípios de controle que, de forma preferencial, posicionam, reposicionam e o posicionam formas de consciência e de prática.

É no contexto recontextualizador que se estruturam diferentes campos, cujo conjunto é denominado por Bernstein (1996) de “campo recontextualizador”, onde atuam os “agentes recontextualizadores”, que por sua vez atuam modificando os textos escolhidos para inclusão no discurso pedagógico. Nessa pesquisa, esses agentes são, entre outros: a Secretaria de Estado de Educação de MS, instituições parceiras que oferecem formação para os professores da SED/MS, como Fundação Itaú, Instituto Airton Senna, Instituto Vivescer; instituições educacionais que produzem publicações especializadas que influenciam nas formações de professores pesquisadas e, também o que Bernstein (1996, p. 91) chama de “campos não especializados no discurso educacional e suas práticas, mas que são capazes de exercer influência”.

Dessa maneira, o discurso pedagógico modifica, ressignificam os textos oficiais por meio de processos de simplificação e condensação, os quais ocorrem, em primeiro momento, no campo recontextualizador, mas com continuidade no campo da reprodução onde se concretizam as relações pedagógicas. Cabe destacar que a prática pedagógica não reproduz necessariamente o discurso pedagógico, e aquilo que é adquirido não é necessariamente aquilo que é transmitido” (BERNSTEIN, 1996, p. 143).

Destacamos o entendimento de recontextualização pedagógica como o processo existente e pertencente ao campo de reprodução e de transformação do dispositivo pedagógico, que é “constituído por um princípio recontextualizador que seletivamente apropria, realoca, refocaliza e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).

Bernstein (2000), destaca que quando um discurso é descolado de seu lugar de origem para outro posicionamento como discurso pedagógico, existe a transformação do discurso original em virtual ou imaginário “[...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua. Nenhum discurso é deslocado sem que a ideologia atue” (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

O campo recontextualizador é dividido em campo recontextualizador oficial (CRO) e campo recontextualizador pedagógico (CRP). O CRO é “criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados” tem tendência a se fortalecer e diminuir a atuação do CRP. O campo recontextualizador pedagógico (CRP) “é constituído pelos pedagogos das escolas, das

universidades, pelos departamentos de educação e pelas fundações privadas de pesquisa educacional” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).

Interpretando Bernstein (1996, 2000), sobre como as regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, Mainardes e Stremel (2010) explicam assim:

a) Campo recontextualizador oficial (CRO): é criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos, através de agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial (DPO). São as regras oficiais que regulam a produção, distribuição, reprodução, interrelação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão. Em termos gerais, o campo de recontextualização oficial tem o objetivo de estabelecer um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas reguladoras a serem transmitidas pelas escolas;

b) Campo de recontextualização pedagógica (CRP): é constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores de educação de universidades com suas pesquisas, periódicos e jornais especializados, fundações privadas de pesquisa. Igualmente ao CRO, o CRP preocupa-se com os princípios e práticas que regulam o movimento dos discursos do contexto da produção para o contexto de sua reprodução.

c) O campo recontextualizador pedagógico tem a função decisiva de criar a autonomia fundamental da educação. Se o CRP pode ter um efeito sobre o discurso pedagógico independentemente do CRO, ambos terão alguma autonomia e disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43-44).

Neves *et al.* (2000), defendem que podemos considerar, a partir do modelo do discurso pedagógico de Bernstein (2000), “o discurso pedagógico oficial como o resultado de um conjunto de relações que se estabelecem entre vários campos envolvidos na sua geração, recontextualização e reprodução” (NEVES *et al.*, 2000, p. 212-213). Assim, os discursos pedagógicos vão refletir características dominantes de um grupo social que são produzidos no campo do estado, o qual sofre influência do campo internacional e dos campos da produção e do discurso.

Pela preocupação de se conceituar e possibilitar entendimentos de mecanismos de reprodução e de transformações propostos na teoria de Bernstein, defendemos ser relevante adotar também esse referencial para analisar aspectos das políticas para formações continuadas de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS envolvendo gestores.

A teoria de Bernstein ofereceu elementos teóricos necessários para a compreensão de como aconteceu a produção do discurso das formações ofertadas pela SED/MS e como seus formadores e bacharéis participantes recontextualizaram essas formações no contexto meso (na própria Secretaria e ambientes de formação) e no micro (na prática escolar).

Nessa tese, entendemos como Singh, Thomas e Harris (2013) que existem aproximações teóricas entre o conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 2000) com as formulações de Ball (2009) e de Ball, Maguire e Braun (2016) sobre “interpretação” e “tradução”. Essas teorias foram utilizadas de forma combinada por Ball, Maguire e Braun (2016) quando desenvolveram a “teoria da atuação” “*enactment*” na qual defendem que o processo de pôr uma política em ação não obedece a processos diretos e racionais como pode ser inicialmente pensado a partir do texto oficial de uma política. Desse modo, uma política de formação continuada de professores sofre transformações a partir da atuação dos atores que interpretam e traduzem, ou seja, recontextualizam a política criando outros discursos e produzindo diferentes resultados. Nesse processo, são elementos influenciadores a cultura local da escola e dos atores que nela atuam, também, a formação profissional desses atores, e as condições institucionais e de recursos existentes nesse processo.

Defendemos que a teoria de Bernstein em combinação com a teoria do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Colaboradores, oferecem suporte teórico necessário para se realizar uma pesquisa mais abrangente e crítica do objeto investigado. Acreditamos que com essa teorização combinada é possível analisar as interações que ocorrem nos espaços de elaboração do texto das formações levando em consideração as influências que se materializaram nessas produções; assim como, as interações que ocorreram nos contextos das formações propriamente ditas, acontecendo em ambientes físicos ou virtuais; também, os processos de resignificação e recontextualização vivenciados pelos bacharéis participantes e como esse ciclo contribui para uma reformulação da política no espaço de sua formulação inicial ou de sua materialização na prática dos formadores.

### **1.3 Caracterização da Pesquisa**

Em função do problema delineado e do objeto da pesquisa envolver análises acerca da Formação Continuada de Professores de uma Rede Estadual de Ensino, por ser uma

investigação de um fenômeno social, optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem documental, bibliográfica e de campo.

A pesquisa qualitativa que envolve educação apresenta características básicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para esses Bogdan e Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (1994, p. 47). O contexto que acontece os fenômenos sociais são elementos imprescindíveis para a análise dos dados coletados, desse modo, é importante que a investigação leve em consideração o campo onde o fenômeno acontece, pois os locais devem ser entendidos em seus contextos sociais.

Destacamos que o referencial teórico adotado, interfere na metodologia da pesquisa, pois, quando se usa a abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Stephen Ball, é preciso observar e analisar, os contextos nos quais se dão as políticas, isto é, os contextos de influência, da produção de texto e da prática. Assim, há concordância entre o que Bogdan e Biklen (1994) e Ball (1994) afirmam, ao dizer que os pesquisadores investigam as circunstâncias que o objeto foi produzido, sobretudo por terem sido afetados por sujeitos históricos que os produzem. Por isso, realizamos visitas a COPEMEP e CFOR para conhecermos os atores que promovem discutem, organizam, e recontextualizam as políticas nacionais de indução a formação continuada de professores, sobretudo as voltadas para educação profissional e tecnológica de nível médio.

Bogdan e Biklen (1994), também destacam que “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (1994, p. 48). Em nossa pesquisa as citações que resultam das falas nos possibilitam fundamentar e entender os dados e como esses se ligam aos contextos nos quais foram produzidos e ressignificados.

No desenvolvimento da pesquisa qualitativa os pesquisadores preocupam-se mais com processo do que simplesmente pelos resultados atingidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Por exemplo, como professores bacharéis interpretam uma formação pedagógica? Ou, como ressignificam as formações em seu contexto micro?

As concepções, inferências, abstrações emergem à medida que os dados recolhidos oferecem condições de serem agrupados de forma particular em eixos de análise (BOGDAN;



BIKLEN, 1994). A partir da Abordagem do Ciclo de Política de Ball (1994), os contextos de influência, da produção do texto e da prática das políticas e como essas são “implementadas” e como foram ressignificadas são possibilidades de estabelecer eixos de análise para se analisar políticas públicas educacionais.

Ainda em Bogdan e Biklen (1994, p. 50), o significado que as pessoas dão a partir da interação com o objeto, como são afetadas e, também como ressignificam esse objeto torna-se importante na abordagem qualitativa. Nesta última característica, o pesquisador se preocupa em captar a perspectiva do participante, a partir de um referencial teórico adotado, em nosso caso, a abordagem do Ciclo de política de Ball (1994) e a teoria de recontextualização do discurso pedagógico de Bernstein (2000).

Sobre o percurso e delineamentos teórico-metodológicos, essa pesquisa baseia-se na análise de uma problemática central que surgiu do questionamento: em quais contextos foram produzidas as políticas de formação continuada voltadas para os professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS no período de 2015 a 2021 e com esses professores interpretam essas formações?

A metodologia envolveu a análise de textos que abordam as políticas educacionais no Brasil sobretudo sobre as políticas de formação de professores voltadas para os que atuam na da educação profissional e tecnológica de nível médio que aconteceram após a LDBEN/1996; textos que abordam as influências no âmbito da sociedade política e sociedade civil para criação de consensos que envolvam produção de políticas voltadas para adaptação da educação as demandas produtivas em nível macro na fase de acumulação flexível do capital; por fim, textos que tem caráter de orientação e recomendação sobretudo, os emanados pelo Banco Mundial, pela Unesco e pela CNI, uma vez que a partir de tais recomendações, e disputas incidem no que Bowe, Ball e Gold (1992) teorizaram como “contexto de influência” presente no referencial teórico analítico do ciclo de políticas.

Também, análise de documentos oficiais emanados pela União e pelo Estado de Mato Grosso do Sul, os quais estabelecem políticas de formação continuada de professores bacharéis para educação básica, mais especificamente, os que contemplem a EPT de nível, os quais contemplam o que Bowe, Ball e Gold (1992) designam de contexto de produção de texto.

Pesquisa de campo foi realizada na Rede Estadual de Ensino de MS Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, especificamente nas Coordenadorias de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional e tecnológica (COPEMEP) e de Formação Continuada (CFOR), pois são esses dois setores que, elaboram e organizam as formações continuadas que envolvem os bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio. Isto é, são os setores onde atuam a maior parte dos formadores que ministram as formações continuadas que envolvem os bacharéis. Assim, as características da pesquisa qualitativa em educação apontadas por Bogdan e Biklen (1994), indicam em qual direção seguir e serão contempladas ao longo desse trabalho.

Acreditamos que cada pesquisa é única, sobretudo quando se observa fenômenos, mesmo que semelhante, em locais, tempos, ou realidades diferentes. É importante destacar que o fio condutor que o pesquisador escolhe para tecer suas análises, assim como, seu percurso metodológico, também, contribui para que uma pesquisa se torne única.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca responder problemas muito específicos. Pensando nas pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, onde se localiza a nossa, não podemos quantificar uma realidade, embora os dados quantitativos possam ser usados para subsidiar as análises e, também, indicar algumas tendências, quando isso for possível. A pesquisa qualitativa, assim, permite explorar um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22).

Considerando a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores e, considerando também que objeto pesquisado está no campo dos fenômenos sociais, a entrevista se constitui como um instrumento de coleta de dados bastante efetivo para que o pesquisador possa captar como os sujeitos interpretam e ressignificam as políticas de formação continuada de professores bacharéis em seus contextos. A utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados favorece uma aproximação maior com o objeto de estudo, além disso, permite uma maior articulação entre os pressupostos teóricos e os dados da realidade.

Acreditamos que as entrevistas trazem contribuições relevantes para entendermos os contextos da influência que recaem sobre as políticas de formação continuada em estudo; da

produção de texto que fundamenta essas políticas; e como são ressignificadas pelos professores no contexto da prática na escola.

Lüdke e André (1986), defendem que a entrevista se constitui como o instrumento de coleta de dados mais apropriado para pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Por meio das entrevistas semiestruturadas via *google.meet* e dos questionários via *google.forms* obtivemos dados comparáveis entre os vários sujeitos baseados nos objetivos da investigação.

#### **1.4 As Etapas da Pesquisa**

Marconi e Lakatos (2003) defendem que os dados de uma pesquisa podem ser obtidos por meio de três procedimentos: “pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos” (p. 158). Esa pesquisa contemplou as três abordagens destacadas. Cabe adiantar que os “contatos diretos” foram feitos por meio de entrevistas semiestruturadas, via *google.meet* e por visitas aos setores da SED/MS responsáveis pelas formações continuadas de bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio. Também contactamos professores bacharéis por meio de questionários da plataforma *google.forms*.

Iniciamos a pesquisa com a definição da temática que como dito na introdução tem relação a minha vivência na educação profissional e tecnológica de nível médio como egresso e, também, com questões suscitadas sobre os professores bacharéis que foram levantadas durante minha dissertação de mestrado a qual abordou a implementação de um programa de educação profissional e tecnológica de nível médio em um centro de formação profissional na REE/MS, mas não teve como objetivo investigar formação docente.

Após a definição do objeto iniciamos a pesquisa bibliográfica para levantar material para pesquisa e, para entender o que já fora produzido sobre a temática. Acreditamos como Marconi e Lakatos (2003), que a pesquisa bibliográfica visa reunir os principais trabalhos já realizados sobre a temática pesquisada.

Cabe destacar que os trabalhos devem conter dados relevantes acerca do objeto da pesquisa, e isso permite ao pesquisador entender o que já foi produzido possibilitando a este

produzir uma pesquisa mais rica, que possa avançar no conhecimento acerca da temática estudada. “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações de certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Nossa pesquisa bibliográfica abrangeu obras que abordam as políticas públicas educacionais brasileiras no processo da fase de acumulação flexível do capital, sobretudo as políticas voltadas para formação de professores para EPT, além das políticas para educação profissional e tecnológica de nível médio que conforme pesquisas anteriores em nível de doutorado se constituem como contexto de influência para a produção do texto e prática de formações continuadas em nível macro, meso e micro.

Algumas obras que abordam a formação docente tiveram destaque nesta tese por discutirem a formação de professores para educação profissional e tecnológica de nível médio oferecendo ricas análises sobre essa temática e os contextos nos quais essas políticas foram influenciadas, produzidas e “implementadas”. Podemos citar: Kuenzer (2006); Machado (2008, 2011); Moura (2008); Tardif (2014). Além das obras também utilizamos nesta etapa da pesquisa teses disponíveis no Banco de Teses e Dissertações do IBCT/BDTD já citados na introdução, por fim, utilizamos artigos científicos que ofereceram dados e análises relevantes a temática da formação de professores no Brasil, sobretudo quando abordam a educação profissional e tecnológica de nível médio.

Esses trabalhos citados na etapa da pesquisa bibliográfica deram subsídios para formular a questão norteadora da pesquisa, os objetivos, e nos permitiu, também, estabelecer limitações a priori para execução da pesquisa, como o *locus*, o recorte temporal e possibilidades de investigação de campo como a definição dos sujeitos e a necessidade de visitas ou não, para acompanhar presencialmente as formações. Entretanto, no decorrer da pesquisa aconteceram as restrições impostas pela pandemia da Covid-19 e o que foi pensado a priori foi redefinido em consonância com a SED/MS e os pesquisados.

A pesquisa documental foi uma etapa da pesquisa a qual se deu em grande parte em concorrência temporal com a pesquisa bibliográfica, isso se impôs pela necessidade de confrontar a possibilidade de alteração e atualização das leis e documentos citados nas obras consultadas, o que efetivamente aconteceu. Sobretudo com a reforma do ensino médio

concluída em 2018 com recomendações de implementação até 2023 o que tornou a escrita dessa tese um desafio de acompanhar as adaptações e planejamentos da REE/MS para o ensino médio e, como isso, iria suscitar formações aos docentes da Rede, incluindo os bacharéis contratados para EPT.

Assim, analisamos documentos que se relacionam com as políticas de formação de professores e, também de educação profissional e tecnológica de nível médio brasileiras fomentadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), Lei nº 9.394/1996; também com a publicação de novas diretrizes curriculares nacionais para educação profissional e tecnológica de nível médio e também pela publicação das diretrizes curriculares nacionais para formação inicial de professores.

Essas alterações nas legislações pesquisadas aconteceram no decorrer da escrita dessa tese o que alterava o contexto de influência e produção de texto das formações continuadas da REE/MS. Buscamos suas origens a partir da reestruturação produtiva no Brasil a partir da década de 1990, estimulada pelo mercado capitalista de produção por intermédio das instituições que os representa ao redor do mundo.

Nessa pesquisa, entendemos que os documentos emanam de “determinações históricas que devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, posto que não estão imediatamente dadas na documentação” (EVANGELISTA, 2012, p. 59). Além disso, cabe destacar que ao utilizarmos o Ciclo de Política de Ball e Colaboradores como referencial teórico, os documentos são fontes para entendermos os acordos firmados e os atores que participaram dessa disputa em arenas nos macros, meso e micro. Ou seja, os documentos são “múltiplos produtos construídos (mas circunscritos ) por influências e agendas” (BALL, 2002b, p. 2, tradução livre).

Partimos da Constituição Federal de 1988, da qual emanam previsões relativas à educação como: a própria LDBEN 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/2014. Esse último, por sua vez, obriga a criação dos planos Estaduais e municipais de educação; porém, nesta pesquisa focaremos no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) (2014-2024), Lei nº 4.621/2014, por ser na Rede Estadual de Ensino deste estado onde desenvolvemos nossa pesquisa; a Resolução CNE/CP 2/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional e tecnológica

de nível médio em nível médio; a Lei nº 12.513/2011 do PRONATEC; além da Resolução MEC/CNE/CEB nº 6 de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação profissional técnica de nível médio ; Resolução MEC/CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional e tecnológica, pela Medida Provisória nº 746, de 2016, que reformou o ensino médio, e pela lei nº 13.415, de 2017<sup>9</sup>, que confirmou a reforma do ensino médio estabelecida pela medida provisória nº 746, de 2016; entre outras.

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Na abordagem documental desta tese, entendemos como Evangelista (2012) que os documentos são resultado de interesses, embates envolvidos no processo, discursos presentes e ausentes, e acordos, ou seja:

[...] são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2012, p. 60).

---

<sup>9</sup> Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Na busca de se captar a realidade dessas políticas, ou seja, explorar as contradições internas, os acordos, os discursos de atores em constantes disputa, e por ser uma pesquisa em políticas públicas educacionais ligadas à formação continuada de professores voltados para educação profissional e tecnológica de nível médio, inventariamos os documentos emanados por organismos internacionais que em momentos históricos diferentes se propuseram a influenciar políticas, de acordo com seus interesses, as políticas educacionais de países em desenvolvimento, principalmente na América Latina e Caribe.

Dentre os documentos selecionados, analisamos: a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1995); Relatório de Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998). Em nível nacional, analisamos um documento publicado em 1993 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) intitulado “Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários” (EBFP), por expressar o desejo dos empresários nacionais com relação às políticas educacionais que foram formuladas a partir daquele ano, entre outros documentos emanados por esses organismos.

Também analisamos os Censos da Educação Básica dos anos de 2010 a 2020; os Decretos Federais nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, por expressarem, respectivamente, a reforma na educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e do governo de Lula da Silva (2003-2010). Além desses, o Decreto Federal nº 6.094/2007 que criou o Plano de Metas Compromisso “Todos pela Educação”, além do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL/MEC, 2007c), por serem políticas educacionais do governo Lula da Silva (2003-2010) que deram uma dinâmica às políticas de educação profissional e tecnológica de nível médio diferentes do governo anterior. E também, por compor as origens do Pronatec, a Lei nº 12.513/2011, que é o principal programa de EPT em vigor no período proposto para o estudo, o qual certamente será elemento importante para entendermos a relação das políticas de EPT com as de formação continuada de professores para a EPT. Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-FI); Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FC); Base Nacional Comum para a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC); entre outros documentos que regulamentam a educação Brasileira.

Consideramos na pesquisa documental que os textos, não são necessariamente transparentes, fechados ou completos. “Os textos são o produto de compromissos em várias etapas no momento da influência inicial na micropolítica da formulação legislativa no processo parlamentar e políticas e micro- política de grupos de interesse”, como afirma Ball (2002b, p. 2, tradução livre).

Voltando a Marconi e Lakatos (2003, p. 168) quando anuncia a segunda fase da pesquisa de campo, estes autores indicam que se deve pensar e anunciar as técnicas de coleta de dados as quais irão possibilitar condições suficientes para que o pesquisador possa analisar os resultados e oferecer suas conclusões ou considerações.

A definição do campo de pesquisa, bem como dos sujeitos pesquisados obedeceram a seguinte trajetória: inicialmente foi contatada a Secretaria de Estado de Educação de MS solicitando autorização para realização da pesquisa; após aprovação e autorização do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, os sujeitos da pesquisa foram contatados para esclarecimento dos objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios. Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foi assegurado durante todos os procedimentos da pesquisa, o cumprimento da legislação em vigor, a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A sistematização do roteiro de entrevista foi construída tendo em vista os eixos de análise do estudo inicialmente delineadas a partir da incidência ocorrida na pesquisa bibliográfica e documental, bem como os objetivos propostos para a investigação.

Baseando-nos em Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa a partir da escola de Chicago, nos anos 1920 e 1930, contribuíram para o desenvolvimento do método de pesquisa que chamamos de qualitativo e do ponto de vista metodológico:

[...] os dados recolhidos são em formas de palavras ou imagens e não em números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas [...]. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).



As entrevistas via *google.meet* foram registradas por meio da gravação em áudio, com autorização expressa do participante por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados obtidos junto aos professores bacharéis via questionário misto, ou seja, com perguntas objetivas e dissertativas foram registradas via plataforma *google.forms*. Essa plataforma permite enviar o questionário digital em formato de link que após acessado e respondido pelo participante o pesquisador recebe os resultados no seu *google.drive* e por e-mail. O TCLE dos participantes via plataforma *google.forms* seguiu junto ao questionário.

A partir desse registro digital os dados foram transformados em tabelas e gráficos elaborados a partir das incidências das respostas e tabulados por eixo de análise.

### **1.5 Questões Éticas**

Esta pesquisa atendeu as exigências em pesquisas que envolvem o ser humano, aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os aspectos éticos foram criteriosamente atendidos, como: a livre participação dos sujeitos da pesquisa, os riscos, benefícios, confiabilidade e o respeito.

A participação dos sujeitos da pesquisa foi livre e mediante a sua aceitação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com anonimato assegurado. Essa pesquisa não tem o objetivo de personalizar os resultados, mas sim analisar uma amostra de participantes das ações de formações continuadas de bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS no período de 2015 a 2021 como planejadores, formadores ou docentes. Cabe ressaltar que todas as etapas da pesquisa aconteceram com a anuência da UCDB, com a autorização da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e com a autorização de todos os sujeitos da pesquisa

Os riscos encontrados durante a pesquisa foram mínimos. Em alguns casos os sujeitos utilizaram-se do tempo de trabalho, em outros momentos, os sujeitos utilizaram-se do seu tempo de descanso para conceder entrevistas.

Embora não tenha sido relatado ou percebido, eventualmente algum dos entrevistados pode ter se sentido inicialmente constrangido com a presença do pesquisador no ambiente de trabalho ou da entrevista, que aconteceram virtualmente via *google.meet*; o entrevistado pode eventualmente ter sentido certo cansaço decorrente do tempo dedicado à entrevista. Esses riscos

poderem ser mitigados a partir da autorização formal da Secretaria de Estado de Educação do Estado de MS para realização da pesquisa, e da aproximação inicial do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, momento no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa e discutido o local e horário mais apropriado para a entrevista.

Os resultados e análises da pesquisa poderão servir de subsídio reflexões, ressignificações e eventuais redirecionamento de suas práticas, possibilitando a promoção da qualidade de vida a partir do respeito aos direitos civis e sociais; pois a todos os entrevistados será informado que os dados da pesquisa ficarão à disposição no sítio da Biblioteca da UCDB.

Os dados da pesquisa, obtidos pelas técnicas de pesquisas, são restritos ao doutorando e sua orientadora para análise. O respeito aos sujeitos da pesquisa será mantido de forma rigorosa, reconhecendo sua importância singular e valorizando as diferenças encontradas em cada participante. O material coletado será destruído após cinco anos da defesa da tese.

### **1.6 Procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa**

Os dados foram coletados após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, por meio do Parecer n° 4.137.840, de 6 de junho de 2020; e também após a autorização da pesquisa pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul via Ofício n° 899/SUPED/GAB/SED/2020 enviado à UCDB.

Devido a pandemia da COVID-19, a forma de coletar os dados precisou ser ajustada de acordo com a vontade dos sujeitos da pesquisa e das recomendações da SED/MS. A priori foi planejado que o instrumento para coleta de dados seria a entrevista semiestruturada para todos os sujeitos da pesquisa. Entretanto, apenas os 2 gestores, os 4 formadores e 2 professores concordaram em conceder a entrevista semiestruturada desde que fosse realizada via plataforma *Google.meet*. Essas oito entrevistas foram realizadas entre o período de dezembro de 2020 e julho de 2021. Todos os sujeitos da pesquisa, consentiram as entrevistas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com objetivo de atingir um público maior de professores bacharéis que atuam na EPT de nível médio da REE/MS, as entrevistas semiestruturadas foram substituídas por questionário via plataforma *google.forms*, utilizando a ferramenta “formulários”. Esse, contendo 20 perguntas, sendo 10 objetivas (múltipla escolha) e 10 abertas (dissertativas), as quais

contemplaram o mesmo roteiro de entrevista utilizado para entrevistar os dois professores que concordaram em participar via plataforma *Google.meet*.

A SED/MS se prontificou em enviar o link do questionário *google.forms* para todas as escolas da REE/MS que ofertam Educação profissional e tecnológica de nível médio. Não foi possível saber quantos professores tiveram acesso ao questionário, pois o documento foi endereçado via Comunicação Interna da SED/COPEMEP para todas as 58 escolas da REE/MS que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio que totalizam 1.095<sup>10</sup> professores. Os diretores das escolas ficaram incumbidos de encaminhar o link para os Professores bacharéis que atuam nas mesmas. Assim, o número de participantes ficou condicionado a aceitação dos professores em participarem voluntariamente da pesquisa. O formulário foi enviado à SED/MS em julho de 2021. Em agosto de 2021, 70 professores responderam o formulário da pesquisa via *google.forms*. Assim, 72 professores participaram da pesquisa. Sendo 2 entrevistados via *Google.meet*; e 70 participaram via questionário do *google.forms*.

Para manter o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, esses foram nominados da seguinte forma. Os gestores: Gestor 1 e Gestor 2; os Formadores: Formador 1 a Formador 4. Os professores que concederam entrevista semiestruturada via *Google.meet*, foram nominados de Professor 1E e Professor 2E. Já os 70 professores que participaram via questionário do *google.forms* foram nominados de Professor 1Q até professor 70Q.

As impressões dos sujeitos da pesquisa captadas por meio das entrevistas articulam-se com o contexto da prática teorizado por Ball e colaboradores a partir da abordagem do ciclo de política; da teoria da atuação de Ball; Maguire; Braun (2016); e do conceito de recontextualização do discurso pedagógico de Bernstein (1996, 1998, 2000) como subsídio para entender como a política é ressignificada, recontextualizada no tempo e espaço pesquisado.

Os sujeitos da pesquisa foram: o Chefe da Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional (COPEMEP) da SED/MS; a Chefe Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR) da SED/MS; 4 professores formadores vinculados a SED/MS sendo dois de cada uma das coordenadorias citadas, escolhidos pelo critério de já terem participado como

---

<sup>10</sup> Dados do Censo escolar de 2020.

formadores em cursos de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS entre 2015 e 2021.

Também foram sujeitos da pesquisa 72 professores da educação profissional e tecnológica de nível médio selecionados pelo critério de já terem participado de formações continuadas promovidas pela SED/MS, e terem atuado ou estar atuando na EPT de nível médio da REE/MS no período de 2015 a 2021.

O objetivo da entrevista semiestruturada é perceber as considerações e as concepções dos sujeitos acima descritos sobre as ações de formação continuada voltadas aos bacharéis que atuam na EP da REE/MS. Isso proporcionou um aprofundamento qualitativo acerca dos processos de recontextualização das políticas por professores e formadores no contexto da prática nos níveis meso e micro.

### **1.7 Análise e Interpretação dos Dados**

Assumimos alguns conceitos e pressupostos para conduzir o estudo. Adotando o conceito de acumulação flexível de Harvey (1992), também poderemos entender, ou pelo menos nos ajudar a discutir, como os documentos emanados por organismos internacionais e nacionais participam, por meio dos seus representantes no Brasil, sejam da sociedade política ou civil, do planejamento, da escrita e da prática dessas políticas educacionais voltadas para EP, ou de ações que visem o cumprimento de legislações emanadas por esferas superiores como as de nível federal.

Utilizamos, também, a abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) e aprimorada por Ball (1994) e Ball; Maguire; Braun (2016). Por meio dessa abordagem buscamos analisar desde a sua concepção, formulação, examinando os processos e as estratégias para entendermos como as políticas são propostas, “implementadas” e ressignificadas em seus vários contextos de formação continuada para os bacharéis que atuaram REE/MS no período de 2015 a 2021.

Também utilizamos os pressupostos de Bernstein (1996, 2000), sobretudo o conceito de recontextualização do discurso pedagógico para entendermos como as políticas de formação continuadas são “implementadas” pela SED/MS, ou seja, como essas ações são produzidas, recontextualizadas e ressignificadas em seus contextos meso e micro.

O percurso dessa tese envolveu: analisar as ações do estado de Mato Grosso do Sul para formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio (EP) na Rede Estadual de Ensino de 2015 a 2021; contextualizar as políticas federais de formação continuada de professores da EP de nível médio a partir da Lei nº 9.394 (LDBEN1996); discutir o perfil formativo e a concepção de formação continuada dos professores bacharéis; assim como, a relação das ações do estado de MS para formação continuada desses professores com políticas educacionais de nível federal.

O processo de sistematização dos dados empíricos obtidos por meio da realização da entrevista foi embasado nas ideias defendidas por Bogdan e Biklen (1994). Esses autores, definem análise de dados como sendo o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas e de outros materiais que forem acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão do pesquisador acerca desse material empírico e de lhe permitir apresentar aos outros os achados da pesquisa.

Os eixos de análise foram inicialmente delineados como os seguintes: Formação continuada de Professores; Educação profissional e tecnológica de nível médio; Formação pedagógica de bacharéis.

Visando cumprir os objetivos da pesquisa cumprimos os seguintes procedimentos: transcrição das entrevistas gravadas em áudio; elaboração de tabelas e gráficos a partir dos questionários respondidos pelos bacharéis participantes; leitura detalhada do material transcrito; estabelecimento dos eixos de análise, a partir da incidência na fala dos entrevistados e das respostas obtidas a partir das questões dissertativas dos questionários respondidos; e a partir dos eixos de análise, o modo como os sujeitos interpretaram as ações de formação continuada para bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio do estado de MS, foram analisados.

A partir do material empírico sistematizado e agrupado de acordo com a incidência das respostas dos entrevistados, os eixos de análises observados foram analisados tendo como parâmetro, a abordagem do Ciclo de políticas teorizado por Ball e colaboradores, pela teoria da atuação de Ball, Maguire, Braun (2016); e pelo conceito de recontextualização do discurso pedagógico de Bernstein (1996, 2000).

Também utilizamos os conceitos de acumulação flexível de Harvey (1992); assim como, o entendimento de Educação profissional e tecnológica de nível médio, de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); e dos entendimentos sobre colaboração federativa, regime de colaboração, de Cury (2000, 2010, 2014); formação de professores, de Moura (2008), Veiga (2009), de Kuenzer (2006), Machado (2008), Tardif (2014).

## **CAPÍTULO II**

### **2 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO**

O objetivo desse capítulo foi apresentar o contexto de influência no qual acontecem políticas de formações de professores para educação básica no Brasil, com destaque para educação profissional e tecnológica de nível médio pós Lei nº 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual sinalizaremos como “LDBEN/1996”; assim como, o contexto de influência das principais políticas de educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil após a redemocratização de 1985.

Para compreensão do contexto histórico no qual essas políticas públicas foram propostas e efetivadas, entendemos ser necessário abordarmos o processo de acumulação flexível no Brasil; as propostas e influência do empresariado e dos organismos internacionais para educação básica e para a Educação profissional e tecnológica de nível médio e algumas reformas pós LDBEN nº 9.394/1996 promovidas pelo Estado brasileiro, em alguma medida, estimulada por organismos internacionais e sociedade civil organizada.

As discussões em torno dos dados apresentados nesse capítulo foram baseadas na abordagem do ciclo de política de Stephen Ball e Colaboradores, sobretudo no “contexto de Influência” dessa abordagem teórica no qual acontecem as disputas dos grupos que efetivamente iniciam as políticas. Também, por ser a arena na qual grupos disputam pela hegemonia das decisões que definem a educação; e onde os discursos são construídos e usados para influenciar grupos que disputam as ações públicas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Partimos do entendimento de Ball (2004), de que as políticas irradiadas globalmente são sujeitas a processos de recontextualizações e passam por algumas transformações no contexto da prática. Significa dizer que é importante percebermos as especificidades, resistências e variações locais.

Defendemos nesse trabalho que o professor é um ator social que em sua prática produz transformações interpretações nos efeitos de políticas educacionais a partir da escola que atua.

Sendo assim, torna-se necessário que a formação dos professores leve em consideração o desenvolvimento integral do professor (VEIGA, 2009).

Além do entendimento de que o professor é um agente social, torna-se importante marcar a educação como uma prática social da qual se desenvolvem processos lógicos que permitem atingir pensamentos e comportamentos críticos e emancipados.

A partir desses dois entendimentos, a formação dos professores “deve” ser construída e desenvolvida atendendo alguns aspectos que abrangem a educação em sociedade: unicidade entre teoria e prática; ação coletiva que integre os atores que podem contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico; autonomia no contexto da perspectiva da formação respeitando processos coletivos e solidários; conhecimento da dimensão sociopolítica da educação e da escola; entender que a preparação para a docência é uma ação complexa e inerentemente política a qual presume o desenvolvimento do pensamento e comportamento crítico; formação do professor centrada na escola e no exercício da docência que permita articular o mundo do trabalho, da investigação e da escola; por fim, a construção e domínio sólido dos saberes da docência que podem ser traduzidos em saberes disciplinares e curriculares, saberes de formação, pedagógica, saberes da experiência profissional, saberes da cultura e do mundo vivido na prática social, sobretudo no contexto local.

Contudo, a educação e por consequência os professores e suas formações tornam-se objeto do interesse de instâncias da sociedade globalizada as quais também atuam para produzir resultados sociais compatíveis com suas demandas que, em grande medida, acabam influenciando em projetos societários de países sobre suas influências (BALL, 2011; RAMOS, 2014).

Torna-se importante destacar que países de economia dependente como os da América Latina e Caribe, tomadores de empréstimos junto a organismos internacionais como FMI e Banco Mundial<sup>11</sup> têm passado por transformações significativas a partir do que Ball (2011) chama de “políticas educacionais global”, as quais são resultado de reformas da educação e do modelo de governança dos estados nacionais a partir de uma influência global, contudo esses

---

<sup>11</sup> Composto pelas seguintes instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento (ICSID), Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF).



movimentos não acontecem de forma linear sempre são marcados por disputas entre os atores políticos, grupos da sociedade civil organizada até a produção do texto das políticas.

Importante destacar que o controle da agenda governamental não automatiza ou controlam as políticas como se dão a produção do texto das políticas. Apenas certas influências e agendas são reconhecidas como vozes legítimas e certas vozes são ouvidas a qualquer momento. “O ponto é que as sutilezas e os descensos ainda aparecem com o murmúrio de vozes "legitimadas" e , por vezes, os efeitos dessas resultam em um escurecimento dos significados anteriores aos textos, a uma confusão pública e disseminação da dúvida” (BALL, 2002b, p. 2, tradução livre).

Por essa ótica, as mudanças são operacionalizadas nos princípios da organização e gestão do atendimento social, destacadamente no setor público. Essas mudanças acontecem no contexto de transformações do capitalismo e do avanço do novo gerencialismo as quais atingem, por conseguinte, estruturas organizacionais, formas de emprego, a cultura, os valores, diretrizes da administração pública (BALL, 2011).

Isso não extingue a possibilidade de recontextualização das políticas no contexto da prática por atores que vivenciam a política em ação. Desse modo, entendemos como Ball (2001a) que as políticas não são produtos exclusivos da ação do estado, pois implicaria em aceitar o Estado como instituição hegemônica para impor soluções às problemáticas e necessidades da sociedade. Por isso, consideramos importante destacar a atuação de profissionais que vivenciam as políticas em micro contextos nos espaços públicos, como o caso do professor que atua na escola.

## **2.1 A educação profissional e tecnológica de nível médio brasileira e a Nova República (pós 1985)**

O período que iniciou após o fim dos governos militares em 1985, com a volta de governos civis eleitos, no primeiro momento, por eleições indiretas, e a partir de 1989 com a eleição pelo voto popular que culminou com a eleição de Fernando Collor de Mello (5 de março de 1990 a 20 de dezembro de 1992). Nesta seção, abordaremos de forma sucinta, a educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil de 1985 a 2020, de modo que possamos apresentar o contexto de influência das políticas voltadas para Educação Profissional e

Tecnológica (EPT), as quais terão maior aprofundamento ao longo do desenvolvimento dessa tese, contudo, enfatizando a política de formação de professores para educação profissional e tecnológica de nível médio não só no contexto de influência, mas também nos contextos da produção do texto e da prática observando, sobretudo os processos de recontextualização, ressignificação das políticas de formação de professores em nível micro.

A base para a construção das principais políticas para EPT nesse período, foi a Constituição Federal de 1988. Em cumprimento as suas previsões legais, após processos de negociações e construção de consenso em torno do texto constitucional, foram aprovadas leis que estabeleceram marcos importantes para a educação brasileira, conseqüentemente para a Educação profissional e tecnológica de nível médio, como a LDBEN/1996 e o Plano Nacional de Educação que exploraremos nas próximas seções.

A própria Constituição Federal de 1988 foi objeto de muita disputa política e ideológica, tantos de grupos no poder, quanto da sociedade civil organizada. Esse processo de disputa para produção do texto desse documento denota a capacidade da sociedade de não aceitar o estabelecimento hegemônico de interesses e discursos no documento político.

No contexto do primeiro governo democrático, pós golpe de 1964, “a questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década” (FRIGOTO, 2006, p. 34). Assim, a partir de 1985, no governo José Sarney, a educação foi elevada a um plano de se tentar estabelecer a “justiça social”. A proposta da “educação para todos” sob o discurso “tudo pelo social” reproduzia a retórica de que os setores que foram excluídos durante o “milagre econômico” dos governos militares, receberiam maior atenção no processo de desenvolvimento do Brasil (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 278-279).

O forte endividamento interno e externo provocado pelo “milagre econômico” estourou uma forte crise no governo de José Sarney. Além disso, no contexto internacional os países de economia dominante desenhavam uma agenda para estabelecer sua posição hegemônica, pois já estavam sendo formatadas imposições e regramentos para países endividados, essa agenda

ficou conhecida no final da década de 1980 como “Consenso de Washington”<sup>12</sup> (FRIGOTO, 2006, p. 37).

Nesse contexto, o governo federal lança em 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PROTEC). Com financiamento do Banco Mundial, tinha como objetivo instalar 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de Primeiro e Segundo Graus. O PROTEC faz parte das estratégias de desenvolvimento econômico para o Brasil projetadas no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para os anos de 1986 a 1989 (FRIGOTO, 2006, p. 37).

Na visão de Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p. 139-140), o PROTEC insere-se em uma perspectiva neoliberal<sup>13</sup> de organização econômica, fundamentada na teoria do capital humano; o que confirma a visão produtivista, dual e fragmentária da educação, a qual reduz as escolas técnicas como espaço de adaptar os jovens ao mercado de trabalho sem a preocupação de desenvolver aspectos humanísticos nesta formação. Cabe destacar que o alinhamento governamental às ideias neoliberais não subordina ou conforma a atuação dos profissionais da educação, esses, no caso das políticas voltadas para educação, têm atuado tanto na proposição de textos que marcam seus posicionamentos por meio das organizações de classe e movimentos sociais, como também, ressignificando as políticas nos espaços públicos em nível local.

Ramos (2005) aponta que o PROTEC não alcançou a expansão pretendida, pois o sistema de ensino federal antes do programa contava com 19 Escolas Técnicas Industriais, 36 Agrotécnicas e 3 CEFET. Sete anos após a implementação do programa apenas 16 instituições foram construídas e duas escolas técnicas foram transformadas em CEFET.

---

<sup>12</sup> John Willianson, economista inglês e diretor do instituto promotor do encontro, foi quem alinhavou os dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. E quem cunhou a expressão 'Consenso de Washington', através da qual ficaram conhecidas as conclusões daquele encontro, ao final resumidas nas seguintes regras universais: Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; Taxa de câmbio competitiva; Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; Privatização, com a venda de empresas estatais; Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e Propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998, p. 41-42).

<sup>13</sup> O Neoliberalismo se caracteriza por pregar que o estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas non mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado.

A partir dos anos 1990, as influências de novos contextos da economia mundial deram novos rumos a educação brasileira. Assim, a direção implementada pelo governo Fernando Collor de Mello (1990-1992) do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) iniciou uma articulação e mobilização para que o estado fosse modernizado visando aumento da produtividade e da competitividade com base no modelo neoliberal (COUTINHO, 2006). O que motivou parte dos representantes do governo e dirigentes de instituições federais a ideia de ampliar o ensino técnico para “educação tecnológica”. Pois entendiam que esse modelo de educação atenderia padrões globalizados de qualidade, produtividade e competitividade e se alinhava ao pensamento neoliberal de países de economia central.

Para Frigotto (1995), o pensamento neoliberal defende a formação de um trabalhador polivalente, ou seja, que tenha boa formação geral, seja atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, entretanto não deseja que domine “os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas” (p. 53).

A partir do governo de Fernando Collor de Melo, a ideia de se reduzir o tamanho do Estado foi anunciada enquanto intenção, entretanto pouco do projeto neoliberal foi concretizado. Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica de nível médio passa a fazer parte permanente do Conselho de relações de trabalho e desenvolvimento social. Dada essa importância da educação profissional e tecnológica de nível médio para o mercado capitalista de produção, o Banco Mundial, já em 1989, se pronunciava em relatório sobre a educação brasileira com algumas recomendações visando promover a qualidade do então segundo grau, hoje ensino médio.

Na visão do Banco Mundial, os gastos com as escolas técnicas federais eram demasiadamente altos em comparação com as escolas estaduais e municipais, assim esse relatório propôs três ações para baratear os gastos com a rede federal: primeiro, aconselhava a cobrança de mensalidades ou anuidades para aqueles que pudessem pagar e sistema de créditos educativos para os alunos que comprovassem baixa renda; segundo, atrair mais estudantes de baixa renda para esta rede; e por fim, aumentar significativamente, em curto prazo, o número de matriculados em detrimento da construção de novas unidades visando reduzir os custos por aluno.

Cabe ressaltar que as ações sugeridas pelo Banco Mundial não foram atendidas pelo governo de Fernando Collor de Melo que perdeu apoio das elites empresariais e, sustentação política. Em síntese, esse governo não atendia os direitos dos trabalhadores garantidos na Constituição Federal de 1988, o que desagradava as estruturas políticas de esquerda; e, também desagradava as forças políticas de direita por não atender os interesses do capital, de modo que foi impichado em setembro de 1992 (FRIGOTTO, 2006, p. 43).

Assim, Itamar Franco do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) atual MDB assume a presidência e promove um plano econômico para estabilização da inflação, conhecido como Plano Real, que garantiu capital político para a eleição do seu sucessor, seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso. No âmbito da educação profissional e tecnológica de nível médio, o governo Itamar Franco transformou a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE/MEC) do governo anterior na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC). Inicialmente, acreditava-se que essa ação possibilitaria um afastamento do pensamento da educação dualista, por juntar na mesma secretaria o ensino de segundo grau e o técnico, entretanto isso não prosperou, pois, as influências do ideário da acumulação flexível do capital promoveram profundas transformações em toda educação nacional na década de 1990 (FRIGOTTO, 2006).

Ela [a acumulação flexível] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1992, p. 140).

A década de 1990 foi marcada pela reorganização do modo de acumulação do capital e impôs a países tomadores de empréstimos como o Brasil, uma nova sociabilidade capitalista que exigia a introdução de novos conceitos nas políticas econômicas e sociais, como a globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, e a formação polivalente (FRIGOTTO, 1995, p. 41).

Para Ball (2001), a essência da tese da globalização está relacionada ao futuro do Estado Nacional suas questões políticas e culturais, que se desdobra em quatro perspectivas inter-relacionadas: a transformação econômica, política, cultural e social.

No caso das duas primeiras, a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. (BALL, 2001b, p. 101).

Usando essa reflexão de Ball (2001), para o caso brasileiro a partir da década de 1990, viu-se a reforma do estado brasileiro e em 1994, institucionalizou-se ditames neoliberais caracterizados pela diminuição da interferência do estado na economia e na prestação de serviços públicos, com a privatização de empresas estatais e o estímulo a criação de entidades filantrópicas que atenderiam a população, sobretudo nas questões sociais, incluindo a educação num misto de financiamento público com recursos advindo de doações de empresas e de cidadãos comuns para essas entidades sem fins lucrativos.

Giddens (1996, p. 367), destaca que a globalização enquanto fenômeno não se manifesta apenas por sistemas mundiais de larga escala, ela afeta a vida cotidiana das pessoas. Significa dizer que invade os contextos locais, e novas formas de identidade são construídas em contextos locais a partir das expressões consequentes das conexões que se estabelecem com o processo de globalização.

Ball (2001), concorda com a tese de Giddens (1996, p. 367), quando argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra ‘lá fora’. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana”.

Para Ball (2020, p. 27), se levarmos o neoliberalismo ‘a sério’ perceberemos que um estudo analítico das políticas educacionais não pode se resumir a esfera interna do país, pois alguns estados estão perdendo a capacidade de controlar seus sistemas de ensino devido a políticas globais. Significa dizer que a política educacional está sendo elaborada em novas localidades, novas organizações, e por diferentes atores.

Nesse contexto de influência da globalização no campo da educação e da formação, na década de 1990, o processo de subordinação buscou efetivar-se mediante duas vertentes complementares. Primeiro, a delimitação dos conteúdos: com educação geral, abstrata, com exigência da polivalência (FRIGOTTO, 1995); segundo, com a gestão dos processos educativos: como a sanção de uma LDB que atendesse aos interesses do mercado capitalista de

produção, o Decreto Federal 2.208/1997 e os programas, Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR<sup>14</sup>) de 1996, e o Programa de Expansão da Educação profissional e tecnológica de nível médio (PROEP) de 1997 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Essa conjuntura se efetivou maciçamente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A Educação passou a ser o centro de interesse do mercado capitalista de produção, uma vez que houve, nesse período, uma intervenção massiva de organismos internacionais nas políticas educacionais e de formação para o trabalho no Brasil. Cabe destacar a influência, quando não intervenção, do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Fundo monetário internacional (FMI), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), e de representantes do empresariado nacional como a Confederação Nacional da indústria (CNI).

No contexto dessas influências, pode-se afirmar que após a participação do Brasil na primeira Conferência de Educação para Todos em Jontien, Tailândia em 1990, os governos brasileiros passaram a assumir o discurso de que a educação profissional deveria se preocupar em formar os estudantes em profissionais com competências e habilidades específicas capazes de inseri-los no mercado globalizado.

No mesmo contexto da influência para formação de trabalhadores polivalentes, adaptáveis ao mercado capitalista de produção, o Banco Mundial (BM), publica em 1995, o documento norteador para países tomadores de empréstimo como o Brasil, intitulado *“Prioridades y Estrategias para La Educación”*, apontando o que desejava como que fosse eleito como Prioridades e Estratégias para investimento na educação. Para o BM,

O Banco Mundial está firmemente empenhado em continuar a apoiar a Educação. No entanto, embora o financiamento do Banco seja equivalente atualmente a um quarto de toda a ajuda para a educação, este financiamento ainda é inferior a 0,5% das despesas totais dos países em desenvolvimento no setor. Assim, a principal contribuição do Banco deve consistir em conselhos destinados a ajudar os governos a desenvolver políticas de educação adequadas às circunstâncias de seus países. O financiamento do banco geralmente será projetado para incentivar os gastos e mudança de política pelas autoridades nacionais. Em operações como consequência, um foco ainda mais explícito em políticas voltadas a todo o setor para apoiar mudanças no financiamento e gestão da educação. Devido à necessidade de consultar com

---

<sup>14</sup> Implementado pela Resolução nº 126 de 2 de outubro de 1996, com objetivo de garantir a qualificação e requalificação profissional para o conjunto da População Economicamente Ativa (PEA), urbana e rural (BRASIL, 1996b).

as principais partes interessadas, é possível que esta estratégia aumente ao mesmo tempo os recursos e o tempo necessários para preparar os projetos. Em contextos cada vez mais descentralizado, as partes interessadas incluirão não apenas governos centrais, mas também outros níveis de governo, bem como comunidades, pais, professores e empregadores. Cooperação com os doadores também serão expandidos para incluir conselhos abrangentes sobre questões de política, bem como coordenação de investimentos. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

As sugestões do Banco Mundial para as políticas educacionais são apontadas como sendo de viés economicista. Este viés se confirma por enquadrar as políticas educacionais em seu modelo econômico, ou seja, “estabelece uma correlação entre o sistema educativo e o sistema de mercado, entre escola e empresa [...], entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos sociais próprios da realidade educativa” (CORAGGIO, 2000, p. 102).

Nesse contexto de influência, pouco tempo depois da aprovação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação profissional passou por modificações para atender aos interesses dos organismos internacionais que visam estabelecer o ideário neoliberal em países em desenvolvimento tomadores de empréstimo, com o Banco Mundial. Para Bremer e Kuenzer (2012), o texto original da LDBEN/1996 que remete à educação profissional e tecnológica de nível médio permitiria a superação da dualidade entre a educação geral e a formação profissional, pois passa a reconhecer a educação profissional e tecnológica de nível médio como modalidade do ensino.

As demandas do regime de acumulação flexível somadas ao consenso no âmbito governamental, influenciados por organismos internacionais permitem as condições ideais para uma rápida ruptura com o Decreto Federal nº 2.208/1997, que a pretexto de regulamentar a educação profissional no texto da LDBEN/1996, promoveu a separação obrigatória do ensino médio da educação profissional e tecnológica de nível médio.

A partir do Decreto 2.208/1997 e da Portaria do MEC nº 646/1997, que regulamenta a “implantação” do disposto nos Artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996, a ideia de se ofertar a “formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos” previsto no texto da LDBEN/1996 se tornaria inviável. Pois, a partir do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria nº 646/1997, que regulamentava a implantação do disposto nos Artigos 39 e 42 da LDBEN/1996, proibia a almejada formação



integrada, estabeleciam “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 25).

A interferência de organismos internacionais nas políticas de formação para o trabalho, como destaca Kuenzer (2006, p. 887), isto é, o Decreto nº 2.208/1997 se constituiu em suporte jurídico para o lançamento do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) que atendeu as recomendações do Banco Mundial em aumentar a quantidade de jovens qualificados disponíveis, observando o critério de barateamento da educação profissional e tecnológica de nível médio. Assim, os investimentos do PLANFOR priorizaram cursos de curta duração que não agregam qualidade à educação; e ofertados, sobretudo na rede privada de ensino, com destaque ao Sistema S.

Melo (2010, p. 77), destaca que “os cursos rápidos, sem regulamentação, sem pré-requisitos de escolaridade e pagos, oferecidos no âmbito do PLANFOR, são uma forma precária de acesso à uma formação profissional para a maioria da classe trabalhadora.” A crítica apontada por Kuenzer (2006) e Melo (2010), pode ser entendida observando, sobretudo, o Art. 3º do mesmo Decreto nº 2.208/1997, que dividiu a educação profissional em três níveis, criando o nível básico, o qual não necessitaria de qualquer escolaridade prévia, como segue: “A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - técnico: [...]; III - tecnológico: [...]” (BRASIL, 1997a).

Para “implementar” a reforma da educação profissional foi criado em 1997 o PROEP<sup>15</sup>, com duração prevista até 2003. Esse programa foi resultado de um acordo entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para expandir a educação profissional no Brasil. Foi orçado em 500 milhões de dólares, sendo 25% do Ministério da

---

<sup>15</sup> Consideração presente na Portaria MEC nº 1.005, de 10 de setembro de 1997, que Implementa o Programa de Reforma da Educação profissional e tecnológica de nível médio (PROEP) com financiamento externo: “Considerando a necessidade de implementar o Programa de Reforma da Educação profissional e tecnológica de nível médio - PROEP; Considerando a Recomendação N° 444, de 30 de junho de 1997, publicada no Diário Oficial da União de 04.09.97, da Comissão de Financiamentos Externos - COFIEX pela aprovação da continuidade da preparação do PROEP, identificado como passível de financiamento externo, por meio de Operação de Crédito Externo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID [...]” (BRASIL, 1997d).

Educação (MEC), 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e 50% do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (CÊA, 2006, p. 420).

Essa política do PROEP configura-se em um exemplo de políticas que são resultados de acordos entre grupos que agem nos contextos de influência e produção de textos, embora não se estabeleçam de forma pacífica, mas sim a partir de disputas avanços e recuos que acontecem pela ação de atores que desejam ter maior controle das representações políticas nos diferentes espaços onde os textos são produzidos, como afirmam Bowe, Ball e Gold (1992).

Embora a crítica aqui levantada que envolve a dualidade da educação brasileira, o viés tecnicista e fragmentário da educação profissional e, também, da transferência do fundo público para iniciativa privada, com o financiamento de cursos de curta duração, sobretudo, no Sistema S, é necessário reconhecer que “a reforma da EP e o PROEP foram extremamente coerentes com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma que ao serem analisados a partir dessa perspectiva, aparecem como muito eficientes” (MOURA, 2007, p. 17).

Essas ações de reforma da educação brasileira do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em alinhar-se as demandas neoliberais podem ser entendidas, a partir dos escritos de Ball (2002a), quando analisa as influências do contexto macro para o micro. Oliveira (2009, p. 197), utilizando-se do entendimento de Ball (2002a), defende que as mudanças que ocorreram em escala internacional (macro) influenciaram nas relações entre as políticas, os governos e a educação em perspectiva em nível nacional (micro), se encaixam no que chamaram de “a nova ortodoxia”.

Ball (2002a, p. 110) aponta cinco elementos fundamentais da “nova ortodoxia”:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado.

Os elementos acima citados podem ser observados nas reformas postas em prática no Brasil nos anos 1990. A condução de tais reformas era justificada pela necessária modernização

do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva.

Assim, pode-se perceber que durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a orientação da reforma educacional dos anos 1990 foi permeada pela lógica do “recurso à racionalidade técnica”. As políticas educacionais dessa década promoveram retrocessos ao pensamento educacional, com diferentes características de ideários anteriores já citados, mas com forte orientação pragmática, tecnicista e economicista do projeto educacional capitalista. Esse, pautado interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo brasileiro (RAMOS, 2006, p. 47).

Para Oliveira (2009, p. 202), “Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula”. Essas ações do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no contexto dos resultados, promoveram uma diminuição na mobilidade social, só superada no governo Lula da Silva (2003-2010) (POCHMANN, 2010, p. 648). As disputas e acordos firmados nesse período para a produção de textos políticos revelam que instituições da sociedade civil organizada ligadas a educação pública, promoviam resistências ao projeto do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de modo que passaram a ter maior participação nas discussões sobre as políticas educacionais a partir do governo Lula da Silva (2003-2010).

A partir dos anos 2000, a conjuntura brasileira sofreu alterações, provocadas, sobretudo pela posse do presidente Lula da Silva em janeiro de 2003, “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produziram” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

No âmbito da educação profissional brasileira, o governo de Lula da Silva (2003-2010), assumiu o compromisso junto aos educadores progressistas que apoiaram sua eleição e que historicamente participaram das disputas para revogar o Decreto nº 2.208/1997 que para muitos era o marco do retrocesso da educação profissional da década de 1990. Outro marco do início desse governo foi o redirecionamento dos recursos do PROEP para o segmento público.

Assim, pode-se perceber que o efeito das políticas produz constrangimento para as políticas, pois os atores que produzem textos e discursos advém das mais variadas formas de

representação social, meio acadêmico, grupos sociais, governo e outros com as mais diversas manifestações de disputa social e política. Nesse contexto de disputa, por meio do Decreto nº 5.154/2004 foi revogado o Decreto nº 2.208/1997, e assim reestabeleceu a possibilidade da integração curricular do ensino médio e do técnico. E reestabeleceu princípios norteadores de uma educação profissional que se articularia à educação básica.

O contexto da produção de texto do Decreto nº 5.154/2004 não se dá de forma desconectada dos demais contextos, para além de sofrer influência das demandas e organismos internacionais e grupos empresariais, também buscou atender demandas sociais da massa trabalhadora por formação profissional, mas sobretudo, por atender demanda de grupos de intelectuais progressistas da educação. “Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não tem dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (BALL, 2011, p. 157).

No bojo dessa disputa, é sancionado o Decreto nº 5.154/2004 que para Ramos (2012, p. 38-39) reestabelece alguns princípios para EPT:

Defesa de uma organização sistêmica da educação profissional e tecnológica de nível médio, organicamente integrada à organização da educação nacional com políticas nacionais coordenadas pelo ministério da educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com governos estaduais e municipais;

Definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional e tecnológica de nível médio, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos;

Regulação do nível básico da educação profissional inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-los às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores;

Superação do impedimento de integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDBEN/1996, atendendo às necessidades do Brasil e de seus cidadãos;

Monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional e tecnológica de nível médio. (RAMOS, 2012, p. 38-39).

Na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 38), a partir da sanção do Decreto nº 5.154/2004, poderia se superar o dualismo da educação brasileira a depender das disputas entre o campo progressista e o conservador. Pois, o Decreto objetivava resgatar o parágrafo 2º do Art. 36 da LDB, que afirma: “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” o que na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) significa:

a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permita evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho; b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia; c) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica como ocorreu anteriormente.

A produção do texto do Decreto nº 5.154/2004 permitiu que algumas políticas voltadas para a educação profissional levassem em consideração a necessidade de se qualificar aqueles socialmente excluídos, ou que não tiveram acesso à educação na idade certa (KUENZER, 2006). Assim, foram lançadas duas políticas com esse viés, o Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

O Proeja foi criado pelo Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005. O programa foi desenvolvido inicialmente na Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, e, por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, passou a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e passou a ser ofertado também pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, além do Sistema S. O Proeja visava oferecer cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e da educação profissional técnica de nível médio.

No contexto da influência política e social, o Proeja é resultado da disputa de forças contraditórias entre as políticas de influência neoliberais do recente governo Lula da Silva (2003-2010) e do esforço em atender compromissos firmados com grupos progressistas, ainda

assim, percebe-se um ponto de ruptura com as políticas do governo anterior, qual seja, o atendimento de demandas de movimentos sociais na promoção de políticas.

Já o Projovem foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, em caráter emergencial e experimental que “tem por finalidade executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano” (BRASIL, 2005a, Art. 2). A partir de 2008, esse programa deixou de ter caráter emergencial e experimental e passou a ser desenvolvidos nas modalidades Projovem Adolescente; Projovem Urbano; e Projovem trabalhador.

O Projovem foi desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) não se relacionando com o MEC e com forte ligação com a iniciativa privada, pois previa a criação de 500 unidades de ensino especializado em Educação profissional dentro de empresas privadas conveniadas (BRASIL, 2005a).

Sobre essa desarticulação com a educação básica e, também sobre a opção de gasto do fundo público que envolvem o Projovem, Ciavatta (2012, p. 74-75) aponta que:

Além destes descompassos, nossa crítica refere-se a uma questão maior: a opção de, ao invés da universalização do ensino médio, público, gratuito, obrigatório e de qualidade, terem sido implantados programas de governo que diferem de políticas públicas que exigem uma lei, bem como orçamento público que garanta a aplicação da lei e a continuidade da política aprovada com garantia de universalização para todo o País. [...] as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não têm se realizado.

Embora esses programas sejam reconhecidos por uma ação social voltada para um público em certa medida excluído de outras políticas educacionais, também fica marcada a sua característica de aprendizagem de um fragmento do trabalho em um determinado espaço produtivo. Cabe destacar que esses elementos, embora importantes para educação dos que vivem do trabalho, na maioria das vezes confirmam formas aligeiradas e superficiais de formação para o trabalho, deslocadas da educação básica de qualidade, essas propostas reforçam o consumo predatório da força de trabalho exigida pelo mercado flexível de produção.

Importante destacar que entre os anos de 2003-2005, o governo Lula ainda apresentava posições que variavam entre o “chamado consenso neoliberal de política econômica e outra

defensora de um papel mais ativo do Estado no desenvolvimento econômico e social” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 67).

Entre os anos de 2003-2005, prevaleceu a lógica do “consenso neoliberal”, a qual marcou mais fortemente o governo anterior. Essa lógica partia da ideia que “o país tem potencial de crescimento limitado e o mercado é sempre mais eficiente do que o governo, de tal modo que a única forma de acelerar o desenvolvimento é liberalizar a economia, cortar impostos e conter gastos públicos” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 68).

A partir desse novo modelo econômico e social, houve o fortalecimento da agenda do estado brasileiro sobre a economia e as políticas sociais e a diminuição da adesão de políticas de modelo neoliberal. Na visão de Moraes e Saad-Filho (2011, p. 77), “a definição de novo-desenvolvimentismo<sup>16</sup> e a sua concepção híbrida, frente aos novos desafios da sociedade capitalista, tecnológica e globalizada, com o objetivo de fortalecimento do Estado-Nação e de defesa dos interesses de mercado”. Significa dizer que esse entendimento econômico defende a necessidade de romper com as políticas macroeconômicas neoliberais.

No bojo desse modelo neodesenvolvimentista, Freitas e Silva, (2016, p. 74), destacam que o governo brasileiro retomou o protagonismo em elaborar as políticas para educação, embora muitas dessas marcadas pelo atendimento de demandas do setor privado. Esse fato se caracteriza como uma das bases do modelo de desenvolvimento. Sicsú, Paula e Michel (2007, p. 512), entendem que nesse modelo “o Estado seria capaz de arbitrar e estimular a concorrência e, além disso, de influir de forma decisiva sobre as variáveis econômicas mais relevantes, como o desemprego, a inflação e a distribuição de renda e da riqueza”.

Por essa ótica, algumas políticas para educação profissional do Governo Lula da Silva (2003-2010), merecem destaque: o fortalecimento e expansão da Rede Federal de Ensino Técnico iniciada em 2003; a criação da Rede e-TEC Brasil em 2007; o Programa Brasil Profissionalizado iniciado em 2007; por fim, o acordo de gratuidade com o Sistema S efetivado em 2008.

---

<sup>16</sup> “O novo desenvolvimentismo é baseado em experiências bem sucedidas de países do leste da Ásia, primeiramente, e na Rússia e Argentina no segundo momento. Busca um equilíbrio entre políticas sociais e economia com vistas ao desenvolvimento com justiça social” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 75).

O Brasil Profissionalizado lançado por meio do Decreto nº 6.302/2007 foi o programa que promoveria a maior expansão da oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio em tempo integral pois, em consonância com o Decreto 5.154/2004, enfatizava que o objetivo do programa era “estimular o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica de nível médio, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional e tecnológica de nível médio no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (BRASIL, 2004a, Art. 1º). Além disso, priorizaria recursos para modernizar a infraestrutura das escolas, para a formação docente e também para fomentar a Educação profissional Técnica de Nível Médio nas redes estaduais de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2011; PELISSARI, 2019).

Entretanto, no ano seguinte a criação do programa, uma pequena alteração via resolução no âmbito do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) que operacionalizava a regulação do recurso, deu outra roupagem ao programa. Com a Resolução/FNDE/CD/nº 09/2008, que alterou os artigos 1º, 2º, §3º, 5º, Inciso III e 8º da Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007, os cursos do programa poderiam ser realizados em subsequência ao ensino médio em entidades civis. Ou seja, não existiria mais a obrigação de se ofertar a forma integrada de articulação da educação profissional com o ensino médio (CIAVATTA, 2011), (PELISSARI, 2019). Assim, o governo agiu, em certa medida, em atendimento a interesses de grupos empresariais organizados que a partir da alteração no programa passou a receber financiamento público para oferta de cursos de EPT, destaca-se o Sistema S.

O programa Brasil Profissionalizado, vinculado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (do Governo Federal), foi usado também em atendimento as expectativas expressas pelo Movimento Todos pela Educação<sup>17</sup> como apontam Cêa e Silva (2013, p. 9):

Desse modo, inferimos que o Programa Brasil Profissionalizado acaba servindo de base para a aceitação, mesmo que forçada por meio de lei, do projeto dos empresários para a educação nacional. A parceria entre o Estado e a sociedade civil, que passa a ser componente ativo do Programa Brasil Profissionalizado, expressa as intrínsecas relações deste com a perspectiva

---

<sup>17</sup> Organizações participantes em 2021: Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Movimento Colabora Educação, Movimento Pela Base, Movimento Profissão Docente. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/educacao-ja/#parceiros-educacao-ja>. Acesso em: 10 jan. 2021.



neoliberal, que toma o projeto dos setores privados como horizonte também das classes subalternas.

Essa forma específica de atendimento do estado às demandas neoliberais representa na visão de Ball (2020, p. 47) “uma mudança na organização e nas práticas do estado, que, em ciência política, é comumente referida como a mudança de governo para a governança”.<sup>18</sup> Ainda para esse autor, o neoliberalismo não se constitui como apenas estratégias e mudanças, mas são compostas por vários movimentos, reformas, descolamentos, e inserções que trabalham juntas em sistema, organizações e indivíduos. Essas mudanças juntas são promotoras de novas práticas, subjetividades e “oportunidades”, transformando o social em mercadoria (BALL, 2020, p. 64).

Para Ramos (2014, p. 5), com a criação da e-TEC Brasil em 2007, a educação profissional passaria a ser ofertada na modalidade a distância. A ideia foi instituir o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil por meio do Decreto nº 6.301/2007, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país.

O e-Tec Brasil foi pensado como estratégias do PDE, que prevê educação profissional integrada, em especial ao ensino médio, é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade à distância. Entretanto, também pôde ser ofertado de forma concomitante e subsequente ao ensino médio. Forma de articulação que mais expandiu foi a subsequente, o que mostra a falta de interesse das instituições que aderiram ao programa em oferecer a educação profissional integrada ao ensino médio.

A partir da Lei nº 11.195/2005, a expansão da Rede Federal de Ensino Técnico constitui-se em outra ação importante voltada a educação profissional do governo Lula da Silva (2003-2010). Essa legislação viabilizou a execução do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica formulado pela SETEC/MEC (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). O objetivo era ampliar em 42 unidades entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e de Escolas de Ensino

---

<sup>18</sup> Ball (2020) utiliza-se do conceito de metagovernança desenvolvido por Jessop (2002, p. 240) que a define como “a organização das condições para governança, em seu sentido mais amplo”.

descentralizadas (UED)<sup>19</sup>. Ressaltamos que a educação profissional recebeu destaque no PDE<sup>20</sup>, com diretrizes específicas que propunham três ações decisivas para expansão da educação profissional e tecnológica de nível médio:

a) ação ‘educação profissional e tecnológica de nível médio’ que propôs a reorganização das instituições da rede federal para a educação profissional e tecnológica de nível médio. O modelo proposto foi o de institutos Federais de educação Ciência e Tecnologia (IFs). As diretrizes para o processo de integração das escolas foram instituídas pelo Decreto n° 9.095 de abril de 2007, e pela Chamada Pública 002/2007, de dezembro de 2007; b) a ação ‘novos concursos’ que foi autorizada pelo ministério do planejamento, prevendo preencher 2100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica de nível médio e tecnológicas; c) a ação ‘cidades polos’ que propunha a criação de unidade da rede federal em cada cidade considerada polo do país. (ORTIGARA, 2014, p. 93).

Essas ações constituíram um arranjo institucional que fomentariam as bases para a oferta da educação profissional e tecnológica no segmento público. A ideia de se ter uma unidade da rede federal em cada cidade polo fazia parte de um planejamento que previa a construção de 214 escolas até o ano de 2010, ou seja, até o final do mandato do Presidente Lula da Silva (PELLISSARI, 2019).

Com a aprovação da Lei 11.892/2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>21</sup> (IFs), que transformaram e integraram CEFETs, escolas Agrotécnicas e escolas técnicas existentes. Rede Federal de Educação profissional e tecnológica ficou constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica do Paraná, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e pelas escolas técnicas vinculadas às 97 Universidades Federais (ORTIGARA, 2014, p. 96-97).

---

<sup>19</sup> São vinculadas aos CEFETS instaladas em municípios do estado de cada CEFET sede.

<sup>20</sup> O PDE constitui-se em um conjunto de reformas na educação brasileira promovidas por meio dos decretos: 6.093/07 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e 6.096/07 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI).

<sup>21</sup> Os IFs são definidos pela Lei n° 11.892/2008 como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2008c, Art. 2°).

Cabe destacar que todos os estados brasileiros contam com no mínimo um Instituto Federal multi-campi. Para instalação dos campi no interior, foi observada a demanda de cursos que pudessem atender arranjos sociais, culturais e produtivos locais e regionais. Todas as unidades criadas após 2008, sejam institutos federais ou novos campi, passam por processo de audiência pública para definir suas vocações e respectivos cursos.

O modo como foi construída a política de criação e expansão da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica de nível médio, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no governo Lula da Silva (2003-2010), permite-nos perceber um descolamento do modelo de priorizar o atendimento de recomendações de organismos internacionais e de financiamentos de agências financiadoras, como no modelo neoliberal seguido no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A expansão da RFEPCT se aproxima mais de elementos presentes em modelos neodesenvolvimentista na qual o Estado elabora suas próprias políticas e as financiam com recursos do próprio Estado, como destacam Moraes e Saad-Filho (2011) e Ramos (2014). O que nos permite afirmar que o estado brasileiro pode promover políticas educacionais que rompam com o modelo neoliberal.

No primeiro ano do governo Lula da Silva foram criadas 138 novas escolas federais, este número chegou a 252 ao final do seu mandato. A Tabela 1 mostra o crescimento do número de estabelecimentos federais voltados para educação profissional e tecnológica de nível médio entre os anos de 2003-2010.

**Tabela 1** – Evolução do número de Estabelecimentos de Educação profissional e tecnológica de nível médio de acordo com a Dependência Administrativa de 2003 a 2010<sup>22</sup>

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Total
2003	138	808	105	1.051
2004	143	602	130	875
2005	146	632	134	912
2006	144	727	127	998
2007	156	792	130	1.078
2008	175	805	124	1.104
2009	210	846	117	1.173
2010	252	1.059	126	1.437

Fonte: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, anos: 2003 a 2010. Adaptada pelo autor, 2020.

Por meio da tabela1, pode-se perceber o crescimento do número de estabelecimentos que ofertaram educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais a partir

<sup>22</sup> Os dados de 2004 não estavam disponíveis por ocasião da pesquisa, contudo entende-se que sua ausência não comprometeu a análise em questão.

de 2007 devido a adesão por parte dessas redes ao programa de financiamento Brasil Profissionalizado que foi executado em colaboração, colaboração entre a União e os entes federados.

Para Cury (2010), a concepção de regime de colaboração prevê uma articulação entre os entes federados, mesmo sem estar regulamentado, válida a criação de um plano nacional de educação em colaboração recíproca que estabelece, além de regras para o financiamento, as responsabilidades e competências de cada ente federado na execução de um programa. “É dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (Art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins” (CURY, 2010, p. 160). Sobre o Plano Nacional de Educação abordaremos em outras seções e capítulos dessa tese.

Ainda sobre as políticas voltadas para educação profissional e tecnológica de nível médio do Governo Lula da Silva (2003-2010), cabe destacar, o acordo de gratuidade com o Sistema S<sup>23</sup>. Importante perceber que essa política, faz parte de um modelo neodesenvolvimentista<sup>24</sup> de condução econômica e social do estado brasileiro. As parcerias público-privadas para ofertar serviços educacionais e, assim, permitir a participação de grupos empresariais nas ações governamentais de cunho social, garantindo financiamento público para atividades privadas, constitui elemento básico do modelo neodesenvolvimentista (MORAES; SAAD-FILHO, 2011; RAMOS, 2014; PELISSARI, 2019).

O “Acordo de Gratuidade com o Sistema S” foi oficializado por meio de dois Decretos federais: o Decreto nº 6.633/2008 que alterou as regras do Regimento do Serviço Nacional do Comércio (SENAC); e o Decreto nº 6.635/2008, para oferta “gratuita” de cursos de formação inicial e continuada (FIC) sem vinculação com ensino médio regular. Os cursos FIC teriam a carga horária mínima de 160 horas; além disso, ficou acordado que essas entidades

---

<sup>23</sup> Atualmente o sistema S tem por finalidade, primordialmente o treinamento e qualificação de força de trabalho para atender demandas da indústria por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); do comércio, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); de atividades rurais por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); de atividades ligadas à formação de cooperativas por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); além do Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social de Transporte (SEST) (OLIVEIRA, 2017, p. 72).

<sup>24</sup> “[...] é baseado em experiências bem sucedidas de países do leste da Ásia, primeiramente, e na Rússia e Argentina no segundo momento. Busca um equilíbrio entre políticas sociais e economia com vistas ao desenvolvimento com justiça social” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 75).

umentariam gradativamente à aplicação de suas receitas líquidas na oferta de vagas gratuitas nos cursos de formação para estudantes de baixa renda e trabalhadores, empregados ou desempregados, chegando a dois terços até 2014.

Kuenzer (2006), aponta que nesse acordo de gratuidade com o Sistema S estão presentes as mesmas concepções das relações entre “Estado e Sociedade Civil, que passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado” (p. 899). Destaca também, o aumento da carga horária mínima exigida para se considerar um curso como de curta duração que no governo anterior era de 60 horas e no governo Lula da Silva (2003-2010) passou a ser 160 horas. Esses cursos eram destinados a estudantes de baixa renda e a trabalhadores (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

De modo geral, as políticas voltadas para educação profissional e tecnológica no Brasil durante o governo Lula da Silva, marcou uma retomada da primazia do Estado em elaborar as políticas para educação. Ressaltamos que se tenha estendido suas diretrizes ao setor privado, “sinaliza um dos principais aspectos de novo modelo de desenvolvimento” (FREITAS; SILVA, 2016, p. 74).

No governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016) do Partido dos Trabalhadores (PT) duas grandes ações voltadas para EPT merecem destaque. A primeira, foi o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que se tornou um grande programa de financiamento da Educação profissional e tecnológica no Brasil. Sancionado por meio da Lei nº 12.513/2011, e teve por finalidade expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. A segunda ação, foi o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) por meio da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, baseadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Resultado de um longo processo de discussões entre educadores e intelectuais progressistas, sociedade civil e Conselho Nacional de Educação (CNE), a DCNEPTNM/2012 ficou em vigor até a aprovação das novas DCNEPTNM/2021.

Essas duas ações do governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016) se deram num contexto de influência por demandas de força de trabalho adaptável e flexível, assim como ocorreu no governo anterior. Como no governo anterior, também do Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas educacionais seguiram o modelo neodesenvolvimentista de elaboração da própria

política educacional, financiada com recursos próprios e com forte presença de grupos empresariais como ofertantes, assim como as redes federais, estaduais e municipais de ensino (KUENZER, 2011).

O Pronatec é um programa que incorporou programas do governo anterior e criou dois novos programas, o Bolsa-Formação e o FIES<sup>25</sup> Técnico. Os programas incorporados ao texto da Lei do Pronatec (12.513/2011) foram o Rede Técnica Aberta do Brasil (Rede e-Tec Brasil); Brasil Profissionalizado; expansão da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica de nível médio (EPT); e o Acordo de Gratuidade com o Sistema S.

O Pronatec foi criado para atender prioritariamente:

- I - Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - Trabalhadores;
- III - Beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - Estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011b, Art. 2).

O Pronatec assume a oferta de uma educação técnico-instrumental ao atender em maior medida demandas do setor produtivo, não favorece uma formação integral do educando, a qual deveria possibilitar aos jovens desenvolver conhecimentos e experiências científicas, culturais e sociais de forma crítica e emancipada. Além disso, o atendimento do Pronatec foca prioritariamente estudantes da rede pública de ensino, trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda.

Cabe destacar que o subprograma Bolsa-formação se divide em duas formas de oferta: a primeira voltada para cursos técnicos, na forma concomitante, chamado “Bolsa-formação estudante” e os cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) são atendidos pelo bolsa-formação trabalhador. Essas possibilidades de oferta garantem que grupos de empresários possam

---

<sup>25</sup> Fundo de Financiamento Estudantil. O FIES Técnico é uma linha específica de financiamento para cursos técnicos e de formação inicial em instituições privadas de educação profissional e tecnológica de nível médio e tecnológica faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec).

participar da execução do Pronatec. Essas formas de oferta do Bolsa formação apresentam como características e objetivos:

Art. 17. São objetivos e características da **Bolsa-Formação Estudante**:

**I - formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;**

II - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a Educação profissional; e

III - ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio.

[...]

Art. 38. São objetivos e características da **Bolsa-Formação Trabalhador**:

**I - formar profissionais para atender às demandas do setor produtivo e do desenvolvimento socioeconômico e ambiental do País;**

II - ampliar as oportunidades educacionais por meio da Educação profissional com a oferta de cursos de formação profissional inicial e continuada;

III - incentivar a elevação de escolaridade; e

IV - integrar ações entre órgãos e entidades da administração pública federal e entes federados para a ampliação da Educação profissional [...]. (BRASIL, 2013, n.p., grifos nossos).

O arcabouço legal do Pronatec explicita elementos do modelo de políticas neodesenvolvimentista apontados por Moraes e Saad-Filho (2011), Ramos (2014), Pelissari (2019) e nos permite perceber que as formas de se ofertar o bolsa-formação foi o mecanismo encontrado pelo Governo Federal para se transferir parte do fundo público destinado a EPT para financiamento de cursos ofertados pelo Sistema S e demais empresas privadas.

A oferta da EP em concomitância com o ensino médio não permite o diálogo com organização curricular do ensino médio. O que acontece na maior parte das vezes é a alteração da jornada escolar do estudante “que em um turno cursa as disciplinas de formação geral e no outro a EP, tendo que se deslocar de uma para outra escola” (MOURA, 2014, p. 357).

Reforçando a posição de Moura (2014), no que se refere as dificuldades que a concomitância da EP com ensino regular impõe aos estudantes, Ferreira, Silva e Oliveira (2018, p. 244-245) destacam que a desconexão dos conteúdos entre o ensino médio e o técnico provoca dificuldades de aprendizado dos jovens, pois em muitos casos alguns conhecimentos necessários para o curso técnico ainda não foram contemplados pelo ensino regular, além de estar suscetível ao desalinhamento do calendário de atividades entre as escola, sobretudo quando em dias de avaliação, ou em eventos culturais, científicos e esportivos realizados em contraturno.

Com relação ao Bolsa-Formação Trabalhador, que se traduz em cursos de Formação Inicial e Continuada de 160 horas, a quase totalidade dos cursos ofertados nas entidades empresariais de EP do Sistema S situa-se no nível básico da Educação profissional e tecnológica, o que significa em sua maioria cursos de 160 horas de duração e, portanto, desarticulados da elevação de escolaridade, os quais, via de regra, não garantem a inserção laboral de trabalhadores no mercado de trabalho, sobretudo em períodos de retração econômica e aumento das taxas de desemprego, nem lhes oferece formação humana problematizadora capaz de emancipá-los como sujeitos ativos na luta pela transformação da realidade social.

O Pronatec oferece cursos divididos em 13 eixos tecnológicos<sup>26</sup>: são 864 opções de cursos organizados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio<sup>27</sup> e no Guia Pronatec de Cursos FIC<sup>28</sup>. São 227 cursos técnicos com duração que variam entre 800 a 1.200 horas; e 646 cursos FIC com duração que variam entre 160 a 400 horas.

As influências do contexto macro, modelo capitalista de produção flexível, influenciam os programas para educação profissional e tecnológica de nível médio no contexto micro, as formas de propor as políticas de EPT no Brasil, garantem a coerência e a adesão da sociedade pela expertise dos grupos empresariais em parceria com setores governamentais para criar condições exitosas para favorecimento dos grupos empresariais na oferta de serviços educacionais.

Os cursos FIC apresentam boa adesão entre os jovens e adultos trabalhadores. Ventura, Lessa e Souza (2018, p. 154) apontam alguns motivos que justificam essa alta adesão:

I) a possibilidade do recebimento de uma assistência estudantil realizada por meio da Bolsa-Formação; II) o condicionamento do Programa Seguro Desemprego ao programa; III) a baixa ou a quase inexistência de exigências de escolaridade para a realização dos cursos; IV) a grande diversidade de opções de cursos; V) os cursos de curta duração; e VI) a possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho e de mobilidade social por meio da ampliação individual da qualificação.

---

<sup>26</sup> Os 13 eixos tecnológicos dos cursos do Pronatec são: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Disponível em: <http://Pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

<sup>27</sup> Resolução CNE/CEB nº 01/2014.

<sup>28</sup> Portaria nº 12/2016, de 03 de maio de 2016.



Apesar de o Pronatec oferecer cursos técnicos de nível médio, 70% do total das vagas ofertadas privilegiam os cursos FIC, modelo de formação aligeirada que não exige uma qualificação complexa. O que significa dizer que o Pronatec, por meio da política de parcerias, transfere os recursos públicos e privilegia as instituições privadas, especialmente o Sistema S, responsável por 70% das matrículas nos cursos FIC e 40% nos cursos técnicos.<sup>29</sup>

Esse favorecimento ao setor empresarial, na realidade, faz parte da lógica estruturante do Programa que, embora não seja explicitada, tem como uma das bases a dinamização e o fortalecimento do mercado da EP, tudo isso em sintonia com o contexto global.

Outro subprograma que faz parte do Pronatec é Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que se divide em Técnico e Empresa. O FIES-Técnico pode ser usado por estudantes e trabalhadores que queiram se qualificar em unidades do Sistema S ou em outras privadas que ofereçam EPT. O financiamento é requerido, a título de empréstimo pelo próprio interessado, para pagar os custos com cursos técnicos ou FIC. Já o FIES Empresa é a responsabilidade pelo pagamento do empréstimo é a própria empresa, esse financiamento visa atender cursos FIC para trabalhadores, inclusive no local de trabalho (BRASIL, 2011b). Esses financiamentos podem chegar a 100% dos valores cobrados aos estudantes e empresários, ambos com a taxa de juros de 3,4% ao ano (BRASIL, 2011b).

Assim, entendemos o Pronatec como uma resposta as supostas deficiências da força de trabalho qualificada como das políticas voltadas a educação profissional e tecnológica atribuída por discursos hegemônicos dos representantes do mercado de produção flexível no contexto macro e em atendimento aos interesses de grupo organizados de empresários nacionais em duas vias: a primeira, em promover a formação para o trabalho prioritariamente em instituições privadas de ensino; a segunda, por atender “a necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na produção flexível” (KUENZER, 2011, p. 47).

---

<sup>29</sup> Por meio do número de matrículas, pode-se perceber que os cursos FIC encontram grande receptividade por parte dos jovens e adultos trabalhadores. A predominância dessa modalidade pode ser explicada, por exemplo, por questões como: I) a possibilidade do recebimento de uma assistência estudantil realizada por meio da Bolsa-Formação; II) o condicionamento do Programa Seguro Desemprego ao programa; III) a baixa ou a quase inexistência de exigências de escolaridade para a realização dos cursos; IV) a grande diversidade de opções de cursos; V) os cursos de curta duração; e VI) a possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho e de mobilidade social por meio da ampliação individual da qualificação.

Analisando esse modelo de política do Pronatec a partir de Ball (2020), podemos dizer que ela apresenta elementos neoliberais, tendo em vista que o neoliberalismo se adapta e evolui aos contextos locais econômicos e políticos existentes. Também se adapta aos arcabouços institucionais, “em que variabilidade, constituição interna, influências sociais e organismos individuais desempenham o papel de (re)produzir, circular e facilitar o seu avanço. Ele pode se materializar em forma mutantes e híbridas” (2020, p. 65).

Sobre o processo que resultou nas DCNEPTNM/2012, esperava-se que a partir do Decreto nº. 5.154/2004 fossem alteradas as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para educação profissional e tecnológica de nível médio, pois baseava o currículo em modelo de competências alinhado com uma formação flexível requisitada pelo sistema produtivo (RAMOS, 2012).

Na prática, o que se efetivou foi a homologação por parte do MEC do Parecer nº 39/2004 da CNE/CEB e da Resolução nº. 01/2005, que atualizaram as DCNEM/1998 e DCNEP/1999 de acordo com o, “contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto nº 2.208/1997” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093). No entendimento de Mainardes (2011), a luz da teoria de Bernstein (1975), “os textos políticos incorporam concepções e propostas progressistas ou aparentemente progressistas, mas na prática não desejam alterar as estruturas de poder e controle.” (2011, p. 10).

Entretanto, as discussões para instituir novas diretrizes curriculares foram iniciadas no fim do último ano do Governo Lula da Silva (2003-2010) que culminaram na publicação de novos textos, já no governo Dilma Vana Rousseff (2011-2016), a DCNEM entrou em vigor por meio do Parecer CNE/CEB 05/2011 e da Resolução CNE/CEB 02/2012; e a DCNEP por meio do parecer 11/2012 CNE/CEB e da Resolução CNE/CEB 06/2012.

Ao contrário dos avanços apresentados no texto das DCNEM/2012 que valorizaram a ideia de formação integral e integrada valorizada em textos de intelectuais progressistas como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Kuenzer (2006); e Moura (2007), atende uma formação politécnica; nas DCNEP/2012 comparada a sua versão de 1999, foram mantidas a fragmentação e a desarticulação, afastando-se assim das reivindicações de uma escola politécnica, também

pelo seu forte apelo a uma formação flexível adaptada para o sistema produtivo, aprofundando a divisão social do trabalho.

A formação profissional entendida como necessária ao novo trabalhador nas DCNEPNM/2012 supera a ideia da formação ligada exclusivamente ao posto de trabalho para atender uma formação mais generalista, que permita ao trabalhador adaptar-se a diversas possibilidades de trabalho em ambientes mais flexíveis (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2019).

Para Ball (2020, p. 65), há um currículo neoliberal de reforma no qual o setor público frente aos contextos de influência aprende a enfrentar suas inadequações e as lições do setor privado, “tudo isso envolve a instalação de novas sensibilidade e valores, e novas formas de relações sociais nas práticas do setor público”.

O governo Dilma Vana Rousseff foi interrompido por um *impeachment* em 31 de agosto de 2016, em seu lugar tomou posse seu vice-presidente Michel Temer que governou até dezembro de 2018. A partir do Governo Michel Temer foram propostas e implementadas reformas no ensino médio e na educação profissional e tecnológica de nível médio as quais serão destacadas na próxima seção.

## **2.2 A educação profissional e tecnológica e a reforma do ensino médio**

O governo Michel Temer (2016-2018) na educação, ficou marcado pela reforma do ensino médio que em consequência também atingiu a educação profissional e tecnológica de nível médio. Na visão de Frigotto (2018), essa reforma foi iniciada de forma imperativa e autoritária pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que antecedeu a Lei nº 13.415/2017, muito criticada por diversos segmentos sociais que lutavam e lutam por uma formação integrada.

A forma açodada da implementação dessa reforma foi justificada pela urgência de se melhorar os resultados da modalidade no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que desde 2009 apontava uma estagnação do desempenho dessa modalidade se afastando da meta estabelecida para ser alcançada nesse índice, e que, portanto, o currículo deveria ser reformado (COSTA e COUTINHO, 2018).

Na Tabela 2, podemos observar os índices atingidos pelo ensino médio no IDEB<sup>30</sup> quando se percebe uma estabilização dos índices entre os anos de 2007 e 2015.

**Tabela 2** – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Ensino Médio de 2005-2019

Ensino Médio	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
IDEB	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2
Meta	-	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0

**Fonte:** MEC/INEP/ resultados e metas do IDEB, anos: 2005 a 2019. Adaptada pelo autor, 2020<sup>31</sup>.

A Tabela 2, permite observar apenas uma maior necessidade de investimentos no ensino médio, mas não nos permite afirmar que índices de avaliação considerados baixos sejam resolvidos com a mudança no currículo. Concordamos com Costa e Coutinho (2018, p. 9), que seja “um condicionante superficial que visa a responder a população que não está satisfeita com esses resultados. Destarte, reformar o currículo do Ensino Médio não é garantia de melhoria na qualidade da Educação Básica, pública [...]”.

Percebe-se que a justificativa de uma reforma em toda organização do ensino médio com base em performatividade como apontam Costa e Coutinho (2018) aproxima nas palavras de Lyotard (1984, p. 46), a performatividade é uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de “qualidade”, ou momentos” de produção ou inspeção. Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação.

<sup>30</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema” (BRASIL, s.d.). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 21 mar. 2020.

<sup>31</sup> Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=7679529>. Acesso em: 21 mar. 2020.

Ball (2001), ao analisar diretrizes políticas globais e suas relações políticas em contextos locais em educação, assevera que no processo de implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, torna-se necessário o uso de novas linguagens como “as novas organizações de gestão pública encontra-se agora ‘populadas’ de recursos humanos que necessitam ser geridos.” Para isso,

aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”. O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. (BALL, 2001b, p. 104).

Podemos então, traçar um paralelo entre o que Ball (2001) afirma e os processos de reforma do ensino médio de 2017. Ainda que, para esse autor, esses processos de reforma são, na verdade, processos de re-regulação, pois representam “não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina desregulamentação controlada” (2001, p. 104).

A partir da Lei nº 13.415/2017, o ensino médio e a educação profissional e tecnológica de nível médio foram reformados por meio de itinerários formativos, um deles a educação profissional e tecnológica de nível médio. Essa medida, aprofundou a desigualdade educacional tanto no conteúdo pedagógico quanto na forma de oferta.

A mudança estabelece que a carga horária do ensino médio deverá atingir 1000 horas anuais até março de 2022 das quais 60% obrigatórias vinculadas a Base Nacional Curricular Comum, e 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada para serem organizadas e definidas pelos sistemas de ensino dentro dos itinerários formativos inseridos no texto da LDBEN/1996 (ARAÚJO, 2019).

A Lei nº 13.415/2017 alterou o Art. 36 da LDBEN/1996, retrocedendo o entendimento do termo “articulação” ao que pretendia o Decreto nº 2.208/1997. Como aponta Pelissari (2020) substituiu-se a redação que exigia que os currículos fossem integrados entre conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, por outro texto que estabelece “caminhos” curriculares distintos, escolhidos pelas redes de ensino:

Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

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. (BRASIL, 2017, n.p.).

Ao definir a formação técnica e profissional como um dos itinerários, o texto da Lei nº 13.415/2017 revela uma possibilidade de formação superficial que seria capaz apenas para atividades laborais simples, pois, propõe uma formação desvinculada da escolarização (ARAÚJO, 2018). Além disso, a formação técnica poderá acontecer em diferentes instituições que não a escola na qual o aluno cursa o ensino médio. Para Ramos (2019, p. 54), “pode-se prever que será uma oportunidade para grupos privados venderem seus pacotes às Secretarias de Educação”.

Devido à falta de investimento necessários para a construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc), os reformadores optaram por uma manobra que permite admitir como professores profissionais sem qualquer graduação apenas com o dito “profissionais com notório saber” agora previsto no texto da LDBEN/1996 após a reforma (ARAÚJO, 2019, p. 60). Como segue:

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

IV- Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do Art. 36. (BRASIL, 2017, n.p.).

Esse modelo de professores sem qualquer formação segue a lógica histórica do que ocorre no Sistema S, ou seja, no contexto da influência e na produção do texto uma disputa privada em estabelecer consensos de que para se aceitar o modelo de grupos empresariais como “ideal” a educação profissional e tecnológica (BENTIN; MANCEBO, 2020).

Ramos (2019) destaca que após a aprovação e homologação da BNCC do ensino médio, nos cabe questionar as perspectivas que os cinco itinerários formativos vão assumir para o

estudante do ensino médio, tendo em vista que serão 40% da carga horária prevista para esta etapa da educação básica.

Em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a qual estabeleceu o prazo de 90 dias, a partir da publicação desta Resolução, para o MEC estabelecer os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, o documento foi concluído em abril de 2019 com o título “Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos” (RCEIF).

O citado documento anuncia que os itinerários formativos são:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (BRASIL, 2019a, n.p.).

Também apresenta os objetivos dos itinerários formativos como sendo:

- a) aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica profissional;
- b) consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- c) promover a incorporação de valores universais como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade;
- d) desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. (BRASIL, 2019a, n.p.).

Nos apropriando das reflexões de Ramos (2019, p. 56), acerca desses objetivos dos itinerários formativos questionamos:

Por que, o “projeto de vida” dos estudantes, enunciado no segundo objetivo, precisa ser antecipado quanto à área de formação acadêmica ou ao exercício profissional em que se aprofundarão as aprendizagens? Como “valores universais” evocados pelo terceiro objetivo podem ser incorporados mediante uma formação fragmentada? Por que “escola” e “trabalho” se separam da “vida” tal como aparece na redação do quarto objetivo?

Além da fragmentação curricular apontada nos questionamentos de Ramos (2019), pode-se apontar, também, como mais um elemento de fragmentação, a atualização das DCNEM por meio da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, a qual prevê que os itinerários deverão organizar-

se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo (BRASIL, 2018a, Art. 12, § 2º).

O risco está em alguns sistemas de ensino oferecerem o ensino médio em um único itinerário composto pelo mesmo eixo estruturante, devido às limitações do gasto público motivada pela racionalidade economicista que tem disso marca dos governos pós golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff (RAMOS, 2019, p. 56).

Os RCEIF anunciam sua justificativa, objetivo, e o foco pedagógico para cada eixo estruturante dos Itinerários Formativos. Além disso, anunciam as habilidades de cada eixo relacionadas as competências gerais da BNCC, essas habilidades são transversais a todas as áreas. Também, anunciam as habilidades específicas para cada área do conhecimento e para a formação técnico profissional, neste caso, as habilidades são previstas para cada eixo em relação a cada um dos itinerários formativos separadamente. Desse modo, a fragmentação da matriz curricular torna-se clara.

Após a Reforma do ensino médio iniciada no governo Michel Temer (2016-2018), cabe destacar dois programas voltados para educação profissional e tecnológica de nível médio: o Mediotec e o novos caminhos. O segundo programa, foi lançado no governo do presidente Jair Bolsonaro (Sem Partido) iniciado em 2019. Os Programas não ofereceram alterações quanto a forma de financiamento, pois ambos estão amparados pela Lei do Pronatec, pois operam com recursos do Bolsa formação.

As alterações na forma de oferta do ensino médio obedecendo aos itinerários formativos, BNCC, e a carga horária se constituem nas maiores alterações promovidas por esta reforma. Mainardes (2011, p. 6-7) tem empregado o conceito de “tradução” de Ball (2009), para refletir sobre os processos de transformação e diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Assim, cabe destacar que as estratégias de formação de professores passaram a atender novas demandas suscitadas pela reforma o que será discutido e aprofundado nas próximas seções desse e dos demais capítulos.



### 2.3 Contexto de influência das políticas de formação de professores no Brasil

Pensando a formação de professores como política educacional cabe considerar que esta também é uma manifestação da política social, pois a política social é construída em condições históricas contraditórias em movimentos de disputas entre forças sociais (CURY, 2001). As políticas educacionais são resultado de iniciativas diretas e indiretas do poder público influenciado por vários agentes externos e internos, os quais caracterizam as políticas muito mais como um processo marcado por negociações e lutas do que propriamente um produto.

Pode-se dizer que as políticas para formação de professores estão inseridas em um amplo cenário de iniciativas das quais podem-se citar: dispositivos legais anteriormente estabelecidos que orientam ou determinam ações e formação de professores; ações diretas ou indiretas das diferentes esferas do poder público federal, estadual, distrital e municipal; grupos da sociedade civil organizada como sindicatos, grupos de empresários, movimentos sociais, organizações não Governamentais (ONG), e mesmo organismos internacionais. Esses atores promovem ações diretas e pressões as quais tensionam a acontecerem diferentes iniciativas para formação de professores (VIEIRA, 2002, p. 16).

Os discursos produzidos por esses atores destacados por Vieira (2002), permitem que as políticas sejam estabelecidas e adquiram divulgação e crie regimes de verdades os quais estabelecem um discurso e um vocabulário para o início da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20) destacam que é no contexto de influência que,

[...] os principais conceitos de política são estabelecidos (por exemplo, força de mercado, currículo nacional, exclusão, devolução orçamentária), eles adquirem moeda e credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para a iniciação de políticas. Este tipo de discurso se formando às vezes com suporte, às vezes desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente na e por meio da mídia de massa.

Destaca-se no Brasil as influências de organismos internacionais, grupo de empresariado nacional organizado e instituições nacionais privadas, sobretudo ONG para promover articulação entre elas, na formulação das políticas.

Nesse contexto, a partir da reestruturação produtiva da década de 1990 no Brasil incentivada pelas demandas do mercado capitalista de produção por meio de orientações e financiamentos de agências internacionais a educação passou a ser percebida como elemento contribuinte para o fortalecimento econômico com forte viés da teoria do capital humano, a qual estabeleceria para as políticas educacionais componentes essenciais do espírito tecnicista.

Para os defensores dessa teoria, o estímulo ao investimento em educação é “Uma forma de investimento em capital humano precisamente análogo ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano” (FRIEDMAN, 1977, p. 95).

O cenário de reformas educacionais que se confirmou a partir da década de 1990 suscitou mudanças na formação de professores no Brasil, pois “esse cenário de mudanças rápidas interfere diretamente na dinâmica formativa, na estrutura e organização dos sistemas de ensino, no desenho curricular dos cursos ofertados, dentre outros aspectos, principalmente nos cursos de formação profissional.” (BARROS, 2016, p. 77).

O papel estratégico destinado a educação no contexto global na década de 1990 se consolidou no Brasil, assim como, em outros países da América Latina como alternativa “para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional” (POPKEWITZ, 1997, p. 21). Nesse sentido, países da América Latina passaram a investir na formação docente como elemento que pudesse impulsionar a educação aos patamares desejados pelas agências internacionais que propagandeavam e financiavam reformas no sistema de ensino.

Os relatórios elaborados por organismos internacionais os quais serão abordados nas próximas seções desse capítulo, apontavam uma crise na educação e nos sistemas educativos que, por isso, careceriam de reformas estruturantes, por essa ótica passou-se a questionar a qualidade da formação dos professores (GOZZI, 2016, p. 137). Essas reformas recomendadas por organismos internacionais são na visão de Ball (2001), a base para criação de políticas nacionais que na verdade já foram testadas em outros espaços, em um constante processo de empréstimo de parte de uma ideia adaptada para o contexto local.

Nas palavras de Ball (2001, p. 102):

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Os contextos de influência que a partir da década de 1990 produziram reformas na educação brasileira e, conseqüentemente, produziram mudanças na formação de professores podem ser discutidos a partir de quatro tópicos: globalização neoliberal; mudanças na forma de organização do estado brasileiro; atendimento às recomendações de organismos internacionais, organizações nacionais de empresários e o fortalecimento do terceiro setor os quais abordaremos separadamente a seguir.

#### **2.4 Globalização neoliberal**

A tese da globalização está centrada na questão do futuro do Estado Nacional “como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social” (BALL, 2001b, p. 101).

Carnoy (1999) destaca que a globalização vem produzindo mudanças históricas e transformando a vida das pessoas em países de economia central e também nos de economia dependente, também tem transformado as culturas nacionais. “A globalização também significa que o investimento, a produção e a inovação do país não são limitadas pelas fronteiras nacionais” (1999, p. 13, tradução nossa).

A globalização se constituiu como o evento de maior impacto social e cultural contemporâneo, pois na economia estabelece atividades estratégicas centrais como inovação, finanças e gestão corporativas funcionando em escala planetária em tempo real (VIEIRA, 2002). Esse alcance em escala planetária se deve ao desenvolvimento de processos e estruturas tecnológicas que garantem comunicação em tempo real por meio de “sistemas de informação, maquinário microeletrônico e transporte por comutador . Hoje, diferentemente de uma geração atrás, o capital, a tecnologia, a gestão, a informação e os mercados principais são globalizados” (CARNOY, 1999, p. 13, tradução nossa).

Desse modo, as conseqüências das transformações promovidas por uma economia global para países de economia dependente se estabelecem em alguma medida na perda da

capacidade de gerir sua própria economia frente ao poder das corporações multinacionais. Além disso, os estados nacionais de economia dependente têm sua autonomia política e enfraquecida perante a crescente amplitude e influência das organizações supranacionais (BALL, 2001b, p. 101).

Os impactos da globalização no campo educacional se ligam aos desejos de se formar trabalhadores com alto nível de habilidades, significa dizer que a noção de trabalhador flexível passa a ser algo exigido pela reestruturação de uma produção agora flexível. Significa dizer que a educação passa a servir, em alguma medida à interesses do mercado global. Essas exigências se dão a partir de novos processos de trabalho onde o controle do tempo e a produção em larga escala são substituídos pela “especialização flexível, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de mercado” (ANTUNES, 1999, p. 16).

Para Antunes (2006, p. 179), a globalização neoliberal passou a determinar, as nações de economia dependente, como os da América Latina e Caribe, os programas de interesse capitalista, os quais em grande medida contempla a “reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital”. Esse contexto de influência da globalização neoliberal vem desde a década de 1990 estimulando reformas na educação brasileira sobretudo por meio de organismos internacionais como FMI<sup>32</sup>, Banco Mundial, OCDE<sup>33</sup> e UNESCO<sup>34</sup>.

Assim como Ball (2020), partimos do entendimento de neoliberalismo de Shmir (2008, p. 3) quando afirma que é

[...] é tratado nem como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Pelo contrário, eu trato neoliberalismo como um conjunto complexo de, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para “a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização, de acumulação de capital e de geração de lucros.

---

<sup>32</sup> Fundo Monetário Internacional.

<sup>33</sup> Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

<sup>34</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Com base em Peck e Tickel (2002), Ball (2020) esclarece que o neoliberalismo se estabelece em três fases interrelacionadas e desiguais. A primeira seria o “proto neoliberalismo”, ou seja, o projeto intelectual, teorizado por Hayek e Friedman e outros teóricos econômicos e libertários, “que foi fundamental para a construção discursiva de uma crise política e econômica em torno do Estado de Bem-estar Keynesiano e uma ‘alternativa’ para ele. A segunda, seria o “neoliberalismo roll back” o qual refere-se a pregar o descrédito das instituições assistencialistas e social-coletivista criadas com bases no pensamento keynesiano. A terceira fase seria o “neoliberalismo roll-out” a qual refere-se à criação, implantação intencional de formas de estado, modelo de governança e relações reguladores com base no pensamento neoliberal (BALL, 2020, p. 26).

No contexto brasileiro, as fases do neoliberalismo foram acontecendo a medida que as classes dirigentes do poder público atendiam as recomendações de organismos internacionais para promoverem reformas nas formas de organização do estado e nas características das políticas públicas. Esses organismos internacionais estabelecem discursos específicos que defendem que a economia não deve ser regulada por políticas estatais, mas sim pelo mercado permitindo que as leis da demanda e da procura, da livre concorrência, da competição, do individualismo e da maior produtividade com o mínimo de custo prevaleçam sobre qualquer forma de controle ou intervenção do estado (FRIGOTTO, 1995). Ao eleger a educação como “insumo” para abastecer o mercado capitalista de produção com força de trabalho flexível as recomendações rapidamente promoveram reformas no currículo da educação básica, na ampliação do acesso à educação que por consequência influencia a formação de professores.

A influência que os organismos internacionais promovem na definição de políticas se constituem em um movimento “de cima para baixo”, pois as propostas partem de análises que enfocam mais o nível macro que o nível micro, confirmando uma hierarquização nas relações de poder, de modo que as recomendações de reforma ou programas educacionais não são discutidas, mediadas, traduzidas ou recontextualizadas pelo estado nação (SANTOS, 2017, p. 39). Entretanto, como veremos as ressignificações e contextualizações se estabelecem sobretudo no contexto da prática, ou seja, da política em ação.

Vieira (2002), destaca que a globalização pode ser percebida na escola e na sala de aula, na atuação do professor, pois afeta a vida social e econômica de todos que passam a estabelecer

novas relações com outras pessoas e objetos. De forma articulada com essas transformações que incide sobre a educação e os professores, também foram afetadas as formas de organização do estado da qual passamos a tratar a seguir.

## **2.5 Mudanças na forma de organização do estado brasileiro**

A globalização e os organismos internacionais defensores do ideário neoliberal foram preponderantes para a redefinição da forma de organização do estado brasileiro. O exemplo do Brasil é mais um entre os vários estados nacionais que sofrendo as mesmas influências foram cooptados a também promoverem rearranjos na organização estatal.

Ball (2004) ao abordar a relação da globalização com a educação, alerta que na visão do mercado global o ensino básico<sup>35</sup>, a profissionalização e o ensino superior são elementos chave para o desenvolvimento do capital humano. Significa dizer que a educação passa a exercer papel importante para se aumentar a competitividade econômica dos estados nação, isso exige “desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade” (p. 119). Nesse contexto, os agentes econômicos globais exercem influência contínua nos estados nacionais para que esses assumam os custos pelos seus em obter suporte para formação de força de trabalho devidamente preparada aos moldes do mercado flexível de produção. Dessa forma torna-se comum a tomada de empréstimos para financiar políticas que atendam a interesses internacionais e, também, a adoção de recomendações para promoção de políticas sociais e reorganização do estado (BALL, 2004).

Em atendimento os ditames neoliberais o país deixa de ser, em grande medida, indutor do desenvolvimento e passa a ser um agente comercial do desenvolvimento, delegando a outros setores funções que antes ocupava (VIEIRA, 2002). Em outras palavras, desenvolvem estratégias de em programas de governo as quais permitem a transferência da gestão da educação pública para o setor privado. O que costuma acontecer desde a implementação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), seja por meio de parcerias público-privado quando pode-se estabelecer contratos de gestão ou convênios, seja ainda por

---

<sup>35</sup> No Brasil, seria equivalente a educação básica.

meio da adoção, por redes públicas, dos “sistemas privados de ensino”, estes incidindo também sobre os currículos escolares (ADRIÃO, 2014).

Desse modo, vão se estreitando as relações entre agentes sociais do público e do setor privado para em tornar a máquina estatal mais leve e garantir assim a participação do setor privado em áreas do serviço público que de alguma forma despertam interesses, seja pela posição estratégica que se ocupa como a educação e a formação para o trabalho, seja pela possibilidade de se garantir alta lucratividade como venda de assessoria educacionais as esferas públicas.

Não podemos perder de vista o entendimento que esse é um movimento global, que as influências sofridas pelos estados nacionais exprimem profundas relações com os interesses capitalistas de produção. Como a educação é uma ferramenta do estado para formação do sujeito, mesmo com todas as variáveis socioculturais e econômicas presentes nesse processo, ela, a educação, passa a receber atenção especial de organismos internacionais ligados ao capital. Desse modo, a globalização neoliberal vem exercendo efeito significativo nas políticas educacionais em níveis diferentes.

Na visão de Carnoy (1999, p. 14, tradução nossa), a educação terá um efeito ainda maior no futuro,

à medida que as nações, regiões e localidades compreendam plenamente o papel fundamental que as instituições educacionais têm, não apenas na transmissão de habilidades necessárias na economia global, mas também em reintegrar os indivíduos em novas comunidades construídas em torno da informação e do conhecimento.

Um exemplo apontado por Carnoy (1999, tradução nossa) é a descentralização educacional na medida que muda o poder do estado-nação, se constituindo em ideologia que entende os regramentos do setor público como obstáculo ao crescimento do setor privado como apresentado na seção 2.6 desse capítulo, que trata das Influências de organismos internacionais e organizações nacionais de empresários.

No Brasil, essa ideologia globalizada que defende um estado mais “leve”, aponta a incapacidade do estado em gerenciar as políticas sociais, e serviu, dentre outros subterfúgios para estimular a reforma do estado brasileiro promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) por meio do

PDRAE/1995 o qual deu base jurídica para o chamado “Terceiro Setor” que passou a ocupar funções do setor público, desde que não tenha como finalidade o lucro como no setor empresarial. Cabe destacar que as instituições que atuam no terceiro setor, por força de lei, podem receber contribuições oriundas da esfera pública ou privada, nacional ou internacional, devendo ter autorização para atuar em uma área específica e oferecer serviços à sociedade.

O discurso que se estabelece em países que adotam a cartilha neoliberal, é que o estado é incapaz de ser eficiente e produtivo, devendo, portanto, deixar a cargo do terceiro setor e da iniciativa privada os avanços necessários para as políticas sociais. Assim, na medida em que existe espaço para o surgimento de iniciativas não-estatais, esses espaços vão sendo ocupados por variados grupos privados os quais, muitas vezes, se denominam de interesse comunitário, sem fins lucrativos (VIEIRA, 2002, p. 27).

A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios ganham status de entes federativos, isso significa dizer que no campo da educação, os municípios organizam seu sistema de ensino em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal (BRASIL, 1988, Art. 211). Cabe apontar que tanto as privatizações das empresas públicas quanto a descentralização da execução das políticas públicas educacionais são elementos que permeiam<sup>8</sup> o ideário neoliberal.

O alinhamento com a “cartilha neoliberal” de países da América latina e Caribe se dava pela necessidade desses países de emprestarem dinheiro com fundos internacionais os quais exigiam dos governos cumprimento de estratégias econômicas e sociais as quais se materializavam em políticas públicas e reformas no aparelho estatal. Entretanto, o alinhamento do Brasil com o ideário neoliberal, também se deu por vontade política do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) do PSDB. Nesse contexto, esse governo efetivou a descentralização da administração com a reforma do aparelho institucional, também, em busca de eficiência na gestão da educação, como afirma Adrião (2006, p. 25):

[...] na esfera da administração, a atual tendência de inovação na gestão da educação recorre à defesa da autonomia das unidades-fim e à consequente descentralização/desconcentração dos sistemas como mecanismos para a melhoria da qualidade do ensino público. De qualquer maneira, tais iniciativas propõem a reforma do aparelho institucional não só no que diz respeito à sua estrutura, mas também a lógica sob a qual essa se assenta.



Desse modo, as implicações para escola e professores são diversas. A criação de um complexo sistema de avaliação em atendimento às recomendações de organismos internacionais que estabelecem um sistema de competição baseado na meritocracia. Essas avaliações têm como fundamento a medição da qualidade da educação em várias modalidades distintas de medição de resultados escolares, cito o Sistema nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que obriga a escola brasileira e ao professor atender padrões uniformizados de aprendizagem.

Para Vieira (2002), a partir de um amplo conjunto de reformas iniciadas em 1995 no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), “o país passa a viver um regime de colaboração autoritário” (p. 29). Destaca-se nesse contexto a Emenda Constitucional nº 14 de 1996 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi regulamentado pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997; e pela Lei nº 9.394/1996 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e a Lei nº 9.131/1995 que transformou o Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação. Com esse arcabouço jurídico, o governo federal centraliza as definições de oferta de ensino ampliando funções de controle de qualidade, de avaliação e de definição de padrões curriculares.

Pode-se citar também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que perpassam todos os níveis de ensino; as mudanças nas formas de organizar o trabalho escolar com a política de ciclos e classes de aceleração que alteram radicalmente a rotina dos professores os quais acumulam funções e responsabilidades das quais não foram consultados e por isso, muitas vezes, não sabem como proceder para atender as exigências das reformas ditas modernizantes.

Desse modo, no trabalho do professor passa a ser exigido desempenhos que possam contribuir para que os estudantes atinjam as metas e resultados esperados pelas estruturas estatais reformadas e por todo aparato de instituições nacionais e internacionais que se alimentam desses desempenhos para de alguma forma oferecerem seus produtos e serviços com intuito de “contribuir” para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Percebe-se com isso um misto de reformas gerenciais e performatividade atingindo o trabalho do professor “que se inserem na performatividade pelo empenho com que tentam satisfazer os imperativos da competição e do cumprimento de metas (CORRÊA, 2017, p. 133).

Isso vem em consequência do gerencialismo neoliberal que, em grande medida, produz semelhanças entre o provimento público e o empresarial cumprindo, desse modo, a função de comprometer relações ético-profissionais presentes nas escolas públicas. Essa situação é consequência do gerencialismo que estabeleceu uma equivalência moral entre o provimento público e empresarial e cumpriu importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas públicas, provocando sua substituição por modelos empresariais de competitividade, pragmatismo e valor performativo (BALL, 2005).

Ball (2020, p. 67), afirma que de certa forma, esse é um movimento calculado para transformar pessoas em empresas, seja o professor, o gestor ou o aluno. Pois, a performatividade exigida cabe a unidades empresariais produtivas com exigência de “automaximização que opera em um mercado de desempenhos, comprometido com a busca acirrada por relevância definida pelo mercado”.

No contexto de influência do neoliberalismo, reformas na organização do estado foram criando condições para que interesses do mercado capitalista de produção, para que a formação de força de trabalho produzisse consensos e condições específicas para que a educação brasileira se alinhasse as diretrizes globais.

Assim, pode-se citar as reformas nos currículos do ensino médio da década de 1990 e 2010, as quais, em grande medida, afetaram a formação de professores alinhando-as com as recomendações de organismos internacionais que produziram nas políticas educacionais brasileiras discursos que valorizam a formação por competências, a competitividade, a empregabilidade (RAMOS, 2012, 2019).

Essas reformas curriculares sofreram forte influência de documentos emanados por organismos internacionais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Prioridades e Estratégias para a Educação (BANCO MUNDIAL, 1995); Relatório de Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998); o documento Sumário Executivo da Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2011); *World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (BANCO MUNDIAL, 2010); o relatório OCDE/PISA 2018 para a educação no Brasil (OCDE, 2019a) e o relatório “Um ajuste justo - Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (BANCO MUNDIAL, 2017).

Essas reformas inspiradas e recomendadas pelos organismos internacionais, de uma forma ou de outra, alteraram o rumo das políticas de formação de professores. Cabe destacar, que os discursos que recaem sobre a formação de professores no Brasil vêm recebendo graves influências globais por meio desses organismos que além de outras estratégias, se utilizam do financiamento de agências de pesquisa educacionais e universidades com o propósito de disseminar o discurso em defesa da cultura da performatividade, do gerencialismo. “Mesmo que híbridas, essas ideias acabam por informar ou desformar a prática do professor, criando novas identidades sociais sobre o que significa ser professor” (SANTOS, 2017, p. 36).

Na próxima seção passaremos a discutir com maior profundidade a relação das recomendações de organismos internacionais e empresariados nacionais com as políticas educacionais brasileiras, sobretudo as que, em alguma medida, alteram a formação de professores no Brasil.

## **2.6 Influências de organismos internacionais e organizações nacionais de empresários**

A globalização e a reordenação da forma de organização do estado brasileiro têm nos organismos internacionais sua base fundamental. Para além de patrocinar com financiamento às políticas públicas educacionais, oferecem assessoramento técnico para a elaboração das políticas, na forma de se organizar e gerir o estado.

Embora a presença da influência de organismos internacionais no Brasil remonte aos anos de 1950 (ARAPIRACA, 1982), foi a partir da década de 1990 que vimos suas influências crescerem mais fortemente no Brasil, sobretudo na educação (VIEIRA, 2020). Ball (2002b), destaca que as reformas educacionais orientadas e financiadas por esses organismos se alastraram pelo mundo como uma “epidemia políticas”.

Nas palavras de Ball (2002b, p. 3) como:

Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos “mundos assumidos” de muitos educadores académicos. (BALL, 2002b, p. 3, tradução livre).

O discurso neoliberal passa a criar regimes de verdades “que constriam os indivíduos a um certo número de atos de verdade”, constituindo condições e efeitos específicos (FOUCAULT, 2007). No campo das políticas educacionais, o discurso neoliberal passa a imprimir um caráter pretensamente ineficiente do estado em gerir suas políticas educacionais, com o seguinte argumento “[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores melhores; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes” (GENTILI, 1996, p. 18).

Para enfrentar essa “crise da escola”, os organismos internacionais por meio de seus diagnósticos e soluções de cunho neoliberal influenciam os estados nações, sobretudo os de economia dependente, para que atendam as estratégias recomendadas para superar a dita crise (PELLISSARI, 2019). Desse modo, pode-se dizer que existe uma coerência dos organismos internacionais como Banco mundial e FMI quando estabelecem objetivos estratégicos comuns a países de governo neoliberais da América Latina e Caribe para operacionalizarem o projeto educacional neoliberal, o qual envolve:

Por um lado, a necessidade de estabelecer mecanismo de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares); por outro lado, a necessidade de articular e subordinar a produção educacional a necessidades estabelecidas pelo próprio mercado de trabalho. (GENTILI, 1996, p. 21).

No Brasil, os Bancos multilaterais de desenvolvimento como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI); e as agências de “cooperação internacional” como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e o fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm influenciado com seus diagnósticos sugestões e, também, promovem financiamento para execução de políticas educacionais alinhadas aos interesses do mercado capitalista de produção (VIEIRA, 2002; FRIGOTTO, 1995; PELLISSARI, 2019).

Por isso, abordaremos algumas políticas educacionais brasileiras que foram inspiradas ou formatadas para atender a cartilha neoliberal defendida por esses organismos internacionais. Antes, torna-se necessário apresentar algumas demandas do neoliberalismo inspiradas nas ideias de Hayek. Ou seja, diferencia-se do liberalismo clássico dos meados do século XIX, o

qual defendia diminuir o tamanho do Estado, e abrir espaço para que empresas possam lucrar mantendo certa “frouxidão” das legislações como de segurança no trabalho, direitos de sindicato, salário mínimo) e, também, livre de impostos que ajudavam a custear um Estado de bem-estar social. Já o neoliberalismo, em alguma medida, precisa de um estado intervencionista, sobretudo na área da educação e capacitação para o trabalho. Isso porque o controle se estabelece com submissão ideológica do trabalho e a garantia da capacitação técnica do trabalhador (HILL, 2003).

Para Hill (2003, p. 32), o neoliberalismo requer o seguinte dos Estados nacionais:

1. A inflação deve ser controlada por taxas de juros, preferencialmente por um banco central independente.
2. Os orçamentos devem ser equilibrados e não utilizados para influenciar a demanda – ou pelo menos não a estimular.
3. A privatização/posse privada dos meios de produção, distribuição e troca.
4. O fornecimento de um mercado de bens e serviços – que inclui o envolvimento do setor privado nos serviços de bem-estar, sociais, educacionais e outros serviços do Estado (como o controle do tráfego aéreo, as prisões, o policiamento e os transportes ferroviários).
5. Na área da educação, a criação de “oportunidade” para adquirir os meios de educação e o capital cultural adicional através da seleção.
6. A compra e a venda da força de trabalho devem ser relativamente sem entraves, para um mercado pouco regulado ou “flexível”, a desregulamentação do mercado de trabalho – para a flexibilidade de trabalho (com consequências para a educação).
7. A reestruturação da gestão do Estado de bem-estar social com base no modelo de gestão corporativa importado do mundo dos negócios. Como também as necessidades da economia ditam as metas principais da educação escolar, o mundo dos negócios também fornece o modelo de como esta deve ser fornecida e gerida.
8. A supressão do pensamento crítico oposicionista e uma grande parte do pensamento e da educação autônomos.
9. Dentro de um regime de desvalorização e humilhação dos serviços prestados pelo setor público.
10. Dentro de um regime de cortes do Estado de bem-estar social pós-guerra, a retirada de subsídios e apoio do Estado e gastos públicos baixos.

Desse modo, passamos a apresentar algumas políticas educacionais brasileiras que em alguma medida foram influenciadas no contexto do atendimento dos interesses neoliberais difundidos e viabilizados pelos seus agentes internacionais e grupos de empresários nacional.

Não por acaso, a partir do ano de 1996 foram efetivadas reformas, também, nos currículos do ensino médio e profissional. Primeiro foram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB n° 15/1998, depois as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB n° 16/1999, ambas sob forte influência do que aponta quatro supostos imperativos para a educação; ou, como consta no relatório, “quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 1998).

A partir da “Conferência Internacional de Educação para Todos<sup>36</sup>” realizada em Jomtien, 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial e signatários da Organização das Nações Unidas (ONU), O Banco Mundial (BM) que financiam projetos sociais em países da América Latina e Caribe, estabelecem em 1995 suas prioridades e estratégias para investimento na educação em um documento intitulado “*Prioridades y Estrategias para La Educación*” a partir do qual defende formação básica mais polivalente adaptável aos novos modelos de organização produtiva flexível.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos inclui um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir as pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiveram no local de trabalho. Em geral esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em alguns países, o primeiro ciclo de educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

Desse modo, o Banco Mundial estabeleceu um modelo educacional para que países tomadores de empréstimo pudessem alinhar seus esforços financeiros e técnicos em políticas

---

<sup>36</sup> Cabe lembrar que esta conferência aconteceu logo após o Consenso de Washington (1989) o qual tem por base o ideário neoliberal defendido pelo governo dos EUA, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI). A partir do Consenso de Washington (1989) foram pensadas políticas recomendatórias de austeridade de ajuste orçamentário para diversos países do mundo (CORAGGIO, 1998). Desse modo, as nações que necessitassem de empréstimos do Banco Mundial e FMI deveriam se submeter as recomendações de reforma, como aconteceu no Brasil (GENTILI, 1996).

que produzissem resultados alinhados com os interesses do mercado capitalista de produção. Fonseca (1997), indica que os principais fundamentos defendidos pelo Banco Mundial para balizar as ações dos estados nacionais na condução de suas políticas públicas possui dois pilares fundamentais:

[...] diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos voltada para o ensino primário. Cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos de países como o Brasil, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto foram privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. (FONSECA, 2007, p. 56).

Torres (1997), destaca os principais itens presentes nas recomendações constantes no documento “*Prioridades y Estrategias para La Educación*” do Banco Mundial (1995): 1- prioridade depositada sobre a educação básica; 2- melhoria da qualidade e da “eficácia” da educação como eixo da reforma educativa; 3 - convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; 4 - impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação; 5 - mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos; 6 - um enfoque setorial; 7- definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; 8 - prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre esses, descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados, porém os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: a) a de fixar padrões; b) a de facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; c) a de adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e d) a de monitorar o desempenho escolar.

Esses fundamentos defendidos pelo Banco Mundial traduziram-se em importantes transformações na educação brasileira. A LDBEN/1996 e outros documentos governamentais foram produzidos nesse contexto de influência que envolveu o alinhamento do governo brasileiro ao parâmetro educacional do Banco Mundial.

A preocupação do Banco Mundial com a formação de professores, segundo Silva (2020) se dá não por uma consciência de classe ou por uma ação para valorização do magistério, mas sim por entender que a partir da teoria do capital humano o desempenho dos estudantes estariam

ligados diretamente a um maior conhecimento dos conteúdos por parte dos professores, por isso a necessidade de investimentos no contexto da aprendizagem por meio da capacitação dos professores em serviço e à distância (CORAGGIO, 2000).

Como consta no documento intitulado “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” publicado em 1995 pelo Banco Mundial:

[...] o conhecimento das matérias, por parte dos professores, está fortemente associado e consistentemente relacionado ao rendimento do aluno. [...] professores com amplo repertório de habilidades de ensino são ao que parece mais efetivos que aqueles que têm um repertório limitado. [...] a capacitação em serviço também pode melhorar o conhecimento da matéria e das práticas pedagógicas pertinentes. Ela é ainda mais eficaz quando se vincula diretamente à prática da sala de aula e é realizada pelo diretor da escola. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 25).

Alguns trechos da LDBEN/1996 atendem recomendações do Banco Mundial. No Brasil, quando prevê, que os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: “(1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar” (ALTMANN, 2002). Sobre o monitoramento do desempenho escolar por meio de avaliações de larga escala e que ranqueiam escolas estão envoltos da cultura da performatividade (BALL, 2006), essa política foi incorporada à LDBEN/1996, em cumprimento a essa recomendação, está previsto no Art. 9º da LDBEN/1996 “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996b, Art. 9º, VI) (TORRES, 1996; GENTILI, 1996; ALTMANN, 2002).

Outros trechos da LDBEN/1996 reformulados em 2013 e 2017 também possuem alinhamento com as influências do Banco Mundial (CANAN, 2016; SOARES, 2020), como segue:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de Educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)



Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e **não sejam portadores de diploma de graduação** (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017). (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

Cabe lembrar que o Art. 61 da LDBEN/1996 prevê que: “Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são”:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - **profissionais com notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

Desse modo, a base para formulação de políticas para a ‘formação-treinamento’ de países da América Latina passa a atender as recomendações do documento do Banco Mundial, priorizando formações aligeiradas para instrumentalizar os professores à utilização “eficiente” do livro e outros pacotes instrucionais indicados pelo Banco (FONSECA, 1999; SILVA, 2002).

Torres (1996, p. 160), ao analisar a Produção do Banco Mundial, percebe o incômodo do Banco com os professores e seus sindicatos, “são vistos como um problema antes que recurso, já que se trata de ‘insumo’ educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar”. Desse modo, levantando as dificuldades prioridades educativas de países da América

Latina, o Banco Mundial com sua força para financiamento induz esses países a seguirem sua cartilha de “desenvolvimento”.

Em relatório publicado em 2012, intitulado “*Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*” o Banco Mundial critica a pseudo falta de qualificação do professor que atua no ensino médio nas escolas públicas brasileira, também critica a sobrecarga de disciplinas, como segue:

Secretários estaduais de educação em todo o Brasil estão trabalhando duro para elevar a qualidade, mas alcançar uma educação de nível mundial no nível médio no Brasil será um desafio para a próxima década. Infraestrutura principal são necessários investimentos para sustentar um dia letivo mais longo e eliminar aulas noturnas. O currículo, que Schwartzman diz ser “Sobrecarregado com um grande número de cursos obrigatórios (incluindo sociologia e filosofia, além de matemática, física, química, biologia, português, inglês e espanhol, entre outros)”, é impossível para cobrir efetivamente no tempo limitado de ensino (Schwartzman 2010, p. 9). Oferecendo o ensino avançado de matemática e ciências que a OCDE países estão enfatizando é complicado no Brasil por uma grave escassez de professores qualificados nessas áreas - praticamente todos os sistemas estaduais atualmente conta com professores temporários subqualificados para preencher as vagas. E o baixo domínio de conteúdo que caracteriza os professores brasileiros em geral cria restrições agudas na qualidade acadêmica no nível secundário. Apesar dos desafios, reformas inovadoras e abordagens de boas práticas estão se espalhando. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 88).

Essas alterações na forma de se ofertar o currículo, foi efetivada com a reforma do ensino médio e com a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Essas duas reformas puxaram outras relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores que passou a exigir que as formações iniciais em nível de licenciatura deveriam contemplar a BNCC.

Padronizando as ações públicas em vários estados nação com interesse focado no resultado de se produzir força de trabalho flexível e adaptável para o mercado, o Banco Mundial e outros organismos internacionais contribuem, em alguma medida, para o que Ball (2020), chama de “Redes Políticas”. Ou seja, “um tipo de social novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxo e de movimento. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problema sociais e suas soluções” (2020, p. 16).

Ball (2020), destaca que essas “redes políticas” envolvem a sociedade e os governos dos países em atividades filantrópicas organizadas, privatizações, reformas políticas em educação e outras ligadas ao campo social. Por essa ótica, podemos entender que esse movimento também acontece no Brasil, e as políticas educacionais também são dimensões, campos, ou espaços para as ações rede. Cabe destacar que Ball (2020), desenvolveu essa teoria analisando o movimento coordenado de agentes globais que defendem o ideário neoliberal como norteador de políticas sociais, sobretudo as voltadas ao campo da educação.

No Brasil, as recomendações de organismos internacionais valorizaram, de modo geral, o discurso da qualidade que o setor privado oferece em diagnosticar as demandas da educação para o Brasil, assessorar na elaboração de programas educacionais, assessorar na gestão da educação, vender seus produtos apostilados e cursos de formação continuada. Podemos dizer que a efetiva participação de instituições privadas nos assuntos públicos, sobretudo para garantir o direito a educação básica, foi viabilizada, valorizada e incentivada pela nova gestão pública deflagrada a partir do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (ABRUCIO, 2007; ADRIÃO, 2017a).

Percebe-se que a nova gestão pública por meio do PDRAE/1995 é resultado de compromissos que se operam “em várias etapas (no momento da influência inicial na micropolítica da formulação legislativa no processo parlamentar e políticas e micro-política de grupos de interesse). Eles são tipicamente múltiplos produtos construídos (mas circunscritos) por influências e agendas.” (BALL, 2002b, p. 2, tradução livre). As influências parecem claras quando observamos os interesses de organismos internacionais na educação brasileira; a agenda parece estar muito mais ligada a compromissos globais de cunho neoliberal do que propriamente ao desenvolvimento do país.

Adrião (2017a, p. 2), destaca que as privatizações das políticas educacionais no Brasil estão envoltas em três contextos: “Privatização da oferta educacional; Privatização do Currículo; e Privatização da gestão da educação”. No que se refere ao último contexto, a autora afirma que

[...] sua vigência pode ser percebida em duas esferas: no âmbito dos sistemas públicos de ensino ou das redes públicas de ensino, assumindo um caráter sistêmico na medida em que se refere a políticas educacionais de caráter geral. A esta dimensão denominamos privatização da gestão educacional. A segunda esfera, na qual as políticas e programas de privatização relacionados à gestão

podem incidir, se refere às unidades escolares, trata-se da privatização da gestão escolar. Claro está que, em muitos casos, sistemas de ensino e unidades escolares podem estar concomitante submetidos à gestão privada, mas nem sempre é assim.

O impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação defendidos pelo Banco Mundial (1995), torna-se parte de uma espécie de projeto societários que com suporte jurídico do aparato governamental vem garantindo a transferência do fundo público para instituições privadas com e sem fins lucrativos (OLIVEIRA, 1988).

Segundo a publicação do BM, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*<sup>37</sup> (2012), os rearranjos da educação brasileira em atendimento as sugestões do Banco foram responsáveis por uma melhoria nos resultados quantitativos e qualitativos na educação brasileira. Nesse documento, o Banco Mundial destaca que:

De 1990 a 2010, o aumento do Brasil no nível educacional da força de trabalho foi um dos mais rápidos no registro, e mais rápido do que o da China. Matrículas no ensino médio no Brasil cresceram mais rápido e agora são maiores do que em qualquer outra ALC<sup>38</sup> país, embora parte dessa proporção reflita alta repetição. De outros grandes lacunas no desempenho também estão se fechando, como na escola primária conclusão e cobertura pré-escolar. Em áreas-chave, como avaliação de alunos aprendizagem e monitoramento do desempenho educacional, o Brasil em 2010 não é apenas o líder na região da ALC, mas um modelo global | Alcançando uma educação de nível mundial no Brasil: a próxima agenda.

No Capítulo intitulado “Educação Brasileira 1995-2010: transformação” do documento do Banco Mundial, *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, destacam quanto os governos municipais e estaduais vêm se alinhando com as ideias defendidas por esse organismo internacional e como isso tem sido avaliado positivamente:

O panorama da educação está mudando no Brasil. Reformas Federais profundas do sistema de educação básica nos últimos 16 anos colocaram em prática o quadro institucional para um sistema de educação básica de alto desempenho. Um número impressionante de governadores e prefeitos tornaram a educação reforma uma prioridade política. Secretários de educação dinâmicos estão se movendo à frente com programas criativos e reformas ousadas que eram impensáveis duas décadas atrás. Os formuladores de políticas de educação estão começando a apoiar avaliações de impacto rigorosas para determinar quais programas realmente funcionam. Os

---

<sup>37</sup> Alcançando uma educação de nível mundial no Brasil: a próxima agenda (tradução livre).

<sup>38</sup> ALC é a sigla que o Banco Mundial uso em seus relatórios para se referir a região da América Latina e Caribe.

principais exemplos de reformas promissoras e evidências de seu impacto são destacados ao longo deste relatório. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 12).

O alinhamento das políticas educacionais do Brasil com as recomendações do Banco Mundial é reconhecido como exitosos. Desse modo, pode-se entender que a reforma no aparelho do estado e nas políticas educacionais surtiu em maior medida, o efeito desejado para atender as necessidades do mercado capitalista de produção (TORRES, 1996; GENTILI, 1996). Entretanto, ao passo que elogiam as políticas educacionais brasileiras pelo alinhamento com as recomendações do banco, também, tece críticas aos gastos com professores, enfatizando que os investimentos não tem se traduzido em melhorias na aprendizagem dos estudantes. As observações constam-no documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, “A partir do ponto de vista de eficiência de gastos, o Brasil tem perseguido várias políticas na última década que aumentaram os custos dos professores, com poucas evidências (seja no Brasil ou em outro lugar) de que contribuem para melhores resultados (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 48).

O documento do Banco mundial ao tratar das políticas de “qualificação dos professores”, cita que o país é um ponto fora da curva entre os países da América Latina e Caribe, pois apresenta em uma década e meia índices muito baixos de escolaridade dos professores. Após reconhecer que o FUNDEF/ FUNDEB foram um avanço para a melhoria do salário dos professores e um estímulo a melhoria da qualificação, sendo “a proporção de professores com diplomas de ensino superior de 20 por cento em 1996 para 58 por cento em 2006” (MENEZES-FILHO; PAZELLO, 2007; BANCO MUNDIAL, 2011).

Destacam nesse documento, que o desafio para os formuladores de políticas no Brasil é o aumento de salário e de qualificações dos professores em melhoria da aprendizagem, o que chamam de custo efetividade, por isso, acreditam que “o aumento significativo em salários em termos reais contribuiu para o aumento dos custos unitários na educação” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 50).

Visto em um contexto global, o sistema educacional brasileiro de 2011 já atingiu os níveis da OCDE de gastos com educação pública e está aumentar seus resultados educacionais na área que mais conta: o aluno aprendendo. No entanto, várias áreas de preocupação devem estar no topo da agenda do governo atual. Em primeiro lugar, o Brasil ainda está bastante distante dos níveis médios de aprendizagem, secundário taxas de conclusão da educação e eficiência do fluxo de alunos da OCDE e outros países de renda média. **A menos que o sistema educacional faça um melhor trabalho de preparação de mão de**

**obra do século 21, o Brasil perderá espaço na competição econômica global** para países com populações mais qualificadas, como a China. Como em todo sistema educacional, **melhorando a qualidade dos professores é o maior desafio**. Mas o Brasil também enfrenta problemas para atualizar a infraestrutura, horas de instrução, currículo, estrutura de qualificações, e ligações com o mercado de trabalho no ensino secundário. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 552, grifos nossos).

Importante destacar a preocupação do Banco com a capacidade do Brasil formar mão-de-obra para o mercado capitalista de produção, indicando para garantir uma formação satisfatória o investimento em formação de professores. Cabral Neto (2009), destaca que desde o final do século XX e início do século XXI, as reformas nos sistemas educacionais acontecem em nível mundial com o objetivo de adequar o campo da educação as demandas decorrentes do processo de reestruturação produtiva as quais engloba “dentre outras características, em reorganização da produção com desdobramentos na organização do trabalho e na atividade profissional, a intensificação do processo de globalização e o reordenamento do papel do Estado” (CABRAL NETO, 2009, p. 26).

No capítulo intitulado Educação Básica Brasileira 2011–2021: a próxima agenda, do documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*, o Banco Mundial define que a qualidade do professor é a questão central na política educacional. Ainda defende que a questão mais urgente para educação e pesquisa seria “como recrutar ótimos professores e elevar o desempenho dos professores já em exercício. Os elementos-chave parecem simples: (1) atraem pessoas de alto calibre; (2) suporte e melhoria contínua na prática; e (3) **recompensa o desempenho**” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 55, grifo nosso).

Defendemos a necessidade do poder público incentivar e produzir reflexões sobre as políticas educacionais e seu papel na sociedade globalizada sem transformar o sistema educativo nacional em aparelho de reprodução das recomendações de organismos internacionais, como vem acontecendo em grande medida no Brasil.

A “revolução administrada” da educação brasileira começou quando o governo de Cardoso assumiu funções normativas críticas que tinham anteriormente não preenchidos: equalização de financiamento entre regiões, estados e municípios; medindo a aprendizagem de todas as crianças em um comum critério; e protegendo a oportunidade educacional dos alunos de famílias pobres (SOUZA, 2005). Com essas reformas, o primeiro abrangente marco legal da educação básica (Lei de Diretrizes e Bases de 1996), e as primeiras diretrizes curriculares nacionais, o Ministério da Educação obteve os elementos essenciais de uma política nacional de educação profundamente certos. Nos últimos 15 anos, esta estrutura foi mantida e expandiu, talvez de forma mais impressionante no

fortalecimento do INEP emo sistema mais eficaz da região da ALC para avaliar a aprendizagem dos alunos e monitorar os resultados da educação. Outros exemplos do forte papel normativo desenvolvidos pelo governo federal nas duas últimas administrações são padrões para professores; treinamento de professores de alta qualidade com apoio federal programas; um mandato que os processos de recrutamento meritocrático sejam usados em todo sistema escolar; e a nova proposta federal de padronização exame de admissão para professores que pode ser de grande benefício para estados menores e municípios. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 83).

Diante disso, é importante levar em consideração as relações de influência entre o global e local, considerando diagnósticos e recomendações de entidades da sociedade civil, historicamente preocupadas com a educação nacional, dentre elas: ANFOPE<sup>39</sup>, ANPAE<sup>40</sup>, ANPED<sup>41</sup>, CNTE<sup>42</sup>, preocupadas com a educação nacional não apenas os organismos internacionais, os quais possuem robusta capacidade técnica e financeira para difundir concepções para as políticas educacionais em diferentes escalas.

Esses organismos também atuam, como indica Ball (2020), influenciando sujeitos e grupos a difundirem suas concepções e discursos o que contribui para a legitimação das ideias e propostas neoliberais em processo de disputa de poder em diferentes espaços com a produção de discursos em busca de legitimação das suas ideias e propostas. Não levar em consideração a ação e influência desses organismos pode levar a consolidar a ideia de que o processo de globalização seja homogêneo e sem possibilidades de ressignificações no contexto local.

Esses movimentos que envolvem, organismos internacionais, sociedade nacional civil organizada, instituições privadas do terceiro setor para difusão de ideários, consensos, recomendações globais para se efetivar reformas e políticas educacionais direcionadas ao mercado capitalista de produção se efetivam em “redes políticas” as quais se constituem em comunidades de políticas as quais compartilham concepções e soluções para problemas sociais (BALL, 2020).

No dizer de Ball (2020, p. 29):

As pessoas movem-se por tais comunidades e dentro delas, e há novos tipos em carreiras e políticas de governança que podem ser construídas dentro delas. [...] essas redes políticas trabalham por intermédio de formas de contato; no entanto a natureza das relações entre os membros não é a mesma em cada caso. Participações são multifacetadas e formas de relacionamento são

<sup>39</sup> Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação.

<sup>40</sup> Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

<sup>41</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>42</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

variadas: atores individuais podem estar envolvidos nas redes em uma variedade de diferentes formas, por exemplo, patrocínio, contratação, e assim por diante.

Desse modo, deve-se considerar que além das influências dos organismos internacionais, deve-se entender os grupos de empresários e instituições do terceiro setor como pertencentes a essa rede política de modo que participam direta e indiretamente da produção de discursos e consensos para difundir e “implementar” padrões de políticas públicas educacionais no Brasil, como consta no relatório do Banco Mundial (2012, p. 98):

[...]. O amplo compromisso nacional para melhorar a educação apoiado pelo movimento Todos Pela Educação e pelo crescente número de particulares grupos da indústria investindo em escolas de demonstração e outras iniciativas são desenvolvimentos positivos. Mas a ênfase nos debates da educação pública no aumento de gastos, não. O gasto público brasileiro com educação é já relativamente alto, e o grande declínio iminente no tamanho da população em idade escolar é uma oportunidade para acelerar o ritmo da qualidade melhoria nos níveis de gastos atuais.

O que se estabelecera, nesse momento, foi a hegemonia do consenso influenciada pelo Movimento Todos Pela Educação, patrocinado por 29 entidades<sup>43</sup>, sendo 20 nacionais e 9 internacionais, em sua maioria empresas privadas interessadas na educação. Dizendo de outra forma, interessada numa melhor adaptação do sistema educativo aos interesses do empresariado. Seja na formação de força de trabalho adaptada a uma produção flexível, seja pela garantia da transferência de parte do fundo público para a esfera privada. O envolvimento do terceiro setor nas políticas que envolvem formação de professores abordaremos na próxima seção desse capítulo.

Voltando a abordar a visão do Banco Mundial acerca dos professores no Brasil destacaremos alguns diagnósticos que o Banco publicou no ano de 2017 em um documento intitulado “Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Cabe destacar que esse documento apresenta os diagnósticos em tópicos, como segue: “**Desafios para a Sustentabilidade Fiscal no Brasil**”, seção onde valoriza a Emenda Constitucional nº 95<sup>44</sup> de 2016, que introduziu um limite para as despesas primárias federais (o teto de gastos);

---

<sup>43</sup> A relação dos parceiros do movimento todos pela educação estão disponíveis no sitio do movimento: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>.

<sup>44</sup> Projeto de Emenda Constitucional, PEC 241/2016, na Câmara Federal, como PEC 55/2016 no Senado Federal, sendo promulgado como Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016. Para saber sobre o impacto para educação, ler o artigo intitulado “O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação”, de Cleiton de Oliveira e Guaracy Silva, disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/77586>.



**“Peso da Folha do Funcionalismo Público”**, seção na qual critica os ‘altos’ gastos com servidores públicos e por isso aponta como um campo que deve ser reformado pelo estado para promover maior eficiência; **“Compras Públicas: Planejamento e Estratégias de Licitações para Eficiência Fiscal”** seção na qual recomenda estratégias para aumentar a eficiência com gasto público; **“Previdência Social: Uma Conta Impagável”** seção na qual indica reformar o sistema de previdência no Brasil para diminuição dos gastos com essa área; **“Programas de Apoio ao Mercado do Trabalho e Assistência Social: Integrar para Melhorar”** onde aponta a ineficiência do controle dos gastos com a assistência social, pois considera que existem muitas famílias que recebem mais de um benefício como Bolsa Família<sup>45</sup>, Salário-Família<sup>46</sup>, BPC<sup>47</sup> e aposentadorias rurais e sugere reformar o sistema de FGTS, Seguro-Desemprego, Salário-Família e Abono Salarial para diminuir os gastos públicos; **“Saúde: Alternativas para Oferecer Mais e Melhores Serviços”** seção onde recomenda aumentar a eficiência para diminuir o gasto público; **“Políticas de Apoio ao Setor Privado dão Retorno para a Sociedade?”** seção na qual recomenda Reformas das políticas de apoio às empresas para aumentar a eficiência e reduzir o custo fiscal; **“Gastar Mais ou Melhor? Eficiência e Equidade da Educação Pública”**, na qual abordam o gasto público com o ensino fundamental e médio, sempre levando em consideração os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) versus o gasto com a educação elaborando uma crítica da ineficácia dos gastos frente aos resultados no PISA.

---

<sup>45</sup> É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. Em todo o Brasil, mais de 13,9 milhões de famílias são atendidas pelo Bolsa Família. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 28 jun. 2021.

<sup>46</sup> “O salário-família é um valor pago ao empregado, inclusive o doméstico, e ao trabalhador avulso, de acordo com o número de filhos ou equiparados que possua. O cidadão precisa enquadrar-se no limite máximo de renda estipulado pelo governo federal” (BRASIL, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/saiba-mais/salario-familia>. Acesso em: 28 jun. 2021.

<sup>47</sup> “O Benefício de Prestação Continuada – BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/beneficios-assistenciais-1/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 28 jun. 2021.

No Quadro 1 são apresentados os diagnósticos e análises que envolvem os professores do ensino fundamental e médio.

**Quadro 1** – Eficiência dos gastos com educação no Ensino Fundamental e Médio no Brasil segundo o Banco Mundial

Diagnóstico	Análise
<p><b>A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.</b></p>	<p>O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a <b>formação é de baixa qualidade</b>. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, <b>os salários não são vinculados do desempenho</b>. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na contratação de um número menor de professores que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).</p>
<p><b>O piso salarial dos professores brasileiros está em linha com o que é pago em outros países com renda per capita similar.</b></p>	<p>No entanto, os salários dos professores no Brasil aumentam rapidamente após o início da carreira. Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE. Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127-128).</p>
<p><b>A ineficiência dos ensinos fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores.</b></p>	<p>Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação estão associados às baixas razões aluno-professor. Se todas as escolas atingissem a fronteira de desempenho, o Brasil poderia aumentar o número de estudantes por professor em 33% no ensino fundamental e em 41% no ensino médio. [...]</p>

	Em grande parte, esse problema poderia ser solucionado por meio da não reposição de parte dos professores que estarão se aposentando em breve (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 129).
<b>Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo.</b>	Professores no Brasil dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%. [...] A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130).

Fonte: Banco Mundial, 2017. Adaptado pelo autor.

Percebemos que o Banco Mundial entende a condição atual do professor brasileiro concursado como empecilho para a propaganda “eficiência do gasto público”; além de entendê-los como ineficientes no que se refere a aprendizagem dos estudantes por não levarem seus alunos a atingirem resultados “desejáveis” em avaliações como o PISA; aumento da média aluno-professor nas escolas mais ineficientes (aumentando o número de alunos por sala); Estimulam pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas (desempenho este medido por meio das provas padronizadas de nível internacional). Aconselham as redes públicas de ensino a não repor os professores que se aposentaram sugere ações que possibilite demissões por desempenho insatisfatório e absenteísmo<sup>48</sup> (BANCO MUNDIAL, 2017).

Importante conhecer os sujeitos que influenciam nas políticas públicas educacionais do Brasil. Percebe-se o caráter financeiro-administrativo das análises apresentadas pelo Banco. Percebe-se pela enfática defesa de se enxugar gasto público ao passo que se deseja o aumento da produtividade, desconsiderando a formação crítica e emancipada a qual permitiria ao cidadão entender e analisar sua condição econômica, social e cultural e suas possibilidades de transformá-los.

As pesquisas de Ball (2001a; 2001b), oferecem subsídios teóricos para entender as formas que os discursos subsidiam as políticas de acordo com os resultados que pretendem,

<sup>48</sup> O absentismo é um comportamento que indica o não comparecimento inesperado ao trabalho, especialmente aquele que acontece de forma repetitiva. (ZAMBENEDETTI; TRAEBERT; LACERDA, 2008).

destaca ainda que se deve considerar os efeitos produzidos nos contextos macro e micro de atuação dessas políticas (FANIZZI, 2015). Desse modo, percebe-se no Brasil dentre outras políticas, a valorização do desempenho dos estudantes na Avaliação do PISA. Como em outros relatórios do Banco Mundial defende-se a relação da qualificação dos estudantes ao desempenho dos professores, vê-se assim a relação direta das recomendações do banco com as formações dos professores, seja inicial ou continuada.

Entretanto, cabe ressaltar que defendemos como Sacristán (1993, p. 25) que estabelece uma relação de dependência entre a avaliação de professores à melhoria da qualidade, reforça “os valores conservadores em educação. Importa para a educação a perspectiva produtivista das empresas, reforça a racionalidade técnica e não propõe uma verdadeira melhoria do ensino”.

Outro organismo internacional que exerce importante influência para formação de professores no Brasil é a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE<sup>49</sup>). Na área da educação, a OCDE é responsável *pelo Programme for International Student Assessment (PISA)*, em língua portuguesa, Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Segundo o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o PISA é uma avaliação internacional realizada a cada três anos “que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências<sup>50</sup>” (BRASIL, 2020).

Ainda segundo o INEP, o objetivo principal do Pisa “é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação” (BRASIL, 2020). Entender o PISA torna-se importante, pois a partir do resultado desse exame a OCDE elabora recomendações para a educação dos países participantes.

---

<sup>49</sup> Segundo o site da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ela é “uma organização internacional que trabalha por melhores políticas para uma vida melhor”. Seu Objetivo é “promover políticas públicas que promovam a prosperidade, igualdade de oportunidades e bem-estar para todos”. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948. É uma organização internacional composta por 38 países da América do Norte e do Sul, da Europa e da Ásia-Pacífico. Inclui muitos dos países mais avançados do mundo, mas também países emergentes como a Colômbia, o México, o Chile e a Turquia. com os principais parceiros, entre as maiores economias do mundo: África do Sul, Brasil, China, Índia e Indonésia. Eles participam do trabalho da OCDE diariamente, fornecem pontos de vista essenciais e reforçam a relevância dos debates sobre políticas. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/apropos/membres-et-partenaires/>.

<sup>50</sup> Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206).

No PISA de 2015, o Brasil obteve entre os 72 países participantes a 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª colocação em matemática, com base nesses dados foi estabelecido o discurso de que existia a necessidade de se reformar o currículo da educação brasileira e, também o ensino médio (Lei 13.415 de 2017). Esse discurso foi amparado e difundido pela OCDE, pelo próprio MEC e por instituições não governamentais como Instituto Ayrton Senna (IAS), Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lehmann e Itaú Social e outros, sendo que todas estão pautadas pelas orientações educacionais ditadas pela OCDE.

Foram esses segmentos de “filantropos capitalistas” (ADRIÃO, 2017a) que impulsionaram a reforma do Ensino Médio e a BNCC, por meio de um conjunto de alterações nas legislações em vigor até 2017<sup>51</sup>, a reboque dessas reformas foram sendo atualizadas outras legislações da educação brasileira as quais incidem diretamente na formação de professores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, as quais serão abordadas mais detalhadamente no próximo capítulo.

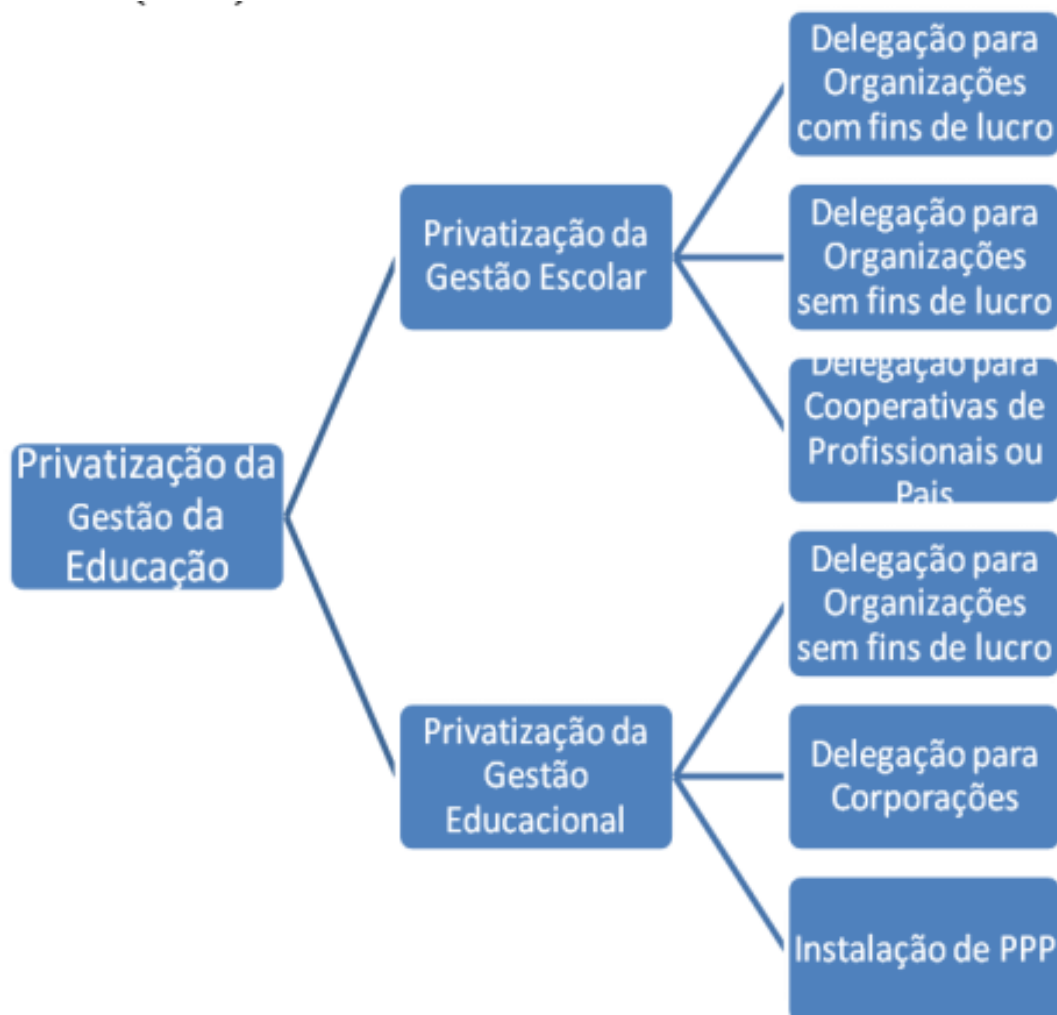
As instituições privadas de origem empresarial alinhadas com a agenda internacional não deixam transparecer que ao passo que desejam a melhoria da educação para crianças pobres ou minorias, financiam programas e redes que utilizam a linguagem do mercado, mas esperaram retornos para seus investimentos. Essa atuação faz parte de um movimento global que articula interesses de grandes corporações incentivadas pelo Banco Mundial a partir da chamada Agenda 2020.

---

<sup>51</sup> Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho – CL, Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 18 set. 2020.

Essa cooperação internacional para o sucesso do mercado capitalista de produção estimula em países como o Brasil, parcerias público-privado propondo reformas na educação pública. No Brasil, dentre outras possibilidades de privatizações, Adrião (2014) apresenta um diagrama na Figura 1 de como se estrutura a privatização na gestão da educação básica.

**Figura 1** – Dimensões e formas de privatização da gestão da Educação Básica



**Fonte:** Adrião (2014). Adaptado pelo autor, 2021.

A Agenda Empresarial para as Escolas, as empresas primeiro fazem da educação uma área propícia para os negócios – o ensino e a educação superior subordinados à personalidade e aos requerimentos ideológicos e econômicos do capital, assegurando-se que as escolas produzam trabalhadores eficientes, submissos, ideologicamente doutrinados, e pró-capitalistas. A primeira agenda constitui um amplo consenso transnacional sobre as reformas necessárias para que as escolas possam cumprir com as necessidades de eficiência que os empregadores precisam para produzir a força de trabalho do futuro. A agenda empresarial *para* as escolas está ficando cada vez mais transnacional, sendo gerada e disseminada por meio de organizações

chaves das elites políticas e econômicas tais como a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)<sup>52</sup> (HILL, 2003, p. 33).

Considerando as diferentes demandas sociais, Macedo (2012, p. 723) enfatiza que a questão do conhecimento tem sido “central nos currículos, tanto no que refere à crítica do conhecimento dito oficial, quanto na proposta de uma educação emancipatória – entendida como o domínio de um repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social” (GOZZI, 2016, p. 137-138).

Essa reforma curricular foi incentivada em grande medida por instituições privadas que coadunam com os ditames de organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE os quais recomendam dentre outras coisas uma formação pautada por competências. A esfera empresarial, o terceiro setor associados a agentes governamentais pavimentaram a aceitação dessa reforma na sociedade política até as aprovações. Nas palavras de Adrião e Peroni (2018, p. 51), “esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo”.

A questão das competências e habilidades incorporadas na BNCC e nas BNC-formação e BNC- formação continuada foram discutidas amplamente no Fórum Internacional ocorrido em Brasília e promovido pelo MEC, IAS e OCDE. A ênfase do encontro foram “as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século XXI, e dentre estas, as competências socioemocionais foram elencadas como centrais nesse processo” (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 14). Foi nesse contexto que as competências socioemocionais passaram a compor a estrutura a ser defendida pelos movimentos reformadores da educação internacionalmente, liderados pela OCDE, “ministro da educação do mundo<sup>53</sup>” (RAMOS, 2019, p. 57).

O resultado foi a “semente” para a Base Nacional Comum Curricular que de modo geral

[...] alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como

---

<sup>52</sup> Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>53</sup> David Chaves, doutorando da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), assim se refere à OCDE em entrevista fornecida ao portal da EPSJV/Fiocruz, em 23/11/2017. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Consulta em 27/02/2019.



o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado. (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

As intenções de reforma na educação, a partir de 2017, possuem o viés economicista e mercadológico com sérias “consequências para o desenvolvimento do sistema nacional de Educação, principalmente em termos de acirrar processos de marginalização e precarização das condições sociais” (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 14).

No sítio do Ministério da Economia do Brasil pode-se constatar as expectativas do governo brasileiro em atender as recomendações da OCDE, como segue:

A aproximação com a OCDE é parte da estratégia do Governo brasileiro para recriar as bases para o crescimento econômico sustentável, com inclusão social e preservação do meio ambiente. Essa aproximação também servirá para potencializar os benefícios das reformas hoje propostas<sup>54</sup>.

Uma maior proximidade à OCDE ajudará o Governo na persecução de políticas que possibilitem um melhor ambiente de negócios e qualificação da população, gastos públicos mais eficientes e menos onerosos, inovação tecnológica, ganhos de competitividade da indústria, uma maior e mais dinâmica inserção do Brasil na economia internacional, entre outros objetivos.

Desse modo, para se inserir na economia globalizada, o governo brasileiro alinha-se as recomendações para reformar a educação nacional sem questionar se essa formação proposta por organismos internacionais e apoiada por grupos de empresários nacionais e terceiro setor, promoverá pensamento crítico a massa de formados na educação básica. Ao se reformar o currículo e a forma como se oferta o ensino médio, o professor passa a ser demandado de saberes que não fizeram parte de sua formação inicial, mas que serão cobrados para que seus alunos atendam as expectativas e metas, governamentais e dos organismos internacionais, em avaliações externas e internacional e de desempenho dos estudantes.

Considerando Ball (2020), Fanizzi (2015, p. 72) observa que essa relação do desempenho dos alunos cria uma cultura de performatividade pois, “os professores são avaliados pelos resultados de seus alunos e, por essa razão, são impelidos a se atualizarem de acordo com as novas direções do ensino”. Desse modo, a partir da reforma do ensino médio, da BNCC e das outras reformas curriculares que vieram à reboque dessas exigiram esforços para formação continuada em todo sistema educacional brasileiro.

---

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/produtividade-e-comercio-exterior/pt-br/assuntos/assuntos-economicos-internacionais/cooperacao-internacional/ocde>.

Direcionamos nosso olhar nesse trabalho, para as políticas de formação continuada para bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), pois a partir da reforma do ensino médio a educação profissional e tecnológica de nível médio será ofertada dentro de um dos cinco itinerários formativos do ensino médio, o da “Formação técnica e profissional”. Entendemos como Fanizzi (2015, p. 72), que após reformas curriculares os cursos de formação continuada despontam de maneira acelerada “com o objetivo central de oferecer ao professor aquilo que não lhe foi proporcionado em sua formação inicial, bem como as competências necessárias para o enfrentamento das novas demandas curriculares”.

Ao implementar a cultura da performatividade a educação nacional, o poder público imprime aos professores a obrigação de preparar os alunos à competição adaptando-os assim os processos capitalista de acesso e permanência nas atividades ligadas ao mundo do trabalho globalizado. Significa dizer que as exigências sobre os professores para dar conta das aceleradas inovações do mercado global aumentará e possivelmente trará prejuízos para o bem-estar docente. Ou seja, “o discurso do “aprender a aprender” está presente nas discussões sobre a formação de professores, promovendo o caráter de adaptação do professor aos contextos de mudança da sociedade contemporânea, a partir da valorização das competências no currículo de formação” (DIAS, 2009, p. 32-33).

No mundo globalizado, organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial exercem influência importante para disseminação da cultura da performatividade e da formação pelo princípio das competências o que acaba por também interferir nos saberes exigidos ao professor do XXI (PERRENOUD, 2000).

O conceito de “aprender a fazer” derivou da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jontien, em 1990, e dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO no período de 1993 a 1996, por meio do relatório de Jacques Delors, publicado em 1998 no Brasil com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, no qual firma:

**A finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” possui como referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho.** Assim, toda a educação básica deveria ter como um de seus pilares o *aprender a fazer*, que, mesmo sendo indissociável do *aprender a conhecer*, “está mais estreitamente ligada

à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução”. (DELORS, 1998, p. 93, grifos nossos).

As recomendações para se formar um trabalhador mais adaptável as demandas de um mercado flexível “tem como centralidade a formação de habilidades, atitudes, competências, disponibilidades, que se encontram legitimadas nos pilares da educação para o século XXI (DELORS, 1998)” (MELO, 2010, p. 243). Desse modo, a educação proposta nesse relatório contribuiu, em alguma medida, para tornar a educação brasileira em aparelho formador de força de trabalho polivalente e adaptável ao mercado capitalista em constante mutação, entretanto uma formação fragilizada de senso crítico.

A formação continuada de professores é, com isso, pensada para ser eficiente, em padrões empresariais que estimula a competição e alcance de metas e resultados, desse modo sem ressignificar a política no contexto local, apenas seria possível formar alunos aptos para a vida na sociedade capitalista globalizada. Na lógica neoliberal fomentada pelos citados organismos internacionais as práticas ineficazes geram resultados ineficazes. Dessa forma, “[...] a eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência” (BALL, 2005, p. 548).

Mueller e Cechinel (2020), ao analisar a forma como os dados do PISA são disponibilizados critica o fato da OCDE não levar em consideração os micros contextos sociais, econômicos e culturais do Brasil, como segue:

[...] o desempenho dos jovens vinculados à rede federal supera e muito a média nacional, pois conforme o Instituto Federal de Brasília (IFB), se esse extrato fosse considerado isoladamente como um país, ele estaria na 11ª posição, à frente de países como Coréia do Sul, Estados Unidos e Alemanha (IFB, 2016). No item Leitura, os jovens da rede federal ficaram em 2º lugar ficando atrás somente de Singapura. Esses dados, imprescindíveis enquanto um critério de mensuração da qualidade da educação do país, não foram considerados em nenhum momento como um dado basilar para a proposta de formulação da BNCC ou para a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017). (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 14).

Como destaca Mueller e Cechinel (2020), o poder público também desconsiderou os micros contextos para a proposição da reforma do ensino médio, a BNCC e as demais alterações

nas legislações curriculares que seguiram a reforma. Poderiam analisar os casos exitosos e propor adaptações para outros espaços no cenário nacional. Mas o alinhamento com as estratégias dos organismos internacionais, requer antes de tudo, uma reprodução discursiva, para se estabelecer regimes de verdade produzidos no contexto macro mais forte economicamente.

No dizer de Ball (2011, p. 85-86),

[...] os estudos sobre eficácia e sobre as diferenças escolares recolocam a escola como fator causal em explicações sobre o desempenho dos estudantes e variações nos níveis de aproveitamento, substituindo ou emudecendo outras explicações relacionadas à inserção da educação nos contextos social e econômico. Assim como a observação da “eficácia” oferece uma base científica para a possibilidade de “culpar” a escola, ela ajusta-se perfeitamente (em termos de unidade teórica) aos discursos escarneadores que taxavam as escolas como “causas” de problemas sociais e econômicos existentes na sociedade como um todo.

Ball (1994), explica que as políticas podem tornar-se “regime de verdade”, ou seja, “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui aos verdadeiros efeitos específicos de poder [...] conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2007, p. 13-14). Por essa ótica, torna-se necessário entender como a política “exercita o poder por meio da produção da ‘verdade’ e do ‘conhecimento’ como discursos” (BALL, 1994, p. 21). Portanto, existe uma ligação sistêmica entre verdade e poder, neste caso o poder que os organismos internacionais possuem para produzir suas verdades e sustentá-las, sabendo que a verdade produz efeitos de poder.

Pensar o contexto de influência das políticas para formação continuada de professores, torna-se importante entender o contexto macro em nível global, pois o Brasil sendo um país de economia dependente se subordina mais facilmente a organismos internacionais que promovem financiamento de políticas econômicas e sociais os quais, em contrapartida, estimulam a promoção de políticas alinhadas aos interesses desses representantes do capital.

Cabe destacar como Ball (2020), que esses movimentos que articulam a organismos globais, agências, governos e sociedades globalizadas em torno da educação operam em redes políticas que, na realidade, se constituem em um novo tipo de governança da educação que assim como no Brasil, também, envolvem empresas dedicadas a “filantropia empresarial”, as

quais oferecem serviços educacionais, as próprias políticas promovidas pelo estado, além de organismos internacionais. Ball (2020, p. 34), destaca que “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas, há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas”.

Desse modo, entendemos ser necessário abordar o contexto da produção do texto das políticas para formação de professores, sobretudo as voltadas para formação continuada para entendermos a relação do macro contexto, em nível nacional, e os processos de resignificação e recontextualização no micro contexto, em nosso caso, em Mato Grosso do Sul. Dessa forma, abordaremos no próximo capítulo, textos produzidos que suscitam a formação de professores ‘no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Sobretudo, produzidos para e pós reforma do ensino médio iniciada no governo Michel Temer (2016-2018) do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual MDB por entendermos que esses documentos são a base legal a qual promoveram mudanças significativas no currículo do ensino médio, conseqüentemente suscitou demandas por formação continuada de professores nessa etapa da educação básica. Entretanto, daremos ênfase, a modalidade Educação profissional e tecnológica por ser determinante para o objeto e problemática propostos para esta pesquisa.

## **CAPÍTULO III**

### **3 CONTEXTOS MACRO E MICRO: A RELAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS DE NÍVEL MÉDIO PÓS LEI 9.394 (LDBN/1996) COM AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

O contexto de produção de texto é um dos contextos para análise de políticas da abordagem do ciclo de política de Stephen Ball e Colaboradores. Este contexto tem relação com uma linguagem que interfere na vida social das pessoas pois representam a política em si. São representados em vários formatos, mas sempre de forma oficial, ou seja, parte do poder público, representam intervenções textuais nas políticas, sofrem influências de contextos anteriores e produzem efeitos (MAINARDES, 2007). No dizer de Bowe, Ball; Gold, (1992, p. 21), se efetivam em uma situação idealizada da produção discurso, são “idealizações do mundo real” normalmente apresentados em formato de textos oficiais e textos políticos, comentários, pareceres e pronunciamentos.

Por isso, o objetivo desse capítulo foi apresentar e discutir a produção de textos legais da educação brasileira que tem relação com as políticas de formação de professores e formação continuada de professores, sobretudo para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil e em Mato Grosso do Sul a partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Colaboradores.

Pensar as políticas de formação de professores para EPT de nível médio torna-se necessário para entender em qual perspectiva deseja-se formar esse professor. Cabe considerar as influências do contexto capitalista nas políticas educacionais brasileiras, pois é importante que esse profissional entenda a dualidade histórica que cercam a EPT de nível médio no Brasil (MOURA, 2008, p. 30).

Assim, perpassamos pela Constituição Federal de 1988, da qual emanam previsões relativas à educação como: a LDBEN 9.394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/2014. Esse último, por sua vez, obriga a criação dos planos

Estaduais e municipais de educação; porém, nesta pesquisa focamos no Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) (2014-2024), Lei nº 4.621/2014, por ser na Rede Estadual de Ensino deste estado onde desenvolvemos nossa pesquisa.

Defendemos como Tardiff (2014, 218-218), a perspectiva de que os saberes docentes “dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce o seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado.” Por isso, questionamos como Nóvoa (2009), a trilogia difundida a partir da década de 1990 “saber-conhecer, saber-fazer e saber-ser” utilizada para se entender as qualidades para um bom professor a qual se alinha com o modelo de competências assumido em alguns documentos curriculares no Brasil que se efetivou nas últimas reformas educacionais, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN-FI); Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FC); Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC).

Para Gozzi (2016), o contexto da produção de texto funciona como apelo do senso comum popular, ou seja, na linguagem do interesse do público em geral sem influência do contexto da influência, ou seja, são “idealizações do mundo real” (BOWE, BALL; GOLD, 1992, p. 21). E, são organizados a partir de discursos que apelam para situação específica, e determinada que fora idealizada, em condições favoráveis. Os textos legais, são textos políticos que representam a política, mas também, os pronunciamentos, pareceres, comentários.

Por isso, também discutiremos nesse capítulo, a produção dos textos da reforma do Ensino médio; da BNCC Ensino Médio (2018); e as DCN-FC e BNC-FC (2020), por entendermos que essas políticas também produzem efeitos sobre a formação continuada de professores da REE/MS a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores.

### **3.1 O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024) como indutores de formação continuada**

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi sancionado por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, pela presidente Dilma Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), com quatorze artigos e um anexo, o qual descreve as vinte metas e suas respectivas estratégias para o cumprimento dessas metas. Para Cury (2010), um plano nacional deve ser racional nas metas e meios e efetivo no seu fim. Torna-se importante, pois, a função da União na criação e coordenação de programas que atendam às necessidades educacionais e sociais do país, assim como o efetivo cumprimento da assistência técnica e financeira que o sistema federativo prevê, por meio do regime de colaboração e suas diversas formas de transferências de recursos dos fundos públicos para efetivação dos programas e alcance das metas.

Dourado (2015) entende o PNE como uma política de Estado, pois a partir do PNE “que os entes federados definem dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes e metas e estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução” (DOURADO, 2015, p. 42). Em termos mais específicos, os estados e municípios devem fazer constar em seus Planos Plurianuais (PPA); em suas em suas Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDO); e nas Leis de Orçamento Anuais (LOA) as previsões de gastos e suas respectivas justificativas para que as casas legislativas possam apreciar e aprovar os seus planos orçamentários.

Em regime de colaboração com o Governo Federal, “que envolve os sistemas de educação dos entes federados e, por consequência, abrange também a rede privada, viabiliza um caminho de modo a alcançar as metas do PNE sob suas estratégias” (CURY, 2014, p. 1064). Para Cury (2010), a concepção de regime de colaboração que prevê uma articulação entre os entes federados valida a criação de um plano nacional de educação; nesse sentido, afirma que:

Esse regime de colaboração recíproca supõe normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. É dessa concepção articulada entre os sistemas que decorre também a exigência de um Plano Nacional de Educação (Art. 214 da Constituição Federal) que seja, ao mesmo tempo, racional nas metas e meios, e efetivo nos seus fins. (CURY, 2010, p. 160).



As metas que estimulam a valorização dos profissionais da educação, ou seja, políticas de formação, carreira, salário e condições de trabalho foram contempladas pelas metas 15 a 18, entretanto abordaremos apenas as metas e estratégias que impactam em formações continuadas de professores, sobretudo as voltadas aos bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio. Nesse caso, as Metas 15 e 16 e as estratégias 15.9, 15.11, 15.13, 16.1 e 16.2 do PNE (2014-2024) e as análogas do PEE/MS (2014-2024), como segue:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014a, p. 263).

Como a Meta 15 possui relação direta com o que prevê os Incisos I, II e III do Caput do Art. 61 da LDBEN/1996, cabe lembrar o texto da referência:

**Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: **I** – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; **II** – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; **III** – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

Desse modo, os professores bacharéis também são considerados como professores da educação básica, pois estando em efetivo exercício do magistério e sendo formado em cursos reconhecidos, mesmo não-licenciados são contemplados pelas legislações que preconizam a formação continuada para professores da educação básica.

O PNE (2014-2014) está previsto para ser cumprido em regime de colaboração entre os entes federados e a união de acordo com o Art. 214 da Constituição Federal de 1988, incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que prevê: a lei estabelecerá “o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (BRASIL, 1988). Desse modo, após a sanção do PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pela

presidente Dilma Rousseff (2011-2016), o governo de Mato Grosso do Sul elaborou seu PEE/MS (2014-2024) sancionado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, no governo de André Puccinelli (2011-2014) do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje MDB, alinhando metas e estratégias as prevista no PNE (2014-2024).

Apresentamos no Quadro 2, a meta 15 do PNE (2014-2024) e suas estratégias 15.9 e 15.13, que se ligam a formação continuada de bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil. No mesmo quadro, apresentamos as metas e estratégias análogas do PEE/MS (2014-2024).

**Quadro 2** – Meta 15 e as estratégias relacionadas à formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS

Estratégias do PNE (2014-2024)	Estratégias do PEE/MS (2014-2024)
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;	15.9. implantar e implementar, junto às IES públicas, cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa daquela de atuação do docente, em efetivo exercício, a partir da vigência do PEE-MS;
15.13) desenvolver modelos de formação docente para a Educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de Educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.	15.13. promover formação docente para a Educação profissional, valorizando a experiência prática, por meio da oferta, nas redes públicas de ensino, de cursos de Educação profissional voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais com experiência, a partir da vigência deste PEE;

**Fonte:** Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Dourado (2017, p. 137), aponta três movimentos principais para efetivação da meta 15. O primeiro, foi a efetivação da Resolução do CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015a).

Esta DCN/2015 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual definiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019b). E, também, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Esses documentos serão discutidos nas próximas seções desse capítulo.

O segundo movimento apontado por Dourado (2017, p. 138), se efetivou por meio do Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, que instituiu a “Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2016a), que também envolveu formação de profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como a formação de funcionários e técnicos visando dar maior organicidade a formação de funcionários e técnicos.

Cabe destacar, que o Decreto nº 8.752/2016 substituiu o Decreto nº 6.755/2009, o qual havia instituído a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), sobre a responsabilidade Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que deveria promover e fomentar políticas de formação inicial e continuada de professores.

Observa-se o descumprimento do prazo estipulado nas estratégias 15.9 e 15.3 que congregaram para a criação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, sancionada por meio do Decreto nº 8.752/2016. Destaca-se que não são raras as flexibilizações dos prazos estipulados nas metas e estratégias do plano, ou mesmo adiamentos, o que provocam constantes, muitas vezes descontinuidade de políticas educacionais, programas e projetos já implantados o que se configura em “descumprimento de determinações legais

prescritas nos documentos regulatórios que regem a educação brasileira, dentre outros problemas, vêm, historicamente, provocando atrasos e retrocessos na educação pública” (BARROS, 2016, p. 91).

As políticas para formação de professores, assim como as demais políticas educacionais em nosso país tem sofrido uma descoordenação, marcada por uma fragmentação de iniciativas ao longo dos anos. “Também, relacionado a essa questão, uma representação social de que formar professores pode ser um processo rápido e aligeirado” (BOLSON, 2016, p. 51).

Importante destacar que já existia Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) efetivada por meio do Decreto nº 6.555, de 29 de janeiro de 2009, a qual também era operacionalizada pela CAPES. Entretanto, o Parfor foi incorporado ao Decreto nº 8.752/2016 como um dos objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a qual prevê que “[...] deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2016a, Art. 3º, I).

O Decreto vigente até 2016 não contemplava, textualmente à formação de professores atuantes na Educação profissional e Tecnológica. O Decreto nº 8.752/2016 apresenta um texto bem mais abrangente, contemplando o atendimento à formação continuada dos professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio, como segue:

**Art. 12.** O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...]; **III - formação pedagógica para graduados não licenciados;** [...] **VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação profissional e tecnológica,** Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; [...]. (BRASIL, 2016a, grifos nossos).

No que concerne os professores bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, a falta da previsão do cargo de professor efetivo, vem se constituindo como dificuldade para se efetivar essas formações continuadas, pois a rotatividade de bacharéis é alta e existe um desinteresse em dedicar-se exclusivamente à docência. O envolvimento dos professores bacharéis com outras atividades profissionais as

quais normalmente constituem-se em sua renda principal, coloca à docência, para esses bacharéis como um “bico”, uma segunda fonte de renda.

Ball (2002b, p. 2), destaca que nas condições em que são produzidos os textos das políticas existe uma diferença entre “o controle da agenda e as políticas e os processos de influência política e produção de texto dentro do Estado. Apenas certas influências e agendas são reconhecidas como vozes legítimas e certas vozes são ouvidas a qualquer momento<sup>56</sup>”. De modo que o planejamento estratégico exposto no Art.12 do Decreto nº 8.752/2016, não obriga os entes federados a atenderem os professores não licenciados sem vínculo<sup>57</sup> que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio.

Schuetz (2018) defende que o PARFOR é uma ação necessária, entretanto critica os resultados de sua efetividade, pois mudanças e transformações configuram essa política como um programa de governo a qual ainda não atingiu o nível de política de estado. Nessa ótica, Santos (2018) aponta como principal desafio a disponibilidade de recurso está vinculada à vontade política do governante do momento.

Bolson (2016, p. 37) observa que o PARFOR oferece condições para as redes de ensino pensar a formação dos professores em exercício, mas destaca que se deve levar em consideração que as políticas públicas estão inseridas em contextos de “disputas e embates que ocorrem no âmbito da esfera política, da atividade política e da ação pública”.

O último relatório de monitoramento do PEE/MS (2014-2024)<sup>58</sup> publicado em 2018, não contempla o acompanhamento dos professores bacharéis que atuam na EPT que possuem segunda graduação em licenciatura ou complementação pedagógica como exigia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em vigor até 5 de janeiro de 2021.

Na seção sobre a formação docente está previsto que:

A formação inicial para a docência na Educação profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou

---

<sup>56</sup> Tradução do autor.

<sup>57</sup> Refere-se ao profissional que trabalha na esfera pública em caráter de contrato temporário.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/site/coavmopeems/plano-estadual-de-educacao/relatorios-de-monitoramento-e-avaliacao-do-pee-ms>.

outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012d, Art. 40).

Significa dizer que, a REE/MS poderia incentivar os bacharéis que atuam na EPT a buscarem uma segunda graduação em licenciatura, formação pedagógica, pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, ou mesmo promover a certificação dos docentes que atuam há mais de 10 anos na educação básica, como especificado nos parágrafos do Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o *caput* deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado **o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente**, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação básica, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º **A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.** (BRASIL, 2012d, Art. 40, § 1º, 2º, 3º e 4º, grifos nossos).

Cabe destacar que essa DCNEPTNM/2012 ficou em vigor até 5 de janeiro de 2021 quando foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 1 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional e tecnológica (DCNGEPT).

Considerando as previsões Art. 40 das DCNEPTNM/2012 e o monitoramento das estratégias 15.9 e 15.13 da meta 15, pode-se dizer que os bacharéis que atuam na EPT da REE/MS não vêm sendo priorizado como docentes. Possivelmente, isso se deva ao fato de não possuírem estabilidade com o serviço público, por não existir a previsão do cargo de professor

da Educação profissional e tecnológica de nível médio no estado de Mato Grosso do Sul. Sobre a criação do cargo, o Gestor 1 entende que o investimento feito em formações para os bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS não dá a garantia que eles permaneçam como professores da Rede. Isso provoca um prejuízo para a REE/MS, conseqüentemente para o aprendizado dos alunos. Sobre essa descontinuidade, o gestor 1 observa que:

[...] no momento que ele descontinuar, seja pela não abertura de uma nova turma, seja porque ele não teve interesse, surgiu uma outra oportunidade, e por iniciativa própria decidiu sair, todo investimento em formação vai com ele, mas por outro lado não tem como manter esse profissional nessa modalidade, educação profissional sem oferecer a formação continuada. Você faz, sabendo que pode perder, mas tem que fazer. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

Desse modo, o cumprimento das metas que envolvem formação continuada, para esse público, ficam comprometidas, além de provocar prejuízos no aprendizado dos alunos, no envolvimento político e social do professor com o projeto político pedagógico da escola e com a comunidade escolar.

Nesse movimento em realizar ações de formação continuada, também para os Professores Bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, em cumprimento as metas e estratégias do PNE (2014-2024), deve-se levar em consideração que a política como discurso sinaliza para o problema dos efeitos das políticas em nível micro, como aponta Ball (2002b), “[...] precisamos considerar a forma da política em seu conjunto, na compilação de relatos políticos e exercício do poder através de uma produção de verdade conhecimentos, como os discursos” (BALL, 2002b, p. 6, tradução livre).

Os efeitos das ações de formação continuada como resultado da indução dos Planos Nacionais e estadual de educação produzem três efeitos específicos no caso da REE/MS, o primeiro, relacionado aos saberes docentes que foram desenvolvidos em espaços e tempos distintos de acordo com cada contexto da formação propriamente dita; as ressignificações e recontextualizações produzidas pelos professores participantes dessas formações em seus contextos da prática; e, por fim, em escala menor que as anteriores, a perda do professor que participou de formações e, em alguma medida, se envolveu no contexto sociocultural da comunidade escolar ao qual atuou como docente.

Desse modo, entende-se que a política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de modo complexo, como apontam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14):

Falar em decodificação e recodificação sugere que a formulação da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil, e as vezes mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica.

Ainda em Ball, Maguire e Braun (2016), é preciso entender a interação entre as forças sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos, as oportunidades para se entender a política em ação, ou seja, o Governo do estado de MS entende o valor da perda de um professor qualificado pela sua própria Rede de Ensino? Entende a perda para a comunidade escolar, para escola e para o aluno? Entende que a perda do professor que recebeu a formação prejudica o alcance da meta do PEE/MS, consequentemente do PNE?

Sobre a criação do cargo e carreira para o professor da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, o Gestor 1 expressa seu desejo pessoal para sua criação e aponta os ganhos no que pese aos investimentos em formações continuadas.

É um desejo meu, há muito tempo que discuto com os profissionais da Rede de se ter uma carreira para esse profissional. Se antes era mais difícil, agora com advento da reforma do ensino médio, trazendo entre os itinerários formativos a formação técnico profissional talvez isso já seja um indicador para se construir essa efetividade, esse plano de cargos e carreiras para esse profissional. Se isso existisse, certamente, em termos de formação continuada, nós teríamos uma forma de pensar e de organizar e oferecer essa formação diferente do modelo como nós executamos hoje (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

A sutileza para a atuação da política que Ball, Maguire e Braun (2016) se refere a contextos específicos que ainda não aconteceram nos governos do estado de MS, ou seja, permitir que seja criada a possibilidade do professor bacharel que atua na educação profissional e tecnológica de nível médio ter vínculo com a esfera pública. Assim, poderia construir seus saberes por meio da relação do seu trabalho, com a participação em formações em seus diversos níveis, das suas experiências individuais e coletivas em contextos socioculturais os quais o professor vivencia.



Sobre a meta 15, consta no relatório de monitoramento do PEE/MS de 2018 dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica<sup>59</sup>, informando que “o Estado de Mato Grosso do Sul atingiu, no ano de 2016, 86,4% dos profissionais da educação básica atuando em sua área de formação. Com esse percentual, Mato Grosso do Sul cumpre parcialmente a meta prevista para o ano” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 83).

O Relatório também cita alguns programas federais que possuem regras diferenciadas para professores da rede pública que poderiam ser acessados para se melhorar o índice destacando: o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); O Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; e ainda FIES e Prouni” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 84).

Para o cumprimento da estratégia 15.9 foi incluída a ação nº 2.193 no valor de R\$ 1.800.000,00 na Lei Orçamentária Anual para o (LOA) para o ano de 2017, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº 318, de 30 de dezembro de 2016. Desse modo, percebe-se o PNE como uma política de estado, irradiador de outras políticas, pois a partir dele “os entes federados definem dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes e metas e estratégias do PNE e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução” (DOURADO, 2015, p. 42).

Por outro lado, algumas outras estratégias não recebem a mesma atenção, no caso da estratégia 15.13, pois não houve previsão orçamentária de acordo como o mesmo relatório de monitoramento, entretanto consta no relatório que a estratégia está “em andamento” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 86).

A estratégia 15.13 envolve a promoção de ações de formação docente para educação profissional e tecnológica de nível médio na rede pública de ensino com objetivo de complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais com experiência o que atenderia as previsões para formação docente previstas nas DCNEPTNM/2012, e as da DCNGEPT/2021.

---

<sup>59</sup> Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018, produzido pela Associação Todos Pela Educação utiliza os dados da Pnad Contínua do IBGE. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite).

O Texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional e tecnológica (DCNGEPT) aborda de forma muito semelhante a formação docente em comparação com Art. 40 da DCNEPTNM/2012. Nas DCNGEPT/2021 conta que:

Art. 53. A formação inicial para a docência na Educação profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação profissional e tecnológica.

§ 2º **Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:**

**I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;**

**II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional e tecnológica de nível médio;**  
e

III - ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional e tecnológica de nível médio.

§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação profissional Técnica de Nível Médio, **cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional e tecnológica de nível médio.** (BRASIL, 2021, Art. 53 § 1º, 2º, 3º, grifos nossos).

Os textos das duas diretrizes no que concerne à formação docente para Educação profissional e tecnológica de nível médio possuem pouca variação, entretanto, destaca-se que ao assegurar o direito de participar “de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica”; de participar “de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência” não garante ao bacharel que atua na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS a realização dessas

formações, pois por não serem servidores, o estado de MS não tem demonstrado vontade política em atender essas previsões legais de forma substancial.

As políticas em nível macro (neste caso nível federal), raramente ditam ou determinam a prática, essa é mais afetada pelos atores que interpretam, ressignificam as políticas no contexto micro (neste caso a REE/MS). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14), “esses textos não podem ser simplesmente implementados, eles precisam ser traduzidos a partir do texto para a ação, colocados em prática em relação a história e ao contexto, com os recursos disponíveis”.

Pode-se pensar o contexto da produção do texto, no campo onde os atores envolvidos negociam e interpretam as propostas oficiais, dessa existe um jogo de interesses dos envolvidos no processo da produção do texto. Dessa forma, as políticas também objetivam estabelecer controle dos leitores, pois a política carrega ao mesmo tempo, texto e discurso, entretanto, não se consegue prever com certeza seus efeitos devido aos processos de codificação, negociação, interpretação e decodificação presentes nos processos de “implementação” (BALL, 1997).

Recontextualizando o PEE/MS (2014-2024), a partir do PNE (2014-2024), a SED/MS planeja e oferta ações de formação continuada que envolvem os professores bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS por meio pelas Coordenadorias de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional (COPEMEP) e pela Formação Continuada (CFOR). No caso da CFOR, as formações continuadas não são dedicadas especificamente aos professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio, mas sim para todos os professores da REE/MS. Assim, por meio de comunicação interna a CEFOR disponibiliza vagas para escolas que ofertam cursos técnicos. Essas formações serão apresentadas e discutidas no capítulo 5.

Dourado (2017, p. 141), aponta alguns eixos centrais para consolidar uma política nacional para formação de professores, dentre os quais estão observância do Decreto 8.752 no tocante a “coerência e necessária articulação entre diretrizes do CNE, a base nacional, os processos de avaliação e as iniciativas e programas da União, dos Estados do DF, e dos municípios”. Desse modo, seria importante que a SED/MS desenvolvesse uma política de formação de Professores em formato de plano ou programa de Formação, em formato de texto legal, que pudesse irradiar ações de formação como uma política de estado, de forma a articular

ações em regime de colaboração com a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2016a). Sobre isso o Gestor 2 aponta que,

Nós não temos, ainda, uma política de formação escrita. Muitas vezes fazemos o trabalho, mas a questão do registro, de normatizar, isso aí nós não temos essa política. Tem um parceiro que nos convidaram para uma parceria, a partir desse ano, que é a profissão docente, que estão nos auxiliando na organização da escrita dessa política de formação. Terá todo um trabalho com os professores, nós vamos fazer entrevista, pesquisa com os educadores para alinhar para esse professor qual seria melhor processo de formação. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 2, 2021).

Outro ponto que merece destaque é a falta de um plano para sistematizar as formações ofertadas aos professores da educação profissional e tecnológica de nível médio dada a relevância que os gestores, formadores e professores dão as contribuições das formações continuadas, sobretudo os professores não licenciados com carência de saberes pedagógicos. Sobre isso, a pesquisa de Barros (2016, p. 245), indicou como a nossa que “os gestores apostam na formação contínua para este grupo de professores, como uma forma de atenuar os problemas decorrentes da falta da formação pedagógica”. Contudo a falta de planejamento e sistematização dessas formações são percebidas pelo Professor 1E, e admitidas pelo Gestor 2, como segue:

Durante 11 anos mantive um vínculo empregatício com o SED como professor convocado, ligado diretamente a Educação profissional, durante esse período tive a oportunidade de participar de várias formações continuadas, onde percebi a falta de elaboração de um plano de formação direcionado as necessidades formativas dos professores. (MS/REE, PROFESSOR 1E, 2021).

No caso da COPEMEP, existe algumas formações continuadas que são dedicadas aos bacharéis da REE/MS, sobretudo ao que concerne as especificidades dos cursos técnicos e também formações ligadas as novas abordagens do ensino médio impostas pela reforma do ensino médio, BNCC e DCN formação continuada, e BNC-formação continuada.

Cabe destacar que, além de cumprir as estratégias do PEE/MS (2014-2024) para promover acesso às formações continuadas, os professores, a COPEMEP e CFOR também promovem formações para suprir demandas das diversas escolas e regiões que as solicitam.

Outras formações continuadas estão ligadas aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) com Qualificação Profissional, ligados ao quinto itinerário formativo, que a partir da reforma do ensino médio tiveram suas estruturas curriculares alteradas devido a carga horária do novo

ensino médio que passou de 2400 para 3000 horas, sendo 1800 horas obrigatórias de conteúdos comuns e 1200 ofertados a partir de cinco itinerários formativos: “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**”. (BRASIL, 1996b, grifos nossos).

Os PPC<sup>60</sup> da REE/MS apresentam de forma detalhada como funcionará o ensino médio com qualificação profissional para cada curso técnico, e prevê 3 (três) Apêndices que detalham especificidades do 1º, do 2º e do 3º ano, respectivamente. Os PPC com qualificação profissional estão estruturados em seções as quais apresentam: justificativa; objetivos; requisitos para acesso; procedimentos metodológicos; frequência; aproveitamento de estudos, conhecimentos e experiências anteriores; avaliação da aprendizagem; transferência; documentos da vida escolar; organização da escrituração escolar; avaliação do curso; e os apêndices. Os Apêndices dos PCC são específicas para cada curso, mas de modo geral apresentam a qualificação profissional para cada curso; o perfil profissional de conclusão para cada curso; a organização curricular do curso; o funcionamento do curso.

Desse modo, torna-se importante ao professor da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS entender a estrutura e proposta do curso para o qual foi contratado para atuar, pois os saberes do professor também se constituem a partir de situações de trabalho e também, a partir da tarefa de ensinar, situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) que se liga a uma instituição e numa sociedade (TARDIF, 2014, p. 15).

Por isso, os PPC de cursos técnicos suscitam formações que são realizadas pela COPEMEP em coordenação com as escolas onde os cursos são oferecidos. Com a Reforma do Ensino médio, algumas questões carecem maior atenção. Os cursos técnicos passarão a ser oferecidos em módulos anuais de no mínimo 400 horas, certificados individualmente para cada ano em cursos chamados de Formação Inicial e Continuada (FIC). Desse modo, para que o estudante do ensino médio receba o certificado de um curso técnico de nível médio, esse estudante deverá ser aprovado nos três cursos FIC oferecidos nos três anos do ensino médio.

---

<sup>60</sup> A COPEMP/SED/MS disponibilizou as versões preliminares de 9 PPC de cursos do Ensino Médio com Qualificação Profissional, todos aprovados por Resoluções da SED/MS e publicados em Diário Oficial do Estado de MS. Foram disponibilizados os PPC dos cursos de: Administração; Agronegócio; Agropecuária; Informática; Mecatrônica; Meio Ambiente; Programação de Jogos Digitais; Recursos Humanos; e Serviços Jurídicos.

O risco está em o estudante mudar-se para residir em uma cidade que não ofereça o curso de nível médio para o qual se matriculou, não podendo dar continuidade para obter os três cursos FIC obrigatórios para receber o diploma de um curso técnico de nível médio. Outras situações podem concorrer para que este estudante não consiga o diploma de um curso técnico de nível médio, como, a reprovação em um dos cursos FIC, como o desejo do estudante em trocar de curso no meio do processo. Entretanto, a hipótese de o estudante poder continuar apenas o curso FIC referente ao seu curso técnico desejado após a conclusão do ensino médio está sendo estudada pela SED/MS, conforme afirma o Gestor 1.

O terceiro movimento apontado por Dourado (2017, p. 138), efetivou-se por meio da Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016, que definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica” (BRASIL, 2016b). Essa, define como sendo funcionários da Educação Básica:

Os funcionários da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades pedagógicas, incluindo nas áreas mencionadas (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) e outras a serem regulamentadas, e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2016b, Art. 3º, § 4º).

Desse modo, embora importante para valorização de todos os profissionais da educação, discutiremos o que envolve apenas as formações de professores, sobretudo as formações continuadas.

Retomando as discussões sobre as Metas do PNE e o PEE/MS, apresenta-se no Quadro 3 a meta 16 do PNE (2014-2024), e suas estratégias 16.1 e 16.2 que tratam da formação continuada de bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil. No Quadro 3, apresentamos as metas e estratégias análogas no PEE/MS (2014-2024).

**Quadro 3 – Meta 16 e as estratégias relacionadas à formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS**

<b>Estratégias do PNE (2014-2024)</b>	<b>Estratégias do PEE/MS (2014-2024)</b>
<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p>	<p>16.1. planejar e oferecer, em parceria com as IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância, em calendários diferenciados, que facilitem e garantam, aos(às) docentes em exercício, a formação continuada nas diversas áreas de ensino, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;</p> <p>16.2. articular com as IES públicas e privadas a oferta, na sede e/ou fora dela, de cursos de formação continuada, presenciais e/ou a distância, com calendários diferenciados, para educação especial, gestão escolar, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação escolar indígena, educação no campo, educação escolar quilombola e educação e gênero, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;</p>
<p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p>	<p>16.3. garantir formação continuada, presencial e/ou a distância, aos(às) profissionais de educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, inclusive nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na vigência do PEE-MS;</p> <p>16.4. fomentar, em articulação com as IES, a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação nas diferentes áreas do magistério, voltados para a prática educacional, a partir da vigência do PEE-MS;</p>

Fonte: Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)<sup>61</sup>.

Com relação ao aumento de pós-graduações *lato sensu* da meta 16 do PNE, o PEE estabelece formar 10% a mais de professores da Educação básica com esse nível de Pós-graduação. Entretanto, de acordo como o último Relatório de Monitoramento do PEE/MS,

O indicador “16.A, relacionado ao percentual de professores com formação em nível de pós-graduação, em relação ao biênio (2015-2016). A meta

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

prevista era de 40,56%, no entanto, de acordo com os dados presentes no Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2018, o Estado de Mato Grosso do Sul alcançou o índice de 37,1%, não atendendo a meta estabelecida para o período. (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 87).

Ainda segundo o último Relatório de Monitoramento do PEE/MS, não há previsão orçamentária para cumprimento dessa parte da Meta 16. Já a segunda parte da meta 16, que envolve formação continuada para os profissionais da educação em suas áreas de atuação houve previsão orçamentária incluída a ação nº 2.196<sup>62</sup> no valor de R\$ 19.019.400,00 na Lei Orçamentária Anual para o (LOA) para o ano de 2017, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul nº n. 9.318, de 30 de dezembro de 2016. Segundo Scheibe (2010), os entes federados ainda não estão suficientemente articulados na execução das políticas públicas de valorização e formação que deve acontecer em regime de colaboração.

A metas e estratégias do PEE/MS (2014-2024) podem ser consideradas como políticas de estado, pois perpassam os governos que se sucedem no comando da administração pública em nível estadual, mas requer ações políticas para serem efetivadas. O exemplo da falta de estabilidade dos professores bacharéis que atam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS pode ser um exemplo disso, mesmo com as previsões do PNE (2014-2024), do PEE/MS (2014-2024) das DCNEPTNM/2012 e das DCNGEPT/2021 no que pese as formações continuadas, o Estado de MS apresenta dificuldades para o cumprimento dessas previsões legais, o que poderia ser mitigado com a Criação da Carreira do Profissional da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.

Cabe destacar que no estado de MS, os professores contratados, sem vínculo efetivo com a REE/MS recebem salários menores que os efetivos. A partir da Lei Complementar nº 266, de 10 de julho de 2019, que alterou o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul:

Art. 17-B. A remuneração a ser paga ao profissional convocado para 40 (quarenta) horas semanais será estabelecida em tabela própria a ser fixada em regulamento observadas as seguintes condicionantes:

I - o valor da remuneração não será inferior ao Piso Nacional; II - a remuneração será prevista de forma escalonada, de acordo com o grau de qualificação do profissional convocado; III - não se aplicará aos profissionais convocados a tabela remuneratória vigente para os Profissionais da Educação

---

<sup>62</sup> Esta ação é voltada para Formação Continuada e desenvolvimento do Ensino Médio.



Básica. Parágrafo único. Na hipótese de a convocação ser inferior a 40 (quarenta) horas semanais, o valor da remuneração será calculado proporcionalmente. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, Art. 17-B).

Segundo a FETEMS, os professores “convocados passarão a receber 32,5% a menos que quem passou por concorrência pública<sup>63</sup>” (FETEMS, 2019, s/n). A tabela remuneratória prevista para os profissionais convocados que trata o Inciso I do Art. 17-B da Lei complementar nº 266/2019 foi regulamentada pelo Decreto do Estado de MS nº 15.254, de 12 de julho de 2019, como segue:

**Tabela 3** – Tabela de remuneração do profissional convocado, carga horária de 40 horas semanais

Formação	Normal Médio/ Magistério	Graduação Sem Licenciatura	Graduação Com Licenciatura	Especialização	Mestrado/ Doutorado
Valores R\$	2.733,33	3.690,00	4.100,00	4.373,27	4.510,00

Fonte: Mato Grosso do Sul, Decreto nº 15.254, de 12 de julho de 2019<sup>64</sup>. Adaptada pelo autor, 2021.

Comparando os valores dos vencimentos dos docentes da REE/MS, observa-se que um professor da educação profissional e tecnológica de nível médio apenas com formação em bacharelado tem um vencimento 9% menor que um professor licenciado sem vínculo, e 41,5% menor que um professor licenciado em início de carreira com vínculo. Destaca-se também que o professor sem vínculo não possui progressão salarial por tempo de serviço.

O gestor 2 da SED/MD, acredita que a remuneração não é o principal fator que compromete o interesse dos professores bacharéis a participarem de formações continuadas, mas sim a questão do seu envolvimento com outras atividades profissionais fora da educação, nas palavras desse gestor,

Isso é muito relativo, porque tem profissionais que isso realmente impacta. [...] mas não é equivalência, eu ganhar menos e não ter interesse pelo processo formativo, então eu não vejo dessa forma. [...] pode ser que ele não tenha interesse em iniciar um processo formativo porque tem outras demandas, eu vejo mais do bacharel as outras demandas que ele tem que não é da educação, não somente o salário, para mim é o que mais tem correlação. A carga horária dele é menor, então dá aula numa escola, ele dá aula em outra, isso é um ponto que pode comprometer, a quantidade de escolas e turmas que ele tem que

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.fetems.org.br/Utilidades/view/stf-da-10-dias-para-deputados-e-reinaldo-falarem-sobre-lei-que-reduziu-salario-de-professores/i:2687/categoria:/searchprofessor%20convocado/menu:/submenu>. Acesso em: 10 jan. 2021.

<sup>64</sup> Publicado no Diário Oficial Eletrônico n. 9.942, de 15 de julho de 2019. Disponível em: [https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942\\_15\\_07\\_2019](https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9942_15_07_2019). Acesso em: 20 fev. 2021.

pegar para ter uma carga horária. Outro ponto é que ele tem outra atuação profissional que tem que se dedicar. Eu vejo que esses cenários podem ser mais complexos para ele participar do processo formativo que somente a questão do salário. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 2, 2021).

Entende-se que a remuneração não é decisiva na escolha da atuação de um profissional, se constitui em um dos fatores. Entretanto, o desenvolvimento profissional do professor depende, entre outros aspectos, de escolhas pessoais e profissionais, mas também das políticas públicas de formação continuada, remuneração, estrutura, ou seja, o que envolve seu contexto de trabalho.

Sobre a relação dos efeitos das formações e o fato de se ter professores concursados com vínculo para atuar na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, o Gestor 1 aponta alguns exemplos que podem ser observados.

Temos estados que existem essa rede efetiva, como por exemplo, Pernambuco, Mato Grosso, lá tem carreira na educação profissional e tecnológica de nível médio, São Paulo, Acre, temos alguns cenários, talvez se nós estudarmos como a formação acontece lá, se é diferente de uma rede que não há efetividade desse profissional, até para ver como essa efetividade interfere nesse desenvolvimento, nesse trabalho, é algo interessante para se fazer um paralelo de comparação. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

Barros (2016, p. 261), ao Pesquisar a formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN nos ajuda a responder a reflexão proposta pelo Gestor 1 da SED/MS, quando a partir dos dados coletados conclui que “é preciso haver políticas de incentivo no *locus* do trabalho para que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional permanente”.

A Rede federal pode ser um bom exemplo a ser seguido pelas Redes estaduais que ainda não oferecem vínculo aos professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio, pois além de garantir salários compatíveis com os demais professores com vínculo<sup>65</sup>, não desperdiçariam parte de suas formações continuadas com a saída do professor contratado temporariamente para Educação profissional e tecnológica de nível médio.

A Secretaria de Educação profissional e tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação divulgou em maio de 2016, Relatório intitulado “Educação Profissional e

---

<sup>65</sup> Refere-se ao profissional que foi aprovado em concurso público tomou posse em cargo público.

Tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016”, no qual dentre outros assuntos, aborda os avanços em formação continuada dos professores que atuam na Rede Federal de Educação profissional e tecnológica de nível médio, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio do Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal (PLAFOR).

A partir do PLAFOR são ofertados:

I - Programa de Capacitação Profissional (Cursos de até 360 horas) 1. Iniciação ao serviço público; 2. Formação geral; e 3. Capacitação técnica (específico para cada área de atuação). II - Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos: 1. Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional) 2. Formação de Gestores III - Programa de Qualificação 1. Técnico de Nível Médio 2. Graduação 3. Pós-Graduação lato e stricto sensu (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) (BRASIL, 2006b, n.p.).

No período de 2014-2016 por meio do PLAFOR a RFEPCT executou vários cursos de formação continuada para seus servidores que contribuiu e vem contribuindo, em grande medida, para perseguir as metas do PNE (2014-2024), como pode ser observado a partir da Tabela 4:

**Tabela 4** – Cursos e capacitações ofertados pelo PLAFOR (2014-2016)

<b>Cursos</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Critério de participação</b>	<b>Vagas 2014</b>	<b>Vagas 2015</b>	<b>Vagas 2016</b>
Mestrado Profissional em Educação	Servidores da RFEPCT	24 meses	Processo seletivo via Edital da UNB.	20	-	-
Mestrado Profissional em TI	Servidores da RFEPCT	24 meses	Processo seletivo via edital da UFPE.	20	-	-
Mestrado Profissional em Gestão Pública	Servidores da RFEPCT	24 meses	Processo seletivo via UNB	20	-	-
Curso de Pós Graduação em Formação Pedagógica para Docência na Educação profissional e tecnológica – Especialização	Docentes da Rede Federal, não licenciados.	Mínimo 540 horas	Seleção realizada pela instituição ofertante.	-	980	-
Capacitação em aulas práticas	Docentes RFEPCT	160 horas	Indicação da Instituição	-	80	-
Capacitação Setec Capes/Nova	Professores de Inglês da RFEPCT	-	-	-	-	76

**Fonte:** SETEC/MEC, Relatório Memorial SETEC – 2003-2016<sup>66</sup>. Adaptada pelo autor, 2020.

<sup>66</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 fev. 2020.

O PLAFOR se vincula a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional que foi instituída pelo Decreto Federal nº 5.707/2006<sup>67</sup>: “O PLAFOR objetiva potencializar as ações de formação continuada dos docentes e técnicos administrativos da RFEPCT, com vistas ao desenvolvimento na carreira e à consolidação da identidade da Rede” (BRASIL, 2006b, p. 32).

A estrutura da RFEPCT apresenta professores que atuam na EPT concursados com vínculo, plano de cargos e carreira e incentivo a capacitação contínua em serviço, com plano definido em contínuo processo de ofertas de vagas para formação continuada de professores, parece ser uma possibilidade viável para em escala estadual ser executada. O que contribuiria de forma significativa para o cumprimento das metas do PEE/MS (2014-2020) e dos regramentos previstos nas DCNGEPT/2021.

No caso dos professores bacharéis que estão em contínuo movimento de entrada e saída como docente da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, sempre é necessário iniciar formações com os recém-chegados, como aponta o Gestor 1:

É um processo contínuo, não se consegue criar um programa de formação que inicia no módulo básico, depois intermediário, depois avançado [...]. Todo ano é necessário iniciar lá no nível básico, pois a todo momento tem um profissional novo entrando na Rede, ele tem que passar pelo nível básico até o avançado, nossa rede não chegou nesse nível avançado de poder oferecer formações mais aprofundadas (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

Além das formações continuadas de menor duração ainda existe um reflexo do desinteresse do Professor Bacharel em se especializar em nível de Pós-graduação, *Lato Sensu*, entretanto, o número de professores que atuam na EPT com nível superior teve um aumento no período de 2015 a 2020.

O gestor 1, destaca algumas tentativas para se efetivar algumas ações da SED/MS para promover a segunda graduação em licenciatura, ou complementação pedagógica, mas a dificuldade foi a questão orçamentária,

[...] não é uma ação da secretaria que oferece essa complementação pedagógica gratuita para esse professor, porque hoje nós não temos esse serviço em funcionamento na rede estadual. Mas não por falta de interesse, ou por não acreditarmos que seja importante, pois fizemos bastantes diálogos

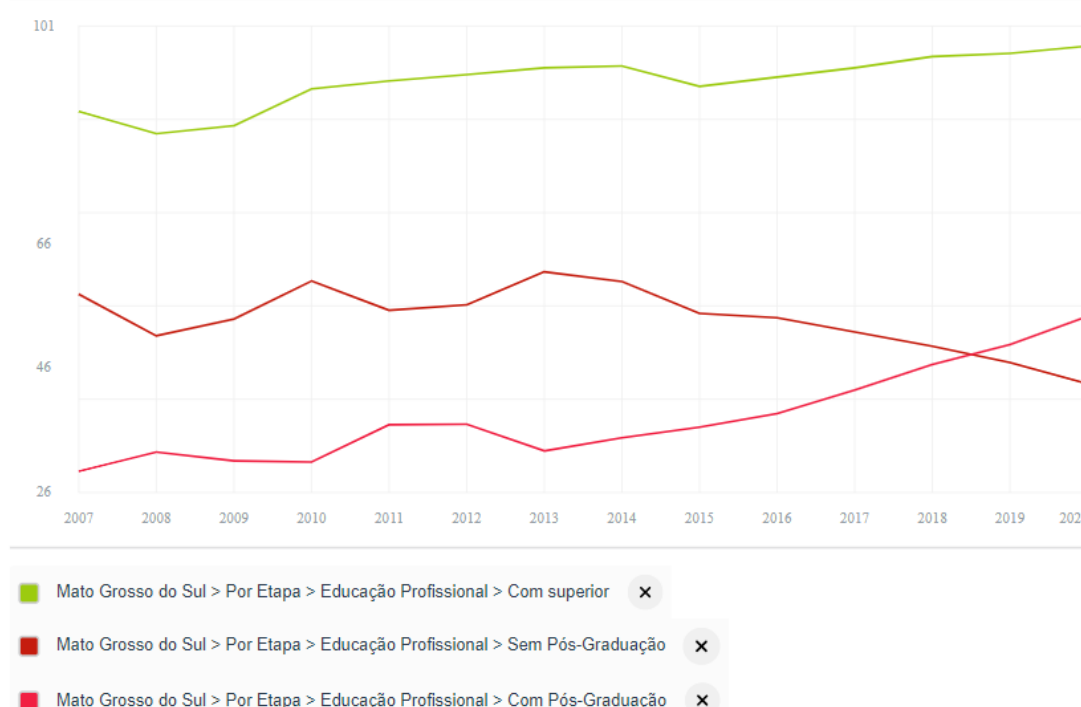
---

<sup>67</sup> Revogado pelo Decreto Federal nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para ver se conseguiríamos avançar uma ação como essa. Mas sempre esbarra num fator decisivo para implementa uma política pública que depende de recurso financeiro, é justamente o orçamento. [...] acabou não avançando. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

De acordo com Censo da Educação Básica de 2015 dos 2.102 professores que atuaram na educação profissional e tecnológica de nível médio, 1.957 possuíam cursos superiores e 145 não possuíam, significa dizer que 91,3% de todos os professores que atuavam na educação profissional e tecnológica de nível médio em MS possuem curso superior. Os dados do Censo da Educação Básica de 2020, indicam que o número de professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio diminuiu para 1.996, entretanto o percentual de formado sem nível superior aumentou para 97,8%, ou seja, apenas 44 professores sem formação em nível superior atuavam na educação profissional e tecnológica de nível médio em Mato Grosso do Sul. Esse crescimento percentual pode ser acompanhado pelo Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Porcentagem de professores com Ensino Superior atuando na Educação profissional e tecnológica de nível médio no Estado de MS (2007-2020)



**Fonte:** MEC/Inep/DEED/Censo Escolar. Elaborado por Todos Pela Educação, 2021.

Ainda com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2015, 2020, pode-se perceber uma queda em termos percentuais do número de professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio em MS sem nenhuma Pós-graduação caiu de 54,8 em

2015, para 43,5 em 2020. Entretanto, o percentual de professores que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio em MS que possuem pós-graduação subiu de 36,5% em 2015 para 54,3% em 2020. Significa dizer que existe uma rotatividade de professores nessa modalidade do ensino médio e que vem aumentando o interesse desses profissionais em procurarem cursos de pós-graduação.

Esses dados incluem as quatro redes que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio em Mato Grosso do Sul<sup>68</sup>, Federal, Estadual, Municipal, e a Particular. Destaca-se que a Rede Federal oferece estabilidade para seus professores e plano de incentivo a formação continuada.

As disputas a partir de interesses de grupos da sociedade nacionais ou internacionais em certa medida, proporciona incerteza na efetivação das políticas. No caso do PNE (2014-2024), como afirma Dourado (2015), é o epicentro de políticas educacionais, entretanto, como qualquer outra política educacional, depende das forças políticas e sociais em ação, também, dos contextos social, econômicos e culturais em nível macro e micro.

Nas próximas seções discutiremos o contexto da produção de texto para formação continuada de professores a partir da Reforma do Ensino Médio, da BNCC-Ensino Médio (2018); DCN-FI e BNC-FI (2019); e as DCN-FC e BNC-FC (2020), por entendermos que essas políticas também produzem efeitos sobre a formação continuada de professores da REE/MS a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores.

A reforma do ensino médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 que confirmou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alteraram a estrutura pela qual se organizava o ensino tanto em disciplinas obrigatórias nas grades curriculares, quanto na carga horária mínima para sua conclusão. Essas alterações suscitaram formações continuadas para os professores que atuam nessa etapa da educação básica. Consequentemente, também para a modalidade educação profissional e tecnológica de nível médio.

---

<sup>68</sup> Inclui os docentes que atuam em turmas do Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante e Subsequente, Curso Técnico Misto (Concomitante e Subsequente) e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação profissional e tecnológica de nível médio de Nível Médio) de Ensino Regular e/ou EJA.

A reforma prevê para o ensino médio que a carga horária deverá atingir 1000 horas anuais até março de 2022 as quais serão distribuídas em diferentes arranjos curriculares sendo 60% dos componentes curriculares obrigatórios vinculadas a Base Nacional Curricular Comum, e 40% a cargo dos sistemas de ensino que podem ofertar de forma flexível a partir dos contextos locais o restante da grade curricular por meio de itinerários formativos conforme inseridos no texto da LDBEN/1996, como segue: “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**” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Cabe destacar que a educação profissional e tecnológica de nível médio será organizada dentro do quinto Itinerário Formativo, o da Formação Técnica e Profissional que por sua vez, poderá ser ofertada na própria escola ou a partir de parceria público-privada, conforme Parágrafo 8º do Art. 16 da Lei nº 13.415/2017, o que pode provocar um enfraquecimento no investimento em infraestrutura e formação de docentes das redes públicas. Essa valorização da formação técnica em instituições privadas de ensino nos remete a década de 1940 e a Reforma Capanema que criou o Sistema S de ensino quando se estabeleceu a presença das parcerias público privada na educação profissional e tecnológica de nível médio no Brasil. Pelo caráter privatista essa possibilidade das parcerias pode atrapalhar a expansão da Educação profissional Técnica de Nível Médio em instituições de ensino público, gratuito e de qualidade.

Outro ponto que merece destaque nessa reforma é a institucionalização da “figura” do “notório saber”, ou seja, passou-se a considerar, também, como profissional da educação básica “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional [...]” (BRASIL, 2017). Na prática, essa alteração acaba com a obrigatoriedade do bacharel fazer uma licenciatura, complementação pedagógica, ou pós graduação na área da educação para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio como previa o Art. 61 da LDBEN, regulamentado pelo Art. 40 da DCNRPTNM/2012 para o professor da Educação profissional e tecnológica de nível médio.

Esse retrocesso, enfraquece o esforço em aumentar o nível de formação dos bacharéis no que tange os saberes ligados as áreas pedagógicas, pois a lei permite que todos os bacharéis possam solicitar e receber atestado de notório saber das redes de ensino em qualquer habilitação

técnica mesmo fora de sua formação, desde que comprove alguma experiência profissional nessa área, pois, como comentam Costa e Coutinho (2018, p. 15),

é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei.

Sobre essa mudança na LDBEN/1996 que permitiu profissionais com notório saber atuarem como professores na educação profissional e tecnológica de nível médio, Motta e Frigotto (2017, p. 357) acreditam que “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”. Desse modo, percebe-se o movimento de interesses privados dominarem a esfera pública por meio de mecanismos de controle social que regulam a educação ofertada à formação de trabalhadores.

A possibilidade de se realizar a segunda graduação em licenciatura para os professores que atuam na educação básica não licenciados ou que atuem fora da sua formação pode ser iniciar essa formação por meio da Plataforma Freire<sup>69</sup>, via PARFOR. Desse modo, é possível o professor realizar uma licenciatura desde que a secretaria de educação onde o professor trabalhe valide a pré-inscrição e a Instituição Formadora para a qual se candidatou considere-o habilitado, matriculando-o em curso de licenciatura.

Na REE/MS os professores bacharéis da Educação não aderiram ao programa como relata o Gestor 1,

[...] teve até o programa gerenciado na Plataforma Freire, o professor podia solicitar a segunda graduação dele. Foi pedido bastante para o professor que atuava e não tinha a formação específica. [...] pouquíssimos professores da REE/MS participaram desse programa da segunda graduação. Como viram que não iriam da conta lançaram o notório saber (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

---

<sup>69</sup> A Plataforma Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). A homenagem a Paulo Freire no nome da Plataforma foi retirada em 2019 pelo governo Jair Messias Bolsonaro e alterado para Plataforma da Educação Básica.



[...] o Profissional que não tem uma graduação ele vem pelo notório saber. Mas aquele que tem uma graduação diferente da área que ele vai atuar também se enquadra no notório saber. Nós temos o curso técnico em informática e a disciplina manutenção de computadores [...], se no banco de dados não tiver nenhum profissional formado em tecnologia da informação [...] então eu vou ter que procurar alguém que tenha pelo menos experiência na área, pode ser um professor de matemática que trabalhou muitos anos em lojas de computadores. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 1, 2020).

Cabe destacar que o contratado, citado pelo gestor 1 para atuar no curso de Tecnologia da Informação já era um profissional com graduação em licenciatura. O desejável para se garantir qualidade na formação técnica é que o professor domine elementos da área técnica e da área pedagógica que possa entender seus alunos como sujeitos em desenvolvimento cognitivo, social, cultural, afetivo e motor. Por isso, que antes da reforma do ensino médio havia sido produzidos textos para que paulatinamente essa combinação de formação técnica em nível de bacharelado fosse continuamente sendo complementada por formações pedagógicas como previa a LDBEN/1996 antes da reforma do ensino médio em 2017, e as DCNEPTNM/2012 antes de ser substituída pelas DCNGEPT/2021.

A partir de pesquisa com professores bacharéis<sup>70</sup> que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS via *google.forms*, com 70 participantes, pudemos perceber algumas questões relacionadas a formação desses docentes, a partir das suas perspectivas<sup>71</sup>. Quando perguntados se “ Considera importante que o professor bacharel faça uma segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio. Por quê?” As respostas apresentadas foram agrupadas de acordo com a incidência e estão apresentadas no Quadro 4:

---

<sup>70</sup> Este questionário ofereceu 10 questões de múltipla escolha e 10 questões abertas, ou seja, de livre respostas. Enviados aos bacharéis da REE/MS via Comunicação Interna da SED/MS convidando para participação voluntária a partir de link da plataforma *google.forms*. melhor explicada no capítulo 1 desse trabalho.

<sup>71</sup> O questionário completo segue como apêndice.

**Quadro 4** – Importância que o professor bacharel atribui a segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio

Respostas	Total
Sim. Considera importante para ampliar as perspectivas no trabalho pedagógico na sala de aula na educação profissional e tecnológica de nível médio.	15
Sim. Toda ação para aumentar os conhecimentos contribui para exercer a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio	10
Sim.	8
Não. As práticas e as formações continuadas e pós são suficientes para desenvolver a parte pedagógica na EP.	7
Sim. Considero importante a licenciatura para trabalhar na educação.	6
Sim. Seguir esse caminho e percebi melhoras no resultado do meu trabalho como docente da educação profissional e tecnológica de nível médio.	5
Não vejo necessidade de uma licenciatura para atuar na EP, as orientações e formações com a coordenação técnica e pedagógica são suficientes para a docência na EP.	3
Não. Porque já possuo graduação. Isso não define seu desempenho geral.	3
Não concordo que seja necessário para enriquecer as práticas pedagógicas.	2
Não.	2
Em parte. Acredita que poderia investir mais tempo na área de conhecimento que atua.	1
Nada acrescentar	1
Não considero necessário, mas sempre é bom para conhecimento e desenvolvimento profissional.	1
Não sei explicar	1
Não. Porque isso demandaria muito tempo e desestimularia bons profissionais a lecionar.	1
Seria interessante que a SED/MS disponibilizasse uma segunda graduação.	1
Sim. Considero relevante realizar uma licenciatura ou extensão pedagógica como forma de complementar a formação técnica para atuar na EPT do ensino médio.	1
Sim. É importante valorizar o professor bacharel da EP de nível médio para que ele busque uma formação em licenciatura.	1
Sim. Pois nos dias atuais é bom ter mais de uma profissão.	1

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

No cômputo total, 47 de 70, ou seja, 67,1% dos participantes consideraram importante que o professor bacharel faça uma segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio. Esse grupo associa essas formações a ampliação do entendimento pedagógico na sala de aula, como os professores 12Q, 5Q, e 55Q:

Eu fiz e acredito que obtive ganhos de conhecimento e desenvoltura nas atividades docente (MS/REE, PROFESSOR 12Q, 2021).

Com certeza, foi o caminho que fiz. E foi necessária esta formação em licenciatura para que os resultados de meu trabalho fossem mais eficientes (MS/REE, PROFESSOR 5Q, 2021).

Sim, porque a segunda licenciatura ou formação pedagógica ensina a parte específica da docência escolar (MS/REE, PROFESSOR 55Q, 2021).

Entretanto, 18 de 70 professores, ou seja 17% consideram não ser importante que o professor bacharel faça uma segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na educação profissional e tecnológica de nível médio. Alguns destacaram a relevância de formações continuadas oferecidas pela escola e pela REE/MS e, também valorizaram o apoio da coordenação da escola como apontam os professores 20 e 21:

Não vejo necessidade de uma licenciatura para atuar na Educação profissional e tecnológica de nível médio, (quando precisa) precisa de uma orientação e adequação de procedimentos onde em algumas formações com a Coordenação Técnica e Pedagógica conseguem administrar o conhecimento e praticar à docência (MS/REE, PROFESSOR 20, 2021).

Não, a formação bacharel já é suficiente para habilitar o professor. Formações e treinamentos suprem a necessidade pedagógica dos professores que atuam na educação em nível médio (MS/REE, PROFESSOR 21, 2021).

Os outros 5 professores participantes da pesquisa, concordam em partes, não souberam ou preferiram não responder a essa questão.

Observa-se que ao institucionalizar a possibilidade de se admitir um professor sem qualificação em nível superior para atuar na Educação profissional e tecnológica de nível médio se promove discursos de que os saberes docentes não são importantes para a formação do jovem de ensino médio. Como afirma Ball (2002a), a produção do texto legal carrega discursos os quais recontextualizados e ressignificados produzem efeitos. Por essa ótica, é importante destacar o desestímulo que essa reforma do Ensino médio (BRASIL, 2017) provocou e vem provocando para as redes de ensino promoverem ações para a formação pedagógica para os bacharéis que atuam em suas redes.

Também promove, o estabelecimento de regimes de verdade (FOUCAULT, 2007), no âmbito dos docentes da educação profissional e tecnológica de nível médio da não necessidade de se promover formações pedagógicas em nível superior para junto o envolvimento desses profissionais para desenvolverem seus saberes docente como aponta Tardif (2014).

Batista e Freire (2017), apontam outras reflexões pensando na formação docente para educação profissional e tecnológica de nível médio considerando que esse profissional tem uma

função social importante junto a escola e na vida dos estudantes e egressos, as quais a política da reforma do Ensino médio tenta silenciar, para eles,

Mesmo que a formação técnica e tecnológica do docente da EPT seja algo relevante, dados os conteúdos profissionalizantes necessários para a inserção no mundo do trabalho dos egressos técnicos e tecnólogos, não se deve negligenciar a formação pedagógica para este docente. Esta é uma questão controversa e a formação pedagógica não deve ser entendida apenas como cursos de licenciatura e de formação continuada. A reflexão sobre a prática docente e a visão ampliada da função social e política da escola e da atuação docente também fazem parte deste processo de formação (BATISTA; FREIRE, 2017, p. 676).

O movimento que se espera das esferas públicas é que exista um planejamento e coordenação de esforços e vontade política para que a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, assim como as metas e estratégias do PNE tenham formas de serem efetivadas.

Os Gestores 1 e 2, quando relatam seus entendimentos da necessidade de formação continuada e das dificuldades para efetivá-las em nível superior, colocam os professores bacharéis da REE/MS na condição de buscarem saberes pedagógicos por conta própria. A necessidade de se valorizar o Bacharel da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS perpassa pela melhoria dos salários, pela criação da carreira do docente da Educação profissional e tecnológica de nível médio e pela criação e efetivação de um programa para formar esses profissionais em nível superior em regime de colaboração com outras esferas públicas, ou mesmo na própria esfera do estado de MS.

No bojo da reforma do ensino médio foi efetivada a BNCC-Ensino Médio que passou a suscitar a organização das grades curriculares das redes de ensino, o currículo do ensino médio pensado a partir de habilidades e competências. Dessa forma, a REE/MS passou a planejar algumas de suas formações para atender essas demandas dos professores, da equipe pedagógica e da gestão da escola. A partir da BNCC, o Conselho Nacional de Educação reformulou as diretrizes curriculares nacionais que regulamentam a formação inicial e continuada de professores por meio da DCN-Formação Inicial de 2019; DCN-Formação continuada de 2020, as quais estabeleceram respectivamente as BNC-Formação Inicial e BNC-Formação Continuada as quais abordaremos na próxima seção.

### 3.2 As formações continuadas a partir da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 7).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 que implementa a BNCC-Ensino médio estabelece o conceito competências, como 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. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018a, Art. 6º, IV).

Os artigos da LDBEN/1996 citados na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, são:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996b) (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber. 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. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino** (BRASIL, 1996b, grifos nossos) (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Destacaremos desses trechos das legislações, o conceito de competências que está presente no texto da BNCC, nas Diretrizes de formação de professores; e nos itinerários formativos. Sobretudo o que prevê a formação técnica e profissional que serão estabelecidas de acordo com os critérios de cada sistema de ensino. Destacaremos as ações de formação continuadas realizadas pela SED/MS.

O conceito de competências não é um elemento novo nos documentos curriculares da educação brasileira, pois já estava contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

(BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000). Entretanto, a preocupação do retorno ao modelo curricular por competências por se resumir “em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular.” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 137). “Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio, que afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendia às exigências do mundo produtivo” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

Araújo (2013), ao analisar as políticas de formação de professores utilizando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores destaca que as políticas de currículo são complexas e não lineares. Destaca com base em Ball (1994); Ball; Bowe; (1992); Ball; Bowe; Gold, (1992), que qualquer teoria de política educacional “não pode se limitar ao controle estatal. As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar texto e discursos sem interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade e as tradições curriculares das escolas” (2012, p. 66).

Por isso, cabe destacar que as influências exercidas por organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil também não se constituem em novidade. Isto é, os documentos citados PCN/1997 e os PCNEM/2000 incorporaram em seus textos recomendações de organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco. Ambos recomendavam a observância de pautar a educação em noção de competências, como no documento “*Prioridades y Estrategias para La Educación*”, publicado pelo Banco Mundial estabelecendo suas Prioridades e Estratégias para investir em países dispostos a formar a partir de seus sistemas educacionais jovens mais polivalentes e adaptáveis à organização produtiva flexível.

Nesse documento, o Banco Mundial destaca que,

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos inclui um nível básico de competência em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir as pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiveram no local de trabalho. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 63).

O relatório de Jacques Delors “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1998 para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que resultou dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO no período de 1993 a 1996, defende que:

A finalidade de uma educação que se volta para o “aprender a fazer” possui como referência a noção de competências e vincula a educação diretamente às razões do mercado de trabalho. Assim, toda a educação básica deveria ter como um de seus pilares o *aprender a fazer*, que, mesmo sendo indissociável do *aprender a conhecer*, “está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 1998, p. 93; SILVA, 2007, p. 114).

Por ser uma modalidade de ensino, as políticas para educação profissional e tecnológica vêm atendendo as recomendações de organismos internacionais de priorizar cursos de curta duração que prioriza a empregabilidade por meio do desenvolvimento de competências que o torna mais adaptável as demandas do mercado de produção com pouco espaço para oportunizar aos estudantes pensamento crítico e emancipado como aconteceu com o PROEP do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 36), e com parte do Pronatec do Governo Dilma Rousseff.

Cabe ressaltar os esforços da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por “assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana” assim, buscando se alinhar com uma formação humana integral baseada na politecnia<sup>72</sup> (MOURA, 2014). Num esforço de síntese entende-se a politecnia como “união de formação intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2003, p. 145), entretanto que é insuficiente para se entender esse conceito de forma ampla<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Para entender melhor o conceito de politécnica, recomenda-se consultar: SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003; e MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

<sup>73</sup> Já Machado (1992, p. 19), afirma que a “Politecnia representa o domínio da técnica em nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”.

As competências também se constituem em dimensões possíveis da formação educativa. O modelo de organizar todo o currículo a partir de competências imprime à educação a instrumentalização, ao saber-fazer, ou seja, a uma vaga noção de cidadania e trabalho (LOPES, 2019). Desse modo, a aprendizagem “é apresentada de forma massificada, com a descrição detalhada de “tudo” o que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica (BALBINO; SILVA, 2019, p. 141).

Cabe considerar que a BNCC e a reforma do Ensino Médio foram incentivadas pela Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), por grupos de empresários, e instituições do terceiro setor que após impulsionarem as reformas oferecem seus produtos e serviços as várias esferas do setor público, desde material didático a consultorias e cursos para ensinar a trabalhar com o que foi alterado a partir da perspectiva da visão empresarial que estimula, concorrência, mérito, produtividade e bonificação por desempenho (ADRIÃO, 2017b). Esses grupos de empresários do terceiro setor no Brasil reverberaram as recomendações da OCDE que com base no desempenho do Brasil PISA<sup>74</sup>, recomendou que o Brasil reformulasse sua forma de ofertar o currículo e também a preparação do jovem para o trabalho.

Os idealizadores dessa reforma justificaram a urgência da promulgação da referida lei com o fato de que, desde 2009, essa modalidade de ensino não tem alcançado bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que, portanto, os currículos deveriam ser modificados para que os estudantes tivessem melhores desempenhos.

As políticas educacionais brasileiras estão envoltas a interesses e influências de movimento organizados globalmente que interferem nos sistemas educacionais de países de economia dependente como o Brasil, liderados por organismos multilaterais como o Banco mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a isso se soma o envolvimento de grupos de empresários e terceiro setor nacionais. Desse modo, as políticas educacionais no Brasil refletem, em alguma medida, as influências exercidas a partir desse contexto, o que resulta na produção dos textos legais que também produzem discursos (BALL, 1994).

---

<sup>74</sup> OECD. Global Competency for an Inclusive World. Paris: OECD, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.



Retomando o entendimento de “redes públicas” de Ball (2020, p. 29), que envolvem movimentos de relações sociais, de fluxos e de movimento. Essas redes oferecem locais para soluções colaborativas a partir de concepções compartilhadas de problemas locais. As redes políticas são amplas, mas defendem interesses que se complementam organizadas em torno de interesses globais de atendimento a demandas do mercado mundial, mesmo que a percepção dessa lógica seja menor em instituições do terceiro setor no Brasil.

Mueller e Cechinel (2020, p. 3), alertam que o protagonismo da OCDE e das organizações sociais privadas, que chamo de Terceiro Setor, como o Instituto Ayrton Senna (IAS) foram importantes para a difusão do discurso da necessidade de se reformar o ensino médio e para inserir na BNCC a organização curricular por competências, enfatizando a necessidade, inclusive, das competências socioemocionais como sendo necessárias para superar os desafios do século XXI.

O IAS em parceria com o MEC, promoveu debates sobre a importância das competências no Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para as competências do século XXI ocorrido entre os dias 24 e 25 de março de 2014.

Sobre os debates que aconteceram no Fórum Internacional, o Ministro da educação, Henrique Paim, debateu com os outros ministros sobre “os desafios políticos, práticas de ensino e ideias inovadoras para o desenvolvimento dessas competências”, afirmando que: “Este debate no Brasil é recente. Essas competências (não cognitivas) devem estar presentes no âmbito das políticas públicas educacionais” (BRASIL, 2014c, n.p.). Na própria reportagem disponível na página do MEC<sup>75</sup> se informava que os promotores do evento eram MEC, INEP, OCDE e IAS.

Partimos do mesmo entendimento de políticas educacionais que Ball e Mainardes (2011) defendem, ou seja, como reformas frente às demandas e aos problemas sociais e políticos existentes. Inferem ainda que, o desenvolvimento da educação, enquanto ciência humana, “[...] funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 33). Ou seja, ela acontece sobre coordenação de problemas que vão simultaneamente se sobrepondo, daí surgem as reformas educacionais.

---

<sup>75</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/forum-internacional>. Acesso em: 26 fev. 2020.

Percebe-se, assim, a “rede política” teorizada por Ball (2020) agindo no Brasil no fomento a políticas educacionais alinhadas ao pensamento neoliberal de promover formação de força de trabalho mais flexível e adaptável ao mercado de produção como já vem acontecendo no Brasil (RAMOS, 2012; KUENZER, 2011). Dessa forma as políticas de formação inicial continuada de professores foram alinhadas a organização curricular estabelecida pela BNCC.

Na perspectiva do desenvolvimento de competências, a formação humana é diminuída por condicionantes inclusive de ordem internacional. Para essas autoras, “o currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta à uma demanda mundial” (BALBINO; SILVA, 2019, p. 142).

Da forma que foi posta a BNCC, possivelmente reduzirá a educação básica ao ensino, e educação envolve outras dimensões que não só o ensino, que por sua vez, “fica restrito ao atendimento de metas de aprendizagem vinculadas ao saber fazer e à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana (como se tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos)” (LOPES, 2019, p. 67).

A qualidade do processo educativo passa , também, por considerar o pluralismo da sociedade brasileira, as condições da escola, o perfil dos que frequentam as escolas em espaços e pluralidade cultural. A BNCC dessa forma efetiva o que Macedo (2014), e Lopes (2015) entendem como uma perspectiva de normatização do currículo com o viés essencialista, o que diminui os espaços para discussões de outras vivências que perpassam a vida dos estudantes como as questões da inclusão da pessoa com deficiência e gênero.

Mainardes (2006, p. 54), destaca que a produção de texto de uma política carrega discursos os quais distribui vozes, ao passo que também silencia ou tenta silenciar outras vozes. Ball (1994, p. 21) lembra que para analisarmos políticas é preciso considerar que essas podem tornar-se “regime de verdade”, dessa forma “exercita o poder por meio da produção da ‘verdade’ e do ‘conhecimento’ como discursos”.

Entende-se que o texto da BNCC pode promover exclusões, reforçar desigualdades por partir de evidências internacionais e desconsiderar, em alguma medida, as complexidades que a pluralidade sociocultural brasileira carrega. Sacristán (2013), destaca que quando as políticas

curriculares promovem exclusões acabam produzindo efeitos nas práticas sociais dos estudantes, pois deve-se considerar a função social da escola, também, como espaço de denúncia e resistência aos discursos e práticas que legitimam processos de exclusão.

Cabe destacar o papel dos professores para recontextualizar junto aos estudantes o texto da BNCC a partir de suas vivências socioculturais e econômicas que envolvem a comunidade escolar. O aluno, o próprio professor ressignificando suas práticas pedagógicas no chão da escola, de modo a propor reflexões mais amplas que as “propostas essencialistas<sup>76</sup>” previstas na BNCC.

No bojo da reforma do ensino médio e da efetivação da BNCC foram sancionadas as DCN-Formação Inicial, BNC-formação Inicial; e DCN-Formação Continuada; e BNC-formação continuada.

A BNCC prevê aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, as quais requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores; O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos destinados à formação de docentes para a Educação Básica terão por referência a BNCC; (BRASIL, 2020).

Desse modo, as formações continuadas planejadas efetivadas para os professores da educação básica deverão ter como referência a BNCC, independentemente do tipo e nível de formação. Os cursos, e programas e ações de formação continuada poderão ser ofertadas de acordo com o Art. 9 dessa diretriz (BRASIL, 2020), podendo ser “oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como”:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;  
II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos; III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas; IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE; V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as

---

<sup>76</sup> Macedo (2014) e Lopes (2015) criticam políticas curriculares que se impõe normatizando propostas essencialistas e desprezam, ou diminuem, possibilidades de se abordar questões que envolvem outras discussões necessárias para a sociedade brasileira, como as que envolvem minorias, gênero, inclusão da pessoa com deficiência, por exemplo.

normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2020).

A resolução que institui as DCN-Formação Continuada, também institui a BNC-Formação Continuada e apresenta as competências gerais para formação continuada de professores as quais estão em pleno alinhamento com as 10 competências gerais da BNCC, ambas apresentadas no Quadro 5:

**Quadro 5** – Competências Gerais da BNC-FC e Competências Gerais da BNCC

Competências Gerais da BNC-FC	Competências Gerais da BNCC
1. Compreender e <b>utilizar os conhecimentos historicamente</b> construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.	1. Conhecimento Valorizar e <b>utilizar os conhecimentos historicamente construídos</b> sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, <b>investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade</b> e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.	2. Pensamento científico, crítico e criativo Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a <b>investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade</b> , para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. <b>Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural</b> para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.	3. Repertório cultural <b>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</b>
4. <b>Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</b>	4. Comunicação <b>Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</b>
5. <b>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes</b> , como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.	5. Cultura digital <b>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais</b> (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, <b>apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer</b>	6. Trabalho e projeto de vida Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, <b>apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer</b>

escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Argumentação Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.	8. Autoconhecimento e autocuidado Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.	9. Empatia e cooperação Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.	10. Responsabilidade e cidadania Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNC-formação continuada. Adaptado pelo autor, 2021.

As mesmas críticas que recaem sobre a BNCC, cabem BNC-formação continuada no que se refere as competências, pois embora tenham uma coerência entre os dois textos, tem as mesmas amarras com o viés essencialista para se trabalhar o currículo com os estudantes. Ressalta-se, mais uma vez, que assim como Lopes (2019), entendemos que o desenvolvimento de competências são dimensões que podem ser trabalhadas durante a formação educativa, a questão que se coloca é que desenvolver o currículo apenas visando desenvolver competências como está proposto na BNCC e irradiada para BNC-formação Continuada. Da forma que estão postos esses dois documentos normativos, o professor será formado para desenvolver nos estudantes habilidades requeridas por demandas de produção em contextos onde as ideias de neoliberais se impõem globalmente.

Assim, o desenvolvimento integral ao qual se refere esses documentos está a serviço de um padrão internacional de sujeitos produtivos, pensados sobretudo por organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO que representam ideários neoliberais de desenvolvimento posto em prática nos estados nacionais por meio das “redes políticas” teorizadas por Ball (2020).

No Brasil, os discursos de divulgação e convencimento das ideias e estratégias a serem institucionalizadas em formato de políticas públicas tem como principais agentes nos últimos anos, no caso da educação, o Movimento do Todos pela Educação, como apontado por Freitas (2012); Martins (2013), o Instituto Unibanco, como apontado por Oliveira (2012), Peroni (2016) e pelo Instituto Ayrton Senna como discutiu Peroni (2016).

No caso específico da BNCC participaram dessa “rede política” para difusão das recomendações da OCDE, elaboração e aprovação do texto da BNCC instituições do terceiro setor como Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, como apontam Peroni, Caetano (2015) e Adrião (2017b).

Nesse contexto de efetivação da reorganização curricular da educação brasileira pautada pelo desenvolvimento de competências padronizadas para atender modelos de formação da força de trabalho pensadas por organismos internacionais para atendimento de demandas do mercado global, a formação de professores e sua atuação no chão da escola assume papel preponderante para efetivação das estratégias traçadas por poderosas agências internacionais que historicamente procuram influenciar nas políticas educacionais de países de economia dependente como os da América Latina e Caribe.

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser resignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (KLEES *et al.*, 2012) Tais situações, para recebimento de financiamento do Grupo BM necessariamente deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto. (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Cabe destacar que sem a adesão das forças políticas do estado, enquanto proponente de políticas essas proposições e recomendações não se efetivariam na educação brasileira.

Entretanto, o sistema capitalista de produção promove sua reestruturação produtiva e submete os países de economia dependente às reformas que julgam necessárias para acompanhar a produção, distribuição e comercialização. Consequentemente, a reforma curricular no Brasil faz parte do processo de adaptação do seu sistema educativo a formação de força de trabalho flexível (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

Por essa ótica, Mainardes (2006), destaca que é no contexto de influência que os discursos políticos se estabelecem e as políticas públicas se iniciam, pois torna-se relevante para os atores que disputam influenciar os grupos no poder para estabelecerem políticas que atendam em maior medida aos seus interesses, promovendo assim, racionalidades e utilidades para a educação desenvolvida pelos sistemas educacionais no Brasil.

Os grupos influenciadores das políticas educacionais no Brasil capilarizam seus discursos em contexto de “redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). Ainda em Mainardes (2006,) pode-se dizer que nesse contexto os conceitos ganham legitimidade e constroem discurso o qual serve de base para a política. O que se pode observar, também no caso da reforma do ensino médio e proposição da BNCC, com influência de organismos internacionais e com a participação de entidades privadas interessadas em estabelecer assessorias lucrativas para diversas instâncias do sistema de ensino.

Não haveria reforma se setores governamentais não chancelasse esses discursos de organismos internacionais e terceiro setor nacional, assim, a produção do texto dessa reforma materializou em processos de privatização da educação nacional. Em que pese o achatamento da participação de organizações da sociedade civil, representantes da educação pública e a valorização de ações de “um movimento de base empresarial que, por fora do Estado, é investido de prerrogativas de governo” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Desse modo, percebe-se que o estado despreza a primazia do caráter público das políticas educacionais para atender parcerias com o terceiro setor, as quais são responsáveis pela difusão de ideias e modelos empresariais de gestão da educação pública (BALL, 2012).

O que foi posto em jogo pela esfera pública foi a incorporação do modelo de gestão pública defendido pela OCDE e disseminadas por instituições privadas, as quais tem prestado

suporte à gestão pública, enfatizando paradigmas empresariais como eficiência e qualidades dos serviços com foco nos resultados e redução de custos, flexibilidade, competitividade e incentivo a privatizações na prestação do serviço educacional (BALL, 2001a, 2001b).

Cabe destacar que, a BNCC aprovada possui forte influência das orientações globais para educação emanadas pelo Banco Mundial em documento intitulado “Aprendizagem para Todos despreza a primazia do caráter público e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” o qual define “Estratégia para o Setor da Educação 2020 do Grupo Banco Mundial”. Esse documento define que para um país receber financiamento do Grupo Banco Mundial, deve ser monitorado por indicadores de desempenho, por isso uma das justificativas para reforma do ensino médio foi o não cumprimento da meta do IDEB (ADRIÃO *et al.*, 2015; ADRIÃO; PERONI, 2018).

O envolvimento de instituições privadas nas discussões e aconselhamentos para confecção de políticas curriculares e posterior parcerias com os sistemas de ensino para formação continuada de professores promove, em escalas diferentes, um afastamento das Universidades públicas “das ações de formação continuada dos profissionais das redes públicas de educação básica pela qual vêm se responsabilizando há décadas, principalmente desde a criação da Rede Nacional de formação de Professores da Educação Básica.” (FREITAS, 2020, n.p.)<sup>77</sup>.

A SED/MS tem realizado algumas parcerias para com instituições privadas como o “Instituto Vivercer<sup>78</sup>”, que promoveu formação com enfoque nas habilidades socioemocionais chamada “jornada” voltada para Professores e abordou questões ligadas ao corpo, mente, emoções como publicado no site oficial da SED/MS, como segue trecho da reportagem:

A SED lançou, no último dia 10 de junho, a plataforma Vivercer, voltada para os professores da REE, a formação foi pensada para beneficiar todos os docentes de MS, neste período de pandemia e, está disponível para inscrições de todos os profissionais do Estado. “Dividida em quatro etapas, ela é composta por quatro cursos que colaboram para aperfeiçoar competências, destacadas como “jornadas”: Corpo, Emoções, Mente e Propósito. Na plataforma estão disponíveis quatro cursos certificados, com 32 horas cada,

---

<sup>77</sup> FREITAS, C. L. de. “BNC da Formação Continuada de Professores é apresentada pelo CNE sem consulta à área”. Blog da Helen. Publicado em 20 de maio de 2020. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/>. Acesso em: 20 set. 2020.

<sup>78</sup> O site do Instituto Vivercer pode ser acessado pelo link: <https://vivescer.org.br/>.



que ajudam o professor a equilibrar mente, corpo e emoções e vincular-se ao seu propósito de vida. Além disso, há uma comunidade de suporte, na qual professores trocam experiências e materiais. Os cursos são autoinstrucionais e podem ser realizados por professores de todas as etapas e modalidades de ensino no horário de sua preferência. O acesso à plataforma já está disponível para todos os professores de MS. Para se inscrever, basta acessar: <https://vivescer.org.br/sedms/>. (MS/SED, 2020, n.p.).

Além do Instituto Vivercer, a SED/MS também estabeleceu parcerias para formação continuada com o Instituto Airton Senna, como destacado em reportagem no site da SED/MS:

Iniciada ainda no mês de março, a formação direcionada para o trabalho com as competências socioemocionais foi um dos destaques. Realizado em etapas pela equipe da pasta, com o Instituto Airton Senna e outros parceiros, o processo foi gradativo e envolveu mais de 300 professores e gestores escolares. Enquanto os formadores trabalharam com os cursistas, outros multiplicadores foram responsáveis por levar a proposta para as escolas, a fim de impactar os estudantes da Rede. O trabalho, realizado em regime de colaboração com os municípios do Estado, resultou no principal evento organizado pela Secretaria em 2019. O seminário Internacional: Competências Socioemocionais e Educação Integral reuniu mais de mil profissionais no Centro de Convenções Arquiteto Rubens Gil de Camillo e contou com a presença de palestrantes da Alemanha, Bélgica e também do Brasil, com palestras e apresentações culturais. (MS/SED, 2019, n.p.).

Seguindo recomendações internacionais para monitoramento de aprendizagem e aumento nos resultados dos índices de avaliações de larga escala, o governo federal tem estimulado por meio da reforma do ensino médio e das DCN-Formação Continuada o foco nas competências habilidades da BNCC para produzir melhores desempenho dos estudantes brasileiros na avaliação do PISA, para o aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (ADRIÃO; PERONI, 2018). Esse último, desde 2009, apontava uma estagnação do desempenho do ensino médio se afastando da meta estabelecida, e, portanto, seria a justificativa para se reformar o currículo e o próprio ensino médio (COSTA; COUTINHO, 2018).

O Gestor 2, concorda que o ensino médio necessitava de mudanças devido aos resultados nas avaliações externas. Destaca que o investimento na formação continuada é importante para que os professores possam contribuir com a nova proposta do ensino médio, do currículo para melhorar o desempenho dos estudantes:

Os dados mostravam, há anos os dados de avaliações externas não estava mais atendendo mais as necessidades dos estudantes a função nossa é tentar minimizar algumas mudanças, melhorar o trabalho do professor. Sabemos que

vai ser uma mudança complexa para o professor que vai ter todo um processo formativo. E não é um ano de formação continuada que vai conseguir transformar todo esse trabalho. Temos consciência que é um trabalho gradativo, com formação continuada, com acompanhamento pedagógico [...] é uma ressignificação do professor do ensino médio. [...] quando você mexe com o professor e fala: olha professor tudo que nós fazíamos até hoje não está adequado para este momento. É complicado! Você como profissional faz tudo achando que está no caminho certo. Agora, a gente chega e fala: olha não é bem assim! Vamos mudar alguma coisa? [...] está todo mundo buscando uma mudança para educação, todo mundo já percebeu que do jeito que estava acontecendo não tem como mais. [...] E Nós enquanto Secretaria nossa função é adequar todo esse trabalho para atender da melhor forma possível o estudante. (MS/SED, ENTREVISTA, GESTOR 2, 2021).

O Gestor 2, destaca que devido as mudanças no ensino médio, os professores passaram por um processo de ressignificação, que será proporcionado por formações continuadas e acompanhamento pedagógico visando efetivar mudanças na sua forma de conduzir o processo de aprendizagem. Essas ações de formação continuada que a Gestora 1 se refere para ressignificar o professor do ensino médio já vêm sendo colocadas em prática na REE/MS desde 2019, pós Resolução MEC/CNE nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Essas ações da SED/MS para ressignificar o professor do ensino médio sinaliza para Ball (2004), a movimentação de sentidos e práticas na produção de um currículo que perpassa pelo contexto de influência, percebido pela concordância com orientações de organismos internacionais e instituições privadas acerca da necessidade de reformas; pelo contexto de produção de texto, com a elaboração de discursos publicados no site da SED/MS, enfatizando a importância das formações para “implementar”, e pela produção de documentos norteadores para as formações continuadas na SED, que abordaremos com mais detalhes no capítulo 5; por fim, pelo contexto da Prática, neste caso, os momentos de formação continuada com os professores do ensino médio a BNCC que pela fala do gestor 1, passaram por esse processo de ressignificação para se tornar um professor que atenda as demandas de formar jovens mais adaptáveis ao mercado de produção, atendendo recomendações de organismos internacionais, sobretudo, o OCDE e as instituições particulares filantrópicas como o IAS. Ou seja, espera-se a ressignificação para aderir aos discursos e ações, e até mesmo a própria “rede política”<sup>79</sup>.

Lopes e López (2010), apontam que as reconfigurações promovidas pelos sistemas de ensino constituem em híbrido que é reestruturado no cotidiano. No caso dos professores será

---

<sup>79</sup> O conceito de rede política utilizado nesse trabalho tem como base o entendimento de Ball (2020).

ressignificado, primeiro, no contato com as formações continuadas promovidas pela SED, e depois, no contexto da sua prática escolar. Essas autoras sinalizam que o hibridismo

é decorrente de um processo de recontextualização no qual discurso, ou mesmo fragmentos deles, são associados a discursos locais. Instaura-se uma negociação assimétrica entre esses discursos, incluindo ideias, documentos, experiências, práticas e pesquisas, construídos localmente, que resultam em uma recriação híbrida no contexto da prática e no contexto da produção das orientações oficiais. (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 94).

Desse modo, a produção do texto da reforma do ensino, da BNCC, e as ações de formação continuadas para professores do ensino médio são capazes, em grande medida, de propor o currículo para escola, mas não de determinar o currículo que será vivenciado no chão da escola. Pois esse, é concebido como produção cultural, como espaço tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciadas (MACEDO, 2006), com a participação de muitos atores, inclusive pelos professores, “ressignificados” a partir das formações propostas pela SED/MS, ressignificando o currículo e suas práticas juntamente com seus alunos e comunidade escolar. Desse modo, os professores tornam-se atores desse processo de recontextualização e ressignificação das políticas educacionais no chão das escolas.

Não se pode dizer que o Estado brasileiro deixou de controlar as políticas educacionais por atender recomendações de organismos internacionais, pois, como Ball (2001) diz, o Estado vai estabelecendo novas formas de controle de re-regulação dentro de um movimento que acontece no contexto de influência e produção dos textos das políticas. Para isso, a ação das “redes políticas”, teorizadas por Ball, que atuam no Brasil produzem discursos, influências, textos e com a participação do estado, estabelecem novas formas de controle por meio, das políticas de currículo e formação de professores. Sem o treinamento dos professores para efetivar e desenvolver o currículo baseado em competências, a serviço da performatividade esse controle não seria possível, ou pelo menos seria enfraquecido.

Nesse contexto de processos de regulação apontados por Ball (2001), a SED/MS desenvolveu a partir de 2019, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS), a Formação Continuada de Implementação do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Conforme noticiado pela SED/MS, a formação ocorreu da seguinte forma:

[...] realização de 4 módulos presenciais e atividades a distância que evidenciarão os princípios norteadores do Currículo para a reformulação dos Projetos Políticos-Pedagógicos. Continua-se com o Regime de Colaboração entre as redes estadual e municipais, tendo em 2019 a abrangência de 78 dos 79 municípios do estado. O processo formativo de 2019 ocorre, a partir do ProBNCC<sup>80</sup>, com a elaboração das formações pelos redatores-formadores e o desenvolvimento das formações perpassa por formadores regionais e formadores locais. [...] este primeiro módulo tem como objetivo proporcionar discussões dos princípios norteadores da BNCC, na perspectiva do Currículo de Referência de MS, voltadas ao Projeto Político-Pedagógico e à Educação Integral, com foco nos estudantes das escolas públicas”. Concomitantemente, entre os dias 28 de maio e 7 de junho, os redatores-formadores estão com os formadores regionais para o desenvolvimento das atividades do Módulo 2. [...] Este módulo objetiva promover a reflexão sobre a prática cotidiana, considerando as contribuições da neurociência e das competências para o século XXI, com vistas ao processo de implementação da BNCC e do Currículo de Referência de MS. (MS/SED, 2019, n.p.).

Antes da instituição pelo MEC/CNE via resolução, das DCN-Formação Continuada e da BNC-Formação Continuada, o governo federal, por meio do ProBNCC estabeleceu compromissos para os sistemas de ensino enfatizarem suas formações visando o desenvolvimento dos professores em áreas do Conhecimento e de Conteúdo Curricular da BNCC; do desenvolvimento e responsabilidades profissionais ensino e aprendizagem para todos os alunos previstos na BNCC, de estratégias didática-Pedagógica pensando no desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC, o que veio a se consolidar no texto das DCN-Formação Continuada e da BNCC-Formação (BRASIL, 2020).

Esses processos de penetração de reformas são, na verdade, processos de re-regulação, pois representam “não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina desregulamentação controlada” (BALL, 2001b, p. 104).

Fanizzi (2015, p. 235), ao pesquisar a formação continuada utilizando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores destaca que a formação continuada de professores, vinculam “ideias sobre ensino e aprendizagem veiculadas pelos documentos oficiais, que, por

---

<sup>80</sup> Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. “O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) é da competência da Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica no âmbito da Coordenação-Geral de Gestão Estratégica da Educação Básica (COGEB). O programa tem o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC” (BRASIL, 2020). Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/sed-e-undime-ms-iniciam-formacao-continuada-de-implementacao-do-curriculo-de-referencia-de-ms/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

sua vez, estão relacionadas ao objetivo maior e também legítimo de elevar os índices de desempenho dos alunos”. A autora destaca que essa vinculação é reflexo da lógica de reestruturação do mundo globalizado, e, dessa forma, apresenta coerência em responder às demandas da “cultura da performatividade”.

Lopes e Lopez (2010), analisando a educação calcada na cultura da performatividade de Ball (2006) considera que a educação passa a ser pensada como forma de produção e serviço,

sob a regência da lógica do mercado e pelo afastamento gradual do Estado em seu financiamento, mas não em sua regulação. Assim, em nome desse processo de objetivação, as especificidades dos processos educacionais que, até então, pressupunham uma necessária “interação humana”, tendem a ser prescindidas. Busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material ( livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso, mesmo passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas. (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 97).

Pode-se perceber o mesmo movimento no Brasil e consequentemente no estado de MS, pois “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (BALL, 2001b, p. 102), e as políticas de formação continuada de professores não escapam a essa lógica que se vinculam a cultura da performatividade, por em alguns momentos. estar a serviço de atingir índices e metas estabelecidos artificialmente para medir a qualidade da educação em nível nacional e internacional, assim, submeter a educação pública a mecanismo de controle e avaliação da qualidade semelhantes aos empresariais (GENTILI, 1996).

As disputas hegemônicas que se dão no campo da educação brasileira promoveram uma série de mudanças na legislação que versam sobre a oferta do ensino médio e consequentemente, da educação profissional e tecnológica de nível médio, transformando essa em um dos itinerários formativos do ensino médio com Diretrizes Curriculares específicas para esse itinerário denominado de “formação técnica e profissional” baseado, assim como em todo ensino médio, na formação por competências.

Pode-se afirmar que, o modelo de competências presente na BNCC e nas DCN-Formação Continuada são resultados do contexto de influência, no qual estão presentes

organismos internacionais como o Banco Mundial e OCDE e, também, instituições privadas que prestam assessorias educacionais as instâncias governamentais, disseminando as recomendações desses braços internacionais do mercado capitalista de produção.

Pensando numa análise de ciclo de políticas com base em Ball (1994), cabe destacar que os atores mais próximos da política em ação, normalmente no que se chama de chão da escola, é que em grande medida essas políticas são ressignificadas por atores com construções sociais e culturais diversas, em espaços e tempos diversos. Desse modo, torna-se importante levar em consideração os contextos econômicos, sociais e culturais de cada lugar e, por isso, a política educacional provoca retrocessos quando tenta padronizar os contextos seguindo orientações de agências nacionais e internacionais que desejam standardizar as ações das políticas educacionais, entre elas, as de currículo de formação de professores.

No próximo capítulo serão abordadas as formações de professores ofertadas pela SED/MD aos professores bacharéis que atuam na EPT do ensino médio, destacando a visão de professores e formadores que participaram de formações continuadas no período de 2015 a 2021.

## CAPÍTULO IV

### **4 POLÍTICAS DO ESTADO DE MS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES BACHARÉIS DA EPT E O PROCESSO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO**

O objetivo desse capítulo é discutir as ações de formação continuada dos bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, e como esses professores recontextualizam essas formações, a partir dos seus depoimentos. Para isso, utilizamos a abordagem do Ciclo de política de Stephen Ball e colaboradores, a teoria da atuação de Ball; Maguire; Braun (2016) e o conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 1998, 2000). Entendemos, assim como Ball (1998), que as ideias de Bernstein (1996, 1998, 2000), auxiliam nas análises das complexas relações que se estabelecem entre as ideias, sua disseminação e recontextualização.

Devido a pandemia da Covid-19 foi aplicado questionário virtual via Documento oficial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul enviado para as escolas da REE/MS que ofertam a Educação profissional e tecnológica de nível médio. Por isso, não conseguimos precisar quantos professores tiveram acesso ao link para responder o questionário, entretanto, 70 professores bacharéis responderam e enviaram questionário que possui 20 questões, sendo 10 questões com opções de respostas sugeridas, mas que permitia ao participante escolher mais de uma opção, e espaço para escrita livre caso preferisse fazer uso, pois, em algumas perguntas, a escolha de mais de uma opção se fazia necessária para complementar a resposta; e outras dez questões abertas para resposta textual livre dos professores participantes. O roteiro da entrevista semiestruturada destinada aos professores foi incorporado a este questionário elaborado na plataforma *Google.forms*.

Nessa seção apresentaremos alguns resultados dessa pesquisa a partir das 10 primeiras perguntas, com intuito de apresentar o perfil formativo desse percentual de professores bacharéis participantes da pesquisa. Levando em consideração o número de professores indicados no Censo Escolar de 2020 que foi 1.095, os 70 professores participantes representam uma amostragem de 6,4% da população de professores bacharéis da REE/MS.

Nesse capítulo, também serão apresentados depoimentos de gestores, formadores e professores que participaram por meio de entrevista semiestruturada. Esses sujeitos foram nominados de Gestor 1 e 2, Formador 1 a Formador 4. Os professores que concederam entrevista semiestruturada via *google.meet*, foram nominados de Professor 1E e 2E. Já os 70 professores entrevistados via questionário do *google.forms* foram nominados de Professor 1Q até professor 70Q.

Cabe destacar que para analisarmos uma política que afeta a escola considerando a teoria da atuação de Ball; Maguire; Braun (2016), cujo autores defendem que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Desse modo considera-se que as políticas são transformadas no contexto da prática por processos de interpretação e tradução os quais são distintos, mas interdependentes (PAVEZI, 2018).

O entendimento de “tradução” encontrado em Ball (2009) e em Ball; Maguire; Braun (2016), envolve processos quem ressignificam a política no contexto da prática, o que envolve processos de empréstimos, apropriações e adaptações. As redes de atores envolvidos no processo de tradução de uma política atuam dentro e fora da escola, em diferentes esferas, colaborando e negociando em diferentes circunstâncias, e com recursos diferentes.

Ball destacou em entrevista a Avelar (2016), que os atores que põe a política em ação promovem processos de interpretação e tradução a essa política, nas palavras de Ball:

**Interpretação** é o processo de interpretar a política: é perguntar “o que essa política espera de nós?”, “o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ele exige algo?”. [...] Na verdade, textos de políticas são com frequência documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles. Então precisamos reconhecer este processo de lidar com estas dificuldades e a criatividade de gerar algo sensato a partir destes textos. Então interpretação é: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?”. E ela é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política.

[...] **E tradução** a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular,



ou avaliar procedimentos... Todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível (AVELAR, 2016, p. 7, grifos nossos).

Dessa forma, entendemos como Singh, Thomas e Harris (2013, tradução livre), que o conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 2000), podem se adicionar aos conceitos de interpretação e tradução desenvolvidos por Ball (2009) e Ball; Maguire e Braun, (2016), por gerarem mudanças no discurso, por isso, discutimos essas formulações de forma combinada. Cabe destacar que Ball, Maguire e Braun (2016), também utilizam de forma combinada esses conceitos, por isso, também fundamentam essa análise combinada.

Como a interpretação “é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68); percebemos, em nosso caso, que as interpretações são elaboradas em reuniões da SED/MS, das equipes da CFOR, da COPEMEP onde são produzidas as formas de se apresentar as políticas de formação continuada, seus objetivos e as orientações para a prática. Essas interpretações são apresentadas às escolas, aos professores formadores e aos professores em formato de eventos ou textos.

Já a tradução, está entre a política e a prática, e se aproxima da linguagem da prática. Nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69-70):

É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, ‘caminhadas de aprendizagem’, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local.

Nesse processo, atores que atuam na escola vão transformando a política em ação material, com orientações, procedimentos, cartazes, materiais pedagógicos, entre outros (PAVEZI, 2018). Por essa ótica, o professor bacharel da REE/MS torna-se ator desse processo de atuação da política na escola.

Ball, Maguire e Braun (2016), destacam que cabe considerar as dimensões contextuais na atuação da política. Para isso, elencaram seguintes dimensões contextuais:

[...] contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos

professores e “gestão da política” nas escolas); contextos materiais (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura); contextos externos (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted<sup>81</sup>, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38).

Por isso, apresentamos alguns dados que envolvem algumas dimensões contextuais da REE/MS com foco nos professores da educação profissional e tecnológica de nível médio, e nas formações promovidas pela SED/MS para esses professores. Pois, entendemos como Kuenzer (2016, p. 238), que existem especificidades para professor atuar na educação profissional e tecnológica as quais estão ligadas a formar pessoas que serão trabalhadoras, o estudante com foco no trabalho, isso requer uma prática pedagógica interessada. O que significa, ter um “compromisso político com a emancipação humana daqueles que vivem do trabalho, nos limites da inclusão possível no modo de produção capitalista”.

#### 4.1 A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

O Estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o IBGE possui em 2021 uma população estimada de 2.839.188 habitantes; 103.482 matrículas no Ensino médio em 2019 e 104.878 em 2020, um crescimento de 1,3% em um ano.

A Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS) possuía no ano de 2020, 346 das 1746 escolas em funcionamento em todo o estado de MS, incluindo as redes: federal, municipais e particular de ensino. Nessas 346 escolas estaduais encontravam-se matriculados, em 2020, 210.480 estudantes (BRASIL, 2020).

**Tabela 5** – Número de estabelecimentos de ensino por dependência administrativa

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2018	11	364	941	413	1.729
2019	11	361	946	419	1.737
2020	11	346	967	422	1.746

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2018, 2019 e 2020. Adaptada pelo autor, 2021.

A REE/MS está dividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), conforme Quadro 6. Essas CRE tem a função de prestar apoio técnico e pedagógico, inclusive

<sup>81</sup> A Ofsted (*Office for Standards in Education*) é o organismo responsável pela qualidade dos serviços prestados ao nível da educação. É o departamento não ministerial do governo do Reino Unido que define os padrões de qualidade do ensino na Inglaterra. Foi estabelecido em 1993 sob efeito do ato de fundação em 1992. Pode ser consultado no site: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>.

realizando formações continuadas, além de supervisionar às escolas no cumprimento das diretrizes emanadas pela SED/MS.

**Quadro 6** – Coordenadorias Regionais de Educação da REE/MS

<b>Coordenadorias Regionais de Educação</b>	<b>Municípios atendidos</b>
CRE 01 – Aquidauana	Aquidauana, Anastácio, Bodoquena, Miranda e Dois Irmãos do Buriti.
CRE 02 – Campo Grande - Metropolitana	Campo Grande, Bandeirantes, Camapuã, Jaraguari, Terenos, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia, Nova Alvorada, do Sul, Corguinho e Rochedo.
CRE 03 – Corumbá	Corumbá e Ladário.
CRE 04 – Coxim	Alcinópolis, Chapadão do Sul, Costa Rica, Coxim, Figueirão, Paraíso das Águas, Pedro Gomes, Rio Verde de Mato Grosso, São Gabriel do Oeste e Sonora.
CRE 05 – Dourados	Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Laguna Carapã, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina.
CRE 07 – Jardim	Bela Vista, Bonito, Caracol, Guia Lopes da Laguna, Jardim, Nioaque e Porto Murtinho.
CRE 08 – Naviraí	Naviraí, Juti, Itaquirai, Iguatemi, Eldorado, Japorã, Mundo Novo, Sete Quedas, Paranhos e Tacuru.
CRE 09 – Nova Andradina	Nova Andradina, Anaurilândia, Angélica, Bataiporã, Ivinhema e Taquarussu.
CRE 10 – Paranaíba	Paranaíba, Aparecida do Taboado, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência e o Distrito de São Pedro e Paraíso das Águas.
CRE 11 – Ponta Porã	Aral Moreira, Amambai, Antônio João Coronel Sapucaia e Ponta Porã.
CRE 12 – Três Lagoas	Três Lagoas, Água Clara, Bataguassu, Brasilândia, Santa Rita do Pardo, Selvíria, Cassilândia, Aparecida do Taboado, Inocência e Paranaíba.

**Fonte:** MS/SED. Dados Estatísticos: Relação das CREs da SED-MS. Adaptado pelo autor, 2021<sup>82</sup>.

Na Tabela 6 são apresentados o número de escolas do estado de MS desde 2018 até 2020, incluindo todas as redes de ensino. Também, são apresentados o número de escolas que ofertam ensino médio e educação profissional e tecnológica de nível médio no estado.

**Tabela 6** – Número de escolas que ofertam Educação profissional e tecnológica de nível médio em MS

<b>Ano</b>	<b>Total de escolas em MS</b>	<b>Escolas que ofertam Ensino Médio</b>	<b>Escolas que ofertam Educação profissional e tecnológica de nível médio</b>
2018	1.729	421	149
2019	1.737	420	124
2020	1.746	421	112

**Fonte:** MEC/INEP/Censo Escolar 2018, 2019 e 2020. Adaptada pelo autor, 2021.

De acordo com os dados do Censo Escolar, de 2018 a 2020, 37 escolas em MS deixaram de ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio, o que significa uma queda de 24,8%. O Gestor 1, atribui essa queda a diminuição de investimento na educação profissional e tecnológica de nível médio por parte do governo federal, devido ao enfraquecimento do

<sup>82</sup> Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o que afetou as redes públicas.

Sobre o Pronatec e os Novos Caminhos, o Gestor 1 afirma que:

[...] nós vimos o auge da educação profissional e tecnológica em nossa Rede, com fortalecimento do Pronatec, mas isso lá no ano de 2013, 2014 [...]. eu já considero uma política descontinuada, só tá funcionando ainda porque tem dinheiro no estado [...]. Não veio mais recurso do Pronatec. [...] os “Novos Caminhos” veio repactuar saldos nas contas dos ofertantes que foram transferidos pelo Pronatec e que ainda não tinham sido executados. [...] não teve recursos específicos dos “novos Caminhos” para educação profissional e tecnológica de nível médio do estado (MS/SED, GESTOR 1, 2020).

Essa descontinuidade de recurso para educação profissional e tecnológica de nível médio refletiu no fechamento de turmas de educação profissional e tecnológica de nível médio, conseqüentemente, houve a redução de escolas que ofertam a educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS. Embora o Pronatec ainda esteja em vigor, os governos Michel Temer do partido MDB e Jair Messias Bolsonaro, eleito pelo partido Social Liberal (PSL), atualmente filiado ao Partido Liberal (PL), com intuito de descontinuar o Pronatec omitiram o nome do programa, lançaram programas de educação profissional e tecnológica de nível médio que na verdade são subprogramas do Pronatec. Envoltos a essas disputas pelo capital, políticas de financiamento da educação promovidas por esses governos são passageiras, esses preocupam-se menos com as políticas de estado de caráter mais perene (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A Tabela 7, apresenta o número de escolas de ensino médio e as que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS. O mesmo movimento de redução do número de escolas que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio em todo estado, apresentado na Tabela 6, podemos perceber uma diminuição do número de escolas que ofertam essa modalidade do ensino médio na REE/MS.

**Tabela 7** – Número de escolas que ofertam Educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS

Ano	Escolas da REE/MS que ofertam Ensino Médio	Escolas da REE/MS que ofertam Educação profissional e tecnológica de nível médio
2018	310	66
2019	304	69
2020	309	58

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2018, 2019 e 2020. Adaptada pelo autor, 2021.

De acordo com os dados do Censo Escolar, de 2019 a 2020, 11 escolas da REE/MS deixaram de ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio, o que significa uma queda de 15,9%. Essa diminuição é reflexo também do enfraquecimento do Pronatec na REE/MS, como afirmou o Gestor 1.

Segundo Oliveira, Ferreira e Silva (2019, p. 409), o Pronatec foi “implementado” em 2012 na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), em regime de colaboração com a União promovendo uma expansão na oferta de Educação profissional e tecnológica de nível médio no estado de MS. O crescimento do número de matriculados no período de 2011 a 2014 foi de 116%, saindo de 3.575 em 2011, para 7.722 em 2014. O Pronatec era o programa que financiava grande parte dos cursos técnicos no estado.

A REE/MS planeja para 2022 aumentar a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade Educação profissional e tecnológica de nível médio, ampliando para 81 escolas ofertantes, já com a nova formatação do “novo Ensino médio”, considerando o itinerário formativo “formação técnica e profissional” (MS/SED, GESTOR 1, 2020).

Significa dizer que a REE/MS precisará aumentar o número de professores na educação profissional e tecnológica de nível médio e a reboque disso, esses professores necessitarão de formações continuadas, sobretudo as que abordam temáticas pedagógicas, principalmente para os sem experiência na docência que por ventura sejam contratados.

A Tabela 8, apresenta os números de professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio em todas as redes de ensino, excetuando-se a rede federal, as demais redes apresentaram redução no número de professores para essa modalidade do ensino médio.

**Tabela 8** – Número de Professores que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio por rede de ensino

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
2018	467	1.292	40	328	2.113
2019	417	1.150	54	364	1.970
2020	531	1.095	21	350	1.988

Fonte: MEC/INEP/Censo Escolar 2018, 2019 e 2020. Adaptada pelo autor, 2021.

As reduções de turmas de cursos técnicos na REE/MS, apresentada na tabela 8, possivelmente tem relação com o enfraquecimento do financiamento federal da educação profissional e tecnológica de nível médio citado pelo gestor 1. Isso, acarretou também redução

do número de docentes que atuam nessa modalidade do ensino médio. De acordo os números de professores de 2018 e 2020, houve uma redução de 197 professores, o que significa uma redução de 15,2%. Fazendo uma proporção da redução do número de escolas que ofertam educação profissional e tecnológica de nível médio no mesmo período, podemos afirmar que houve uma redução média de 17 professores por escola que deixou de ofertar cursos técnicos.

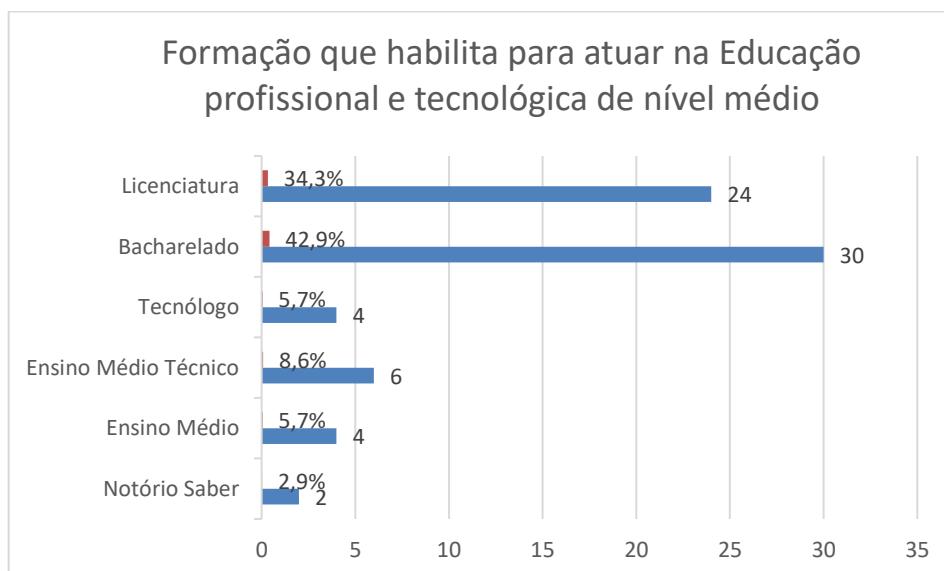
Para subsidiar as análises acerca das políticas de formação continuada para professores bacharéis da REE/MS apresentaremos o perfil formativo da amostra de 70 professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio e que acreditamos que possa servir de base para entendermos um pouco mais sobre os docentes bacharéis da REE/MS.

#### **4.2 Perfil formativo do professor da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS**

Apresentamos a partir dos gráficos a seguir o perfil formativo dos 70 professores participantes da pesquisa via Google.forms. Os gráficos foram elaborados concentrando as respostas dos professores participantes nos indicando as maiores e menores concentrações para posterior análise.

Os dados do Gráfico 2, apresentam de forma agrupada as respostas dos professores participantes quanto a formação que os habilitou a atuarem como professores da educação profissional e tecnológica de nível médio. Cabe informar que alguns professores participantes escolheram mais de uma resposta oferecida no questionário, mesmo assim, foi possível verificar que 42% dos professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS possuem titulação de bacharéis, alguns desses possuem licenciaturas e especializações. O segundo maior grupo é formado por licenciados, entretanto esses professores possuem cursos técnicos de nível médio, ou são tecnólogos ou foram contratados por terem expertise para lecionar algumas disciplinas que a contratação de um bacharel não foi possível, o que configura uma contratação pelo notório saber, mas como declarou no questionário como sendo a licenciatura que o habilitou a trabalhar na educação profissional e tecnológica de nível médio, não foi agrupado junto com as opções, ensino médio, ensino médio técnico e notório saber.

**Gráfico 2** – Nível de formação que habilitou a atuar na Educação profissional e tecnológica de nível médio na REE/MS



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Ao ser perguntado se a SED/MS já contratou profissionais pra atuar como docente da Educação profissional e tecnológica de nível médio sem graduação, o Gestor 1 explicou que depende da titulação e da falta de outro profissional com habilitação para a disciplina requisitada. Assim, também, exemplifica o caso de um professor licenciado atuar como professor em cursos técnicos, mesmo antes da alteração do Art. 61, Inciso IV da LDBEN/1966, pela lei nº 13.615/2017 que inseriu o profissional como notório no rol dos profissionais que podem atuar como docente na educação básica. como segue:

[...] quem tem a maior titulação é selecionado. [...] quando não tem nem o graduado, pegamos o que não tem graduação. [...] o profissional que não tem uma graduação ele vem pelo notório saber, mas aquele profissional que tem uma graduação diferente da área que ele vai atuar também se enquadra no notório saber. Vou dar um exemplo: temos o curso Técnico em Informática e a disciplina manutenção de computadores, qual seria o profissional mais indicado para ministrar essa disciplina? Talvez o que fez uma engenharia de hardware, talvez um tecnólogo em ciências da computação, ou seja, alguém formado nessa área. Mas se no banco<sup>83</sup> não tem ninguém formado nessa área, então eu terei que procurar alguém que pelo menos tenha experiência nisso. Aí eu tenho um professor de matemática que trabalhou muitos anos em lojas de manutenção de computadores, ele desmonta e monta computadores com os olhos fechados. [...] mas para trabalhar a disciplina manutenção de

<sup>83</sup> O Gestor 1 se refere ao banco de dados de professores que se cadastraram para concorrer as vagas para disciplinas de cursos técnicos da REE/MS. Esse banco de dados é utilizado pelos diretores das escolas para convocar esses profissionais obedecendo o critério de maior titulação.

computadores ele não tem formação específica, então eu estou chamando ele pelo notório saber que ele possui naquela área, e eu vou reconhecer esse notório saber lá na escola na emissão de uma certidão que o diretor faz. Uma certidão de análise curricular onde ele atesta que o profissional possui a formação, ou, neste caso, a experiência necessária para ministrar aquele componente. [...] no meu entendimento nós temos feito o notório saber a muito tempo. (MS/SED, GESTOR 1, 2020).

Cabe destacar que o relato do Gestor 1, traduz a realidade de muitas cidades do interior que não possuem profissionais bacharéis com formação específica para atuar nas disciplinas dos cursos técnicos ofertados, ou pelo menos com curso superior como no exemplo apresentado. Essa realidade pode ser percebida ainda consultando o Gráfico 2, que apresenta docentes atuando na educação profissional e tecnológica de nível médio apenas com formação em ensino médio ou ensino médio técnico que juntos representam 14, 3% dos professores participantes da pesquisa via *Google forms*.

Nesse processo, podemos destacar dois pontos importantes, o primeiro é que a atuação dos agentes da SED/MS na atuação da política de contratação de não graduados produzindo novos conhecimentos acerca das formas de se contratar profissionais sem graduação. O segundo, está presente nos processos de recontextualização por parte dos agentes escolares, nesse caso os diretores, que ressignificam o novo conhecimento produzido pelos agentes da SED/MS e os transformam. A partir desse processo, acontecem as escolhas dos professores para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio cadastrados anteriormente no Banco de dados da SED/MS. Desse modo, mesmo obedecendo os critérios (novos conhecimentos produzidos pelos agentes da SED/MS) os sentidos da ação dos agentes da SED/MS são transformados e reproduzidos, como resultado, tem-se a contratação de um professor com maior titulação, como nos casos de notório saber com curso superior em detrimento do notório saber sem curso superior.

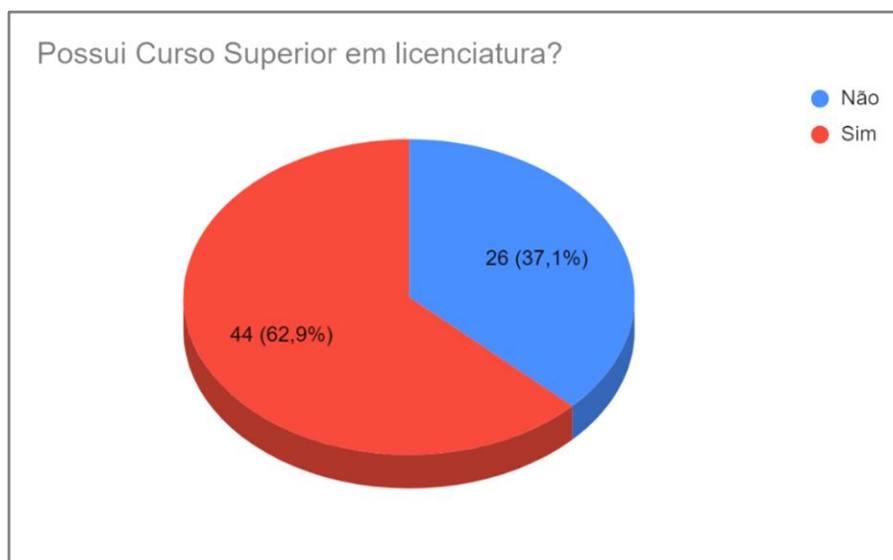
No Gráfico 3, são apresentados os dados de professores com e sem licenciatura. 62,9% dos professores participantes já possuem curso superior em licenciatura. Destaca-se que nenhum desses professores informaram se já participaram de programas governamentais para realizar segunda graduação como os disponibilizados pelo PARFOR via “Plataforma Freire<sup>84</sup>”.

---

<sup>84</sup> Em 2019, o governo Jair Messias Bolsonaro alterou o nome da plataforma para “Plataforma da Educação Básica”.



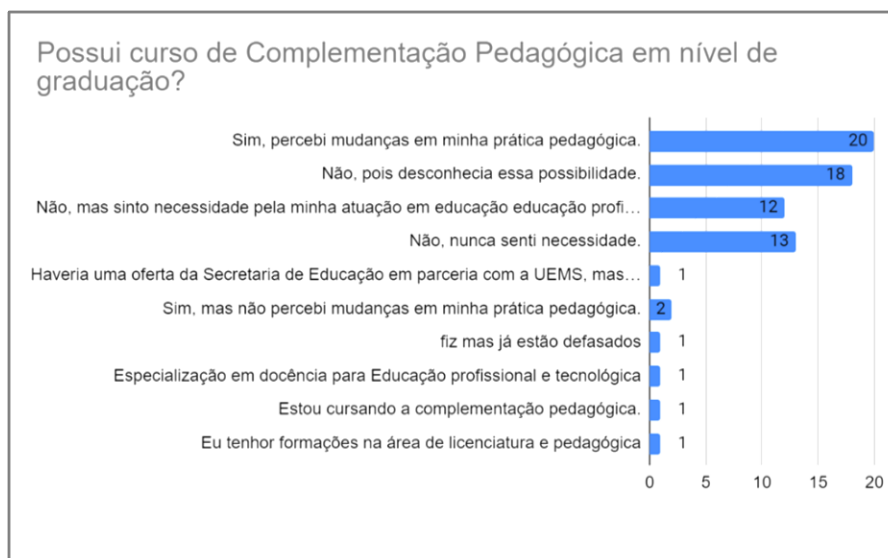
**Gráfico 3** – Professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS com curso superior em licenciatura



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Mesmo com mais da metade dos professores participantes já tendo curso de licenciatura, a complementação pedagógica se faz necessária para aqueles que ainda não vivenciaram essa experiência de um curso superior voltado para docência, como podemos interpretar a partir do Gráfico 4; assim como, torna-se importante continuar desenvolvendo saberes pedagógicos em formações continuadas voltadas para a dimensão pedagógicas do trabalho docente da educação profissional e tecnológica de nível médio.

**Gráfico 4** – Professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS com complementação pedagógica em nível superior



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Ainda analisando os dados do Gráfico 4, podemos perceber que o maior grupo, 28,5% dos participantes realizaram complementação pedagógica em nível superior e afirmam que perceberam mudanças em suas práticas docentes. Outro grupo que reúne 17,1% dos participantes afirma que não fizeram, mas sentem a necessidade pela sua atuação na educação profissional e tecnológica de nível médio. 25,7% dos participantes não realizaram essa complementação pedagógica e não sabiam que existia essa possibilidade. Na contramão dos que afirmam ser importante a complementação pedagógica para a prática docente, 18,5% dos participantes não fizeram complementação pedagógica e não sentem necessidade de fazer. Desse último grupo 69,2% já são licenciados, isso explica um pouco da afirmação de não sentir necessidade.

Para Maldaner (2016, p. 122), a história da profissão docente nos permite entender o que ‘professor deve saber ensinar’, isso não se configura como uma questão apenas cognitiva ou epistemológica, mas em maior medida, em uma questão social. Para Tardif (2012, p. 13), os saberes abordados e desenvolvidos pelos docentes são sociais, pois seus objetos são sociais, são as práticas sociais. Desse modo, a história das políticas educacionais, das ideias e práticas pedagógicas nos permitem entender que os saberes a serem ensinados e as formas de se ensinar evoluem e se modificam com o tempo e as transformações do contexto social.

Assim, entendemos que as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas promovem “lugares” para a recontextualização das políticas de formação continuada no

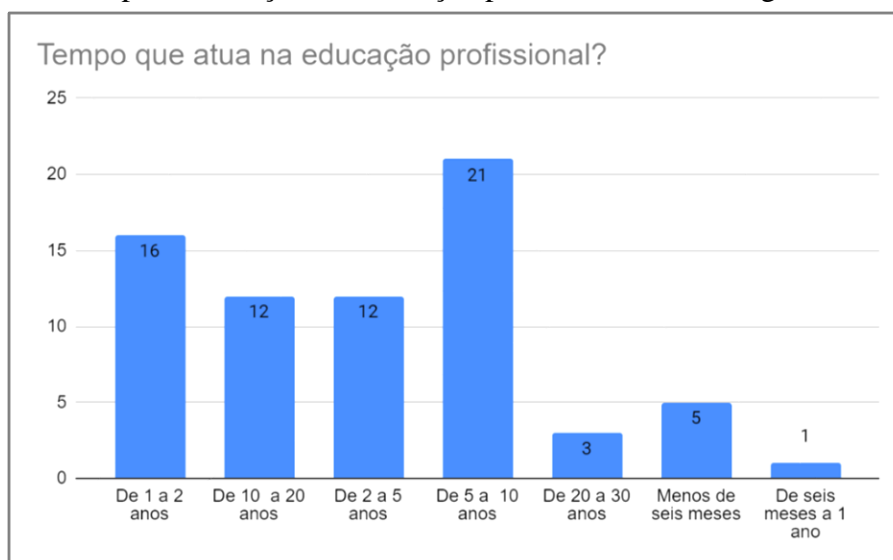
contexto da prática onde atuam os professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS. Lopes (2005), nos ajuda a entender como se dá o processo de recontextualização do discurso de Bernstein (1996, 1998), para essa autora:

No processo de recontextualização, Bernstein (1996, 1998) interpreta que os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. (LOPES, 2005, p. 54).

As vivências dos professores na educação profissional e tecnológica de nível médio contribuem para que esses desenvolvam saberes a partir dos quais possam melhor entender se os saberes a serem ensinados e as formas com a qual eles têm sido ensinados estão acompanhando as transformações sociais no contexto que atua. Essa percepção é complexa, não linear.

O Gráfico 5 apresenta o tempo de atuação dos participantes na educação profissional e tecnológica de nível médio.

**Gráfico 5** – Tempo de Atuação na Educação profissional e tecnológica de nível médio



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Os dados do Gráfico 5, nos permite perceber que somando os professores com menos de 2 anos de experiência na educação profissional e tecnológica de nível médio, esse se torna o maior grupo entre os pesquisados (31,3% do total), o que significa dizer, pela amostragem, que

a REE/MS tem um número importante de bacharéis com pouca experiência na educação profissional e tecnológica de nível médio o que requer planejamento para promover formações continuadas para esse público, para que possa entender as especificidades da educação profissional e tecnológica de nível médio e seu papel como um dos mediadores do desenvolvimento integral do educando.

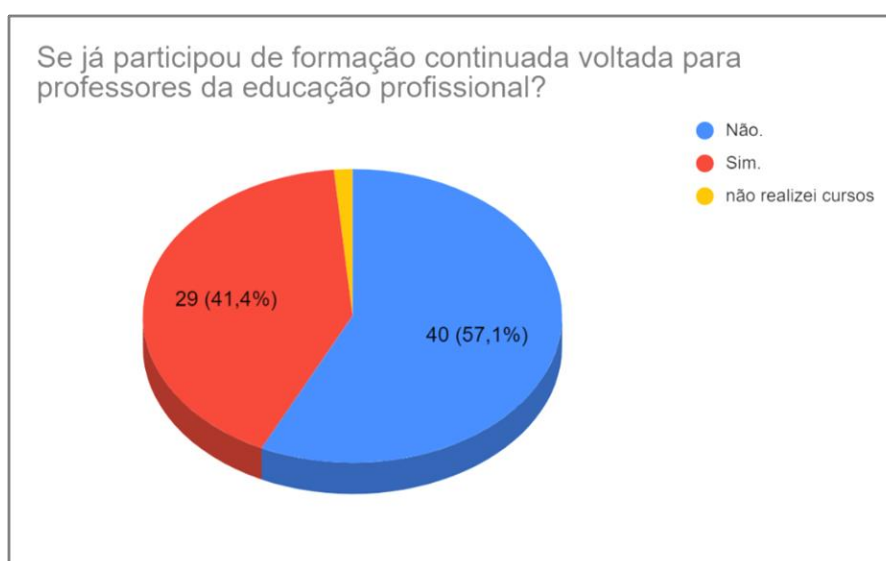
A docência na educação profissional e tecnológica de nível médio é um debate relativamente recente no Brasil. Para promover essa formação para o trabalho, sempre foram recrutados profissionais das diversas áreas técnicas, entretanto a pouco tempo se pensa em atender esse profissional com formação pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento desse profissional enquanto docente. Ferreti (2010, p. 3), destaca que, de modo geral, esses profissionais “não têm formação pedagógica que fundamente sua atividade docente, resultando os procedimentos que utilizam em salas de aula, ou nas oficinas e laboratórios, de leituras por conta própria, de improvisações e de conhecimentos derivados da experiência”.

Pena (2014), que pesquisou a docência na educação tecnológica na Rede federal, defende que além de desenvolver conhecimentos que capacite os estudantes a atuarem como profissional em determinada área do mundo do trabalho, é necessário que o professor desenvolva saberes ligados a procedimentos pedagógicos que lhe permita articular conhecimentos científico-tecnológicos com a aprendizagem da prática, “em uma perspectiva crítica que viabilize a reflexão do aluno sobre o contexto de trabalho e as relações sociais que aí se desenvolvem (PENA, 2014, p. 58).

Assim como Machado (2008), acreditamos que os saberes necessários para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio, seja de professores bacharéis ou de licenciados, as formações continuadas devem em alguma medida contemplar essa especificidade da Educação profissional e tecnológica de nível médio, de modo que permita ao professor que atue nessa modalidade desenvolver-se integralmente como docente, para que possa contribuir com o desenvolvimento integral dos alunos. O Gráfico 6, indica que 57,1% dos professores nunca participaram de formações continuadas específicas para educação profissional e tecnológica de nível médio.

Para Machado (2008), a primeira especificidade da educação profissional e tecnológica de nível médio é a tecnologia com seus múltiplos processos e rápidas transformações que a caracteriza. Para isso, o docente deve desenvolver novos saberes que permita a socialização com seus alunos de forma transdisciplinar, presente nas ações humanas de produção, do uso de objetos técnicos e de eventos tecnológicos.

**Gráfico 6** – Participação em formação continuada voltada para professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Por essa ótica, a autora enfatiza que é próprio da docência na educação profissional e tecnológica de nível médio o “ensinar-aprender” tecnologia “tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008, p. 12).

Por meio do questionário do google.forms, foi solicitado que indicassem uma temática de formação continuada que gostaria de participar, a grande maioria fez referência a temáticas que envolvem a área pedagógica, como didática, planejamento, avaliação, metodologias, que foi um ponto de fragilidade para alguns professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS, a qual será analisada ao longo desse capítulo. No entanto, também observamos como mostra o Gráfico 6, que os professores bacharéis, também

necessitam de formações que sejam específicas da educação profissional e tecnológica de nível médio. A seguir as sugestões dos participantes para as formações continuadas:

Formações para docência técnica. (MS/REE, PROFESSOR 7Q, 2021).

Formação continuada de professores para Educação profissional e tecnológica e tecnológica. (MS/REE, PROFESSOR 12Q, 2021).

Formação continuada, já que em 2 (dois) anos de trabalho com o público técnico, não foi ofertada a inscrição em nenhum curso do gênero. (MS/REE, PROFESSOR 25Q, 2021).

Abordagem ao mercado de trabalho. (MS/REE, PROFESSOR 26Q, 2021).

Específica pra curso técnico. (MS/REE, PROFESSOR 30Q, 2021).

Na área profissional. (MS/REE, PROFESSOR 24Q, 2021).

Formação voltada a didática profissional dos cursos técnicos. (MS/REE, PROFESSOR 37Q, 2021).

Gosto muito de estudar e reciclar meus conhecimentos, gostaria de participar de todas as oportunidades que surgissem, na área da Educação profissional. (MS/REE, PROFESSOR 39Q, 2021).

Práticas para conduzir e inserir os estudantes no mercado de trabalho dentro do eixo de cada curso. (MS/REE, PROFESSOR 47Q, 2021).

Metodologias ativas, gerenciamento de conflitos em sala de aula, discussão sobre ensino regular e técnico e contextualizar os desafios de lecionar em tempos de Covid. (MS/REE, PROFESSOR 51Q, 2021).

Metodologias e habilidades na Educação profissional e tecnológica de nível médio. (MS/REE, PROFESSOR 65Q, 2021).

Não tenho uma específica, mas deveríamos fazer uma formação específica aos educadores profissional, dando habilidade e conhecimentos. (MS/REE, PROFESSOR 70Q, 2021).

As sugestões dos professores bacharéis envolvem estratégias e saberes para desenvolver a formação técnica levando em consideração os contextos sociais e econômicos que eles e seus alunos dos cursos técnicos vivem. Esses são pistas que esses docentes recontextualizam as propostas curriculares no contexto da prática. A atuação da política, de educação profissional e tecnológica de nível médio, curricular, passa pela atuação desses sujeitos escolares.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball e Colaboradores nos permite entender como as políticas são elaboradas e atuam em seus contextos. No caso das políticas educacionais, essa

abordagem proporciona contribuições para entendermos os elementos envolvidos na elaboração de uma política específica, “como é desdobrada, e, em sua dimensão da prática, como é vivida e ressignificada pelos atores sociais” (SANTOS, 2017, p. 65).

O discurso pedagógico se constitui como uma comunicação especializada pela qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são efetuadas (BERNSTEIN, 1996). Assim, entender a recontextualização do discurso pedagógico nos permite analisar processos que a partir de uma área do conhecimento é transformado ou pedagogizado para constituir o conhecimento escolar que pode ser o currículo, a interação entre professor e alunos, os materiais de ensino etc. (MAINARDES, 2007; MAINARDES; STREMEL, 2010).

Assim como Araújo (2013), também entendemos a partir de Bernstein (1996), que o discurso pedagógico se efetiva em arenas de disputas onde são potencialmente produzidas as mudanças. Apoiados em Bernstein (1996), entendemos que todo o discurso pedagógico é uma arena de conflitos e, potencialmente, de mudança e que a práticas destes profissionais nas escolas estão sendo realizadas nesta arena de conflitos e de mudanças (ARAÚJO, 2013).

A partir de Bernstein (1996), podemos entender a produção dos discursos, no contexto macro e sua recontextualização, no contexto meso e micro da política educacional. Assim, temos em nível macro, a esfera nacional influenciada por interesses de organismos internacionais e por grupos de empresários organizados e instituições do terceiro setor; no contexto meso, as produções e recontextualizações que acontecem na SED/MS por gestores e elaboradores das políticas de formação continuada; por fim no contexto micro, temos o professor participando das formações e as recontextualizando no contexto da prática com seus alunos na escola e fora dela a partir de elementos ideológicos, condições socioeconômicas, culturais em espaços e tempos diversos. Como resultado, os efeitos também são diversos.

Importante destacar que o discurso pedagógico oficial é o resultado de relações que se estabelecem entre os campos envolvidos na sua geração, recontextualização e reprodução. A geração pode ser entendida como produção, que significa a construção de novo conhecimento. Na recontextualização, o novo conhecimento é apropriado e transformado.

Outro achado importante da pesquisa foi o interesse de parte dos bacharéis em buscar complementação pedagógica em nível de especialização *lato sensu*, e a segunda graduação em

licenciatura como percebida no Gráfico 7. Todavia, cabe uma análise conjugada com os dados do Gráfico 8, pois este apresenta a motivação do professor em buscar a complementação pedagógica.

Outro destaque é o número de professores cursando especialização *lato sensu* por meio de convênio entre a SED/MS, MEC e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O IFES está ofertando desde 26 de outubro de 2020, são 4.320 vagas distribuídas em 106 polos em todo o Brasil<sup>85</sup>. Para a SED/MS forma disponibilizadas 160 vagas que serão divididas em 4 turmas. A especialização em “Docência para a Educação profissional e Tecnológica” é voltada a professores das redes públicas estaduais, está vinculada ao Programa do governo federal “Novos Caminhos<sup>86</sup>”.

**Gráfico 7** – Professores com formação pedagógica em nível de graduação ou em pós-graduação *lato sensu*



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Conjugado com os dados do Gráfico 8, que apresenta em percentuais a motivação que levou os bacharéis a procurarem formação pedagógica de nível superior, em cursos de licenciatura ou especializações *lato sensu*, os dados mais uma vez apontam para a necessidade desse buscar saberes nas áreas pedagógicas para atuarem na educação profissional e tecnológica de nível médio como professores. De modo que existe iniciativa desses docentes em realizar

<sup>85</sup> Sobre a Parceria MEC/IFES/Redes Estaduais de Ensino, consultar o site do IFES pelo endereço: <https://www.ifes.edu.br/noticias/19493-ifes-oferta-mais-de-4-mil-vagas-em-todo-o-pais-para-especializacao-a-distancia>.

<sup>86</sup> Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>.



especializações mesmo em instituições privadas de ensino. Não podemos desconsiderar que 45% procuraram elevar o seu nível de escolaridade pensando em obter maior pontuação no cadastro de professores temporários para educação profissional e tecnológica de nível médio realizado pela SED/MS. Pois, a partir desse cadastro, por ordem de maior titulação são convocados para contratação os bacharéis para atuarem nos cursos técnicos da REE/MS.

Como foi exposto no capítulo 4, a remuneração do professor bacharel é inferior à de um professor com licenciatura. Assim realizar uma graduação em licenciatura e também uma especialização, permite que esse profissional além de obter maior pontuação na seleção de professores, também garante salários mais altos que dos professores que possuem apenas o bacharelado. O Gestor1, acredita que esses dois fatores se configuram em um incentivo para que esses profissionais possam se qualificar para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio, como segue:

Hoje, o profissional que não tem a licenciatura ele é contratado na REE/MS, mas ele possui uma classificação diferente daqueles que tem a licenciatura. Pelo fato dele estar com uma classificação diferente ele recebe uma remuneração diferente, obviamente uma remuneração menor. Pelo fato dele possuir uma remuneração menor e ao perceber que caso ele faça uma licenciatura ele consegue ter uma melhoria no salário, isso acaba sendo uma política indutora dessa busca pela formação. (MS/SED, GESTOR 1, 2020).

Ainda de acordo como Gestor 1, a SED/MS tentou convênio com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) para segunda graduação em licenciatura aos docentes da Educação profissional e tecnológica de nível médio, mas relata que “sempre esbarra naquele fator que é bem decisivo na hora de implementar uma política que depende de recurso financeiro, é justamente o orçamento” (MS/SED, GESTOR 1, 2020).

**Gráfico 8** – Motivação dos Professores para realizarem complementação pedagógica em nível de graduação ou em pós-graduação *lato sensu*



**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Barros (2016, p. 119), destaca que mesmo com a iniciativa do governo federal com a criação de programa voltado para formação de professores como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “poucos são os programas que orientam e estabelecem ações para a realização concreta de formação pedagógica de professores da Educação profissional e Tecnológica, principalmente, para os professores bacharéis e tecnólogos”. Isso reflete a desarticulação entre as Secretarias Estaduais de Educação, a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB) e a Secretaria de Educação profissional e tecnológica do MEC (SETEC); pois a SETEC responsável pelas políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil.

Na próxima seção passaremos a discutir as políticas de formação continuada de professores para educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS.

#### **4.3 Políticas de formação continuada para professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS**

Antes da criação da Coordenadoria de Formação Continuada (CFOR), as formações eram planejadas organizadas e efetivadas por cada setor da SED/MS, os quais também determinavam o público de suas formações. Entretanto, visando fortalecer o cumprimento de previsões legais acerca da garantia de formação continuada para professores da educação básica, foi criada, a CFOR, em 2017, com objetivo de organizar, avaliar e aprovar todas as

formações da SED/MS. Desse modo, nenhuma formação continuada acontece na REE/MS sem o aval da CFOR. O depoimento da Formadora 3 nos ajuda a entender a função e funcionamento da CFOR,

Eu acredito muito na CFOR para organizar as formações para os docentes, para atender esses professores na medida do possível em suas necessidades [...]. A coordenadoria de formação se preocupa em preparar uma formação que atenda os objetivos dos professores. Como são vários municípios, nós elaboramos formação aqui, corremos atrás dos materiais e também o processo de tutoria que é a formação. Focamos mais para as regionais, fazemos a formação dos formadores das regionais e esses formadores multiplicam. Mas nós estamos juntos com eles também. Agora na pandemia nós não viajamos, mas nós viajamos até as regionais e vamos também às escolas. (MS/REE, FORMADOR 3, 2021).

A criação da CFOR visou também coordenar ações de formação continuadas previstas no Parágrafo 1º do Art. 61 da LDBEN/1996, o qual prevê que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996b). A meta 16 do Plano Estadual de Educação (2014-2024), assegura garantir “[...] a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2014); e, também nas previsões advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).

Os diversos setores da SED/MS ainda podem elaborar formações para grupos específicos de professores, como Educação profissional e tecnológica de nível médio, educação especial, educação infantil. No entanto precisam submeter seus projetos de formação a CFOR para avaliação e aprovação. A CFOR ainda oferece suporte técnico e pedagógico para realizações das formações propostas por outros setores. A maior parte das formações com abrangência para toda a REE/MS são realizadas pela CFOR seja em ambiente virtual ou espaço presencial. O gestor 2 sintetiza a atuação da CFOR desde sua criação até o ano de 2021:

A CFOR quando iniciou seus trabalhos em 2017, nós estávamos na perspectiva da formação integral.[...] nós já tínhamos dois projetos pilotos com foco na formação integral, em tempo integral, integrada a educação profissional e tecnológica. [...] Nós focamos todo o processo formativo na concepção de educação integral. [...] depois nós utilizamos das temáticas que estavam inerentes às políticas da BNCC para foco do processo formativo.

2019 nos fortalecemos isso nas escolas. A demanda nossa foi o currículo do estado. E 2020 e 2021 foi bem atípico nós tivemos todo um processo de formação ligados ao currículo e ao socio emocional de educadores que também foi uma demanda dos estudantes que apresentavam depressão, automutilação, suicídio. [...] Foi um dado que levantamos e percebemos que deveríamos atuar de alguma forma. [...] dependendo do momento [...] nós sempre buscamos trabalhar na formação elementos que estão na vertente nacional da política e dá suporte para o professor [...]. (MS/REE, GESTOR 2, 2021).

Pela fala do Gestor 2, podemos entender a CFOR como o contexto meso dentro da abordagem do ciclo de política de Stephen Ball e colaboradores que por meio da recontextualização do texto e dos discursos produzidos pelas políticas esta, a CFOR, descola o contexto inicial de produção da política para outro contexto onde é modificado por meio de processos “de seleção, simplificação, condensação e reelaboração” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

As previsões legais em nível federal (contexto macro) que induzem os sistemas de ensino a promoverem formação continuada para os professores da educação básica, determinando, inclusive, que o currículo deva ser organizado e trabalhado a partir de competências e habilidades anunciadas na BNCC, se constituem como campo recontextualizador oficial (CRO) em relação a CFOR, pois é "criado e dominado pelo Estado e seus agentes e ministros selecionados" que se fortalece e limita a atuação do campo recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 2000, p. 33). Neste caso, a CFOR se constitui como campo recontextualizador pedagógico (CRP) que “é constituído pelos pedagogos das escolas, das universidades, pelos departamentos de educação e pelas fundações privadas de pesquisa educacional” (BERNSTEIN, 2000, p. 33).

Cabe destacar que as formas de limitação impostas pelo CRO ao CRP, se constituem em regras oficiais que “regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos discursos pedagógicos legítimos, bem como os conteúdos, as relações a serem transmitidas e o modo de transmissão” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13-14).

Como muitas políticas de formação continuadas de professores da SED/MS estão voltadas para o currículo, entender a partir de Ball a incorporação do hibridismo significa dizer que as políticas de currículo não se constituem apenas em “seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados

desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56).

Ainda em Lopes (2005, p. 55-56):

Em uma perspectiva anti-hegemônica, desenvolver políticas culturais implica favorecer a heterogeneidade e variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades. As orientações curriculares centralizadas, entretanto, tendem a projetar certas identidades (Lopes, 2002) e a regular os sentidos das mesmas, ainda que não consiga sempre as projeções e regulações almejadas. Cabe entender como esses processos de desenvolvem, valendo-se da hibridização de tendências teóricas distintas, no âmbito dos três contextos investigados por Ball (1994).

Desse modo, quando a CFOR promove formações sobre a BNCC, ela recontextualiza o discurso da política a partir dos entendimentos acadêmicos, científicos e sociais presentes neste setor da SED/MS, os quais promovem descolamento do discurso para outro lugar que não o original criando o que Bernstein (2000) chama de discurso virtual ou imaginário.

O Gestor 2 nos oferece mais elementos para entendermos o processo de recontextualização do discurso da política, abordando ainda a atuação da CFOR nos processos de formação continuada da SED/MS:

Então, a pauta da CFOR tem esse nível mais abrangente, diferente das formações que acontecem pelas CREs ou até por setores da secretaria que trabalham de forma mais específica. [...] por exemplo, Educação profissional trabalha com as temáticas inerentes aos cursos técnicos, então existe uma divisão que acaba se complementando. [...] porque todos os setores da SED/MS podem trabalhar formação, a diferença é que a CFOR dá suporte para eles no que se refere a estratégia metodológica, para termos uma linha do que é formação continuada [...]. todas as formações continuadas, que são consideradas acima de 40 horas, eles passam para CFOR, nós olhamos o Projeto de Formação, discute a questão de metodologia, **até porque nós trabalhamos a linha de pesquisa da autoria, trabalho colaborativo, então em todas as premissas que nós consideramos pelos estudos e pelo trabalho, potencializam a formação continuada.** precisam estar articuladas com a CFOR. (MS/REE, GESTOR 2, 2021, grifos nossos).

Já o Formador 3, explica o processo de construção da fundamentação teórica de uma formação continuada proposta pela CFOR:

Por exemplo, nós vamos fazer uma formação que vai trazer discussões sobre o novo currículo. Então, nós vamos, primeiramente, pesquisar temáticas que vão evidenciar essa formação. Sentamos em grupos separados, cada grupo

apresenta suas temáticas. Depois discutimos qual as melhores. Depois discutimos e elaboramos os objetivos dessa formação, pensamos na temática, no título da formação. Depois vamos buscar autores que vão trazer essa discussão.[...] por exemplo, estamos discutindo bastante sobre competências sócio emocionais, essas competências socio emocionais estão dentro da BNCC, para construir esse o sujeito integral, sujeito pleno, então preciso disso. Então, quem está discutindo isso nesse momento, é o Instituto Ayrton Senna? É a Fundação Lemann? Que autores estão trazendo essa discussão de competências socio emocionais? (MS/REE, FORMADOR 3, 2021).

A presença de elementos ideológicos na formulação das formações continuadas coordenadas pela CFOR, como “a linha de pesquisa da autoria”, “trabalhos colaborativos”, e autores fundamentado em teoria específica de currículo move o discurso, pois este está “sujeito às visões de mundo e aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Bernstein (2000) explica como a ideologia afeta o discurso:

à medida que o discurso se desloca de seu lugar de origem para o seu novo posicionamento como discurso pedagógico, uma transformação acontece. [...] porque toda vez que um discurso se move de uma posição para outra, há um espaço no qual a ideologia atua. Nenhum discurso é deslocado sem que a ideologia atue. (BERNSTEIN, 2000, p. 32).

As políticas de formação continuadas que envolvem bacharéis promovidas pela SED/MS, em grande medida não são voltadas especificamente para os professores da educação profissional e tecnológica de nível médio, essas acontecem em menor frequência. De acordo com planilha disponibilizada pela CFOR com as formações continuadas que foram promovidas pela SED/MS no período de 2015 a 2021, o total de formações em toda REE/MS chegou a 671, entretanto, apenas 30 foram destinadas especificamente aos professores bacharéis que atuam na Educação profissional e tecnológica de nível médio, conforme o Quadro 7.

**Quadro 7** – Formações continuadas realizadas pela SED/MS para professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio

<b>NOME DA FORMAÇÃO</b>	<b>ESCOLAS E MUNICÍPIOS ATENDIDOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	3 Escolas de Aquidauana	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	9 Escolas de Dourados	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	1 Escola de Corumbá	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	1 Escola de Três Lagoas	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	3 Escolas de Ponta Porã	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	2 Escolas de Camapuã	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	1 Escola de Iguatemi	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	2 Escolas de Aral Moreira	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	2 Escolas de Bela Vista	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	19 Escolas de Campo Grande	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	19 Escolas de Campo Grande	8h
Formação Continuada "Educação profissional: Tecendo Estratégias, Otimizando Resultados"	6 Escola de Nova Alvorada do Sul / Jardim / Cassilândia / Rio Brilhantes / Nova Andradina	8h
Integrando Saberes: iniciativas empreendedoras para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação profissional	40 Escolas em 18 municípios	80h
Módulo de recuperação da formação continuada "Integrando Saberes: iniciativas empreendedoras para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação profissional".	18 Escola em 18 Municípios	60h
Educação profissional: possibilidades e perspectivas	12 CREs e municípios com Educação profissional	80h
"GESTÃO E EMPREENDEDORISMO NA ERA DIGITAL - MÓDULO 1" (parceria com a Dínamo)	10 Escolas em 10 municípios	64h
"Articulação entre o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Pedagógico de Curso dentro da Educação profissional"	21 Escolas em 21 municípios	40h
Projeto de Implementação dos Laboratórios de Base Científica da Educação Básica nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	Escolas de Tempo Integral em 7 Municípios	40h
Formação de professores para a construção de um currículo articulado por competências e a implementação dos projetos empreendedores	7 Escolas em 3 Municípios	120h
I Workshop da Educação profissional de Corumbá	Escolas da CRE 3	10h
Formação de Formadores - MS: "Alinhamento conceitual - novo ensino médio; articulação curricular; e projetos empreendedores" SED/ITAU-2020	Escolas da CRE 7	60h
Oficina: Metodologias ativas como estratégia de ensino na Educação profissional	Escolas da CRE 12	16h

A auto avaliação como ferramentas de melhoria da aprendizagem nos cursos técnicos e profissionalizantes	Escolas da CRE 12	30h
Formação para professores - Educação profissional	Escolas da CRE 12	4h
Curso: Seminário de Profissões	Escolas da CRE 12	80h
Formação SED vai as Escolas / específico p/ Professores de Laboratório	Escolas com Educação profissional	14h
Formação Iniciação Científica – Campo Grande	Escolas com Educação profissional	5h
1º Workshop dos Laboratórios Escolares da Base Científica da REE/MS	Escolas com Educação profissional	10h

**Fonte:** MS/SED/COPEMEP e CFOR, Formações continuadas voltadas para professores da Educação profissional no período de 2015 a 2021. Adaptado pelo autor, 2021.

Barros (2016, p. 232), ao pesquisar a formação continuada de bacharéis e demais professores não licenciados do IFRN, considerou que essa é decisiva para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois possibilita uma atuação autônoma e emancipatória do professor comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

Cabe considerar que os saberes podem ser acumulados pala formação inicial e pela experiência da prática docente, entretanto são “renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas e culturais” (TARDIF, 2014, p. 34-35); desse modo, destaca-se a formação continuada em serviço.

As demandas por formação continuada para educação profissional e tecnológica de nível médio além das que foram suscitadas pela reforma do ensino médio, pela BNCC, e pela reformulação dos Planos Pedagógicos de Cursos, também têm origem nas experiências dos formadores que acabam refertando temáticas que consideraram exitosas, e outras que são solicitadas pelas escolas, como podemos perceber na fala do Formador 2.

Como já temos uma história de Educação profissional, a formação embora tenha que ser continuada, ela ainda não está estabelecida, existem demandas que são mais urgentes. Mas toda demanda que é ofertada ela é uma demanda necessária. (MS/REE, FORMADOR 2, 2021).

A formadora 3, destaca que durante as formações que realiza presencialmente com professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio, percebe a dificuldade que os bacharéis apresentam na dimensão pedagógica, como segue:

[...] a gente percebeu que os professores da área técnica eles têm bastante dificuldade de fazer e pensar essa articulação entre os saberes do estudante e a base geral do conhecimento, e fazer essa articulação com a parte profissional. (MS/REE, FORMADOR 3, 2021).



Ainda sobre as demandas por formação continuada para professores bacharéis, o Gestor 2 e o formador 3, destacam que durante as formações perceberam outras necessidades formativas no público de professores não licenciados, como segue:

Da Educação profissional, o que me chama atenção é essa parte do pedagógico. [...] pelos acompanhamentos da equipe fazia nas escolas, nós percebíamos que o professor tinha uma boa vontade, tinha o conhecimento técnico do assunto, mas tinha uma dificuldade da transposição do assunto para o estudante, então é um dado de acompanhamento. Por exemplo, a alta evasão dos cursos técnicos chama-nos chama atenção. Por que está tendo evasão em algumas escolas? Nos percebíamos que as estratégias que os professores usavam em um curso noturno, como administração ou transação imobiliária, era encher a lousa de textos, porque não se tinha um livro. O noturno é diferenciado, mas o professor não conseguia ver isso. Então, de acordo com os acompanhamentos nós percebemos a necessidade, fora os estudos que já existem, do que precisa ser pautado na discussão pedagógica para esse professor. (MS/REE, GESTOR 2, 2021).

O Gestor 2, já atuou como formador junto aos professores da educação profissional e tecnológica de nível médio, durante seu depoimento mostrou admiração e respeito pelos bacharéis que atuam nessa modalidade do ensino médio, e que mesmo sem base pedagógica, se esforçavam para oferecer aulas mais dinâmicas e atrativas. Consideramos que os saberes necessários para parte técnica não são suficientes para o desenvolvimento integral de professores e estudantes (TARDIF, 2014). Esse desenvolvimento integral envolve a dimensão pedagógica e a social, além da técnica.

As formações continuadas voltadas para as áreas pedagógicas permitem que os bacharéis desenvolvam parte da dimensão pedagógica, porém esse envolvimento, exige desse profissional desprendimento de tempo, que na maior parte das vezes ele estaria ocupado com outra profissão. A Formadora 4, relata a dificuldade que enfrentavam para cativar os bacharéis a participarem das formações, como segue:

A última formação para Educação profissional que participei foi uma parceria da SED/MS com o Fundação Itaú que envolveu profissionais de dois cursos técnicos, Informática e Recursos Humanos a dificuldade era assim: a formação era a tarde e o profissional não podia ir porque estava cuidando do outro emprego dele, porque eles pegam algumas aulas conosco, mas eles são trabalhadores de outros lugares. (MS/REE, FORMADOR 4, 2021).

Fanizzi (2015), destaca que o formador desempenha o papel de relacionar, adequar, ajustar as intenções gerais do órgão oficial, às realidades locais. Em nosso estudo, este órgão oficial é a SED/MS com formações que envolvem outros formadores que multiplicarão a

formação, ou diretamente aos professores da REE/MS, a partir de demandas conhecidas pela SED/MS ou demandas que são percebidas por gestores e formadores, ou mesmo demandas solicitadas pelos professores, escola e CREs.

As ações dos formadores, explicitadas por Fanizzi (2015), se alinham como conceito de contextualização de Bernstein (2000), e também utilizado por Ball, Maguire e Braun (2016), quando abordam a teoria da atuação.

#### **4.4 A importância da formação continuada para os Bacharéis da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS**

Os saberes docentes para além da formação inicial dependem das condições sociais e históricas que envolvem o contexto local onde o professor exerce seu ofício, e a partir das condições que estruturam seu próprio trabalho (TARDIF, 2014), como as ofertas de formação continuada, e possibilidade de apoio pedagógico da coordenação pedagógica e técnica como acontece nas escolas da REE/MS.

Barros (2016), destaca que os saberes docentes dos professores não licenciados que atuam na Educação profissional e tecnológica do IFRN têm origem em sua formação inicial, nas respectivas áreas técnicas e tecnológicas, e ao passo que vão exercendo a docência são enriquecidos com as experiências. Análogo aos saberes dos professores bacharéis da REE/MS, faz-se necessária a valorização desses saberes especializados para atuarem no ensino da Educação profissional e tecnológica. O investimento em formação continuada se constitui em mais do que uma previsão legal, mas em uma necessidade para sua atuação como docente.

Os quadros 8 e 9 e 10 foram montados a partir das respostas dos 70 professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS que responderam ao questionário virtual, o que nos ajuda a entender a necessidade de formação continuada para os bacharéis professores da REE/MS. As perguntas envolveram suas impressões sobre as contribuições das formações continuadas para sua prática pedagógica (Quadro 8); sobre a necessidade do professor bacharel participar de formações que enfatizam as práticas pedagógicas (Quadro 9); e sobre as contribuições a formação acadêmica proporcionou para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio como docente (Quadro 10). As respostas foram agrupadas a partir da incidência. Entretanto, também apresentaremos alguns depoimentos de professores, formadores e gestores que concederam entrevistas

semiestruturadas os quais também apontam necessidade de formação na área pedagógica para os bacharéis.

**Quadro 8** – Relato dos professores acerca das contribuições das formações continuadas promovidas pela SED/MS para a formação e prática pedagógica do professor

Respostas	Participantes
Sim, pois contribui para um maior entendimento de questões pedagógicas, metodológicas e de prática de ensino.	24
Sim, pois se aprende coisas novas.	10
Sim, pois amplia o conhecimento de conteúdo, promove reciclagem de conhecimentos e procedimentos.	10
Sim, pois promove novos conhecimentos sobre a realidade do aluno e ajuda a transmitir conhecimentos aos alunos.	8
Sim, pois promove trocas de experiência entre os professores sobre vivências em sala de aula.	6
Sim	4
Não participei.	2
Não.	1
Não. Vejo que a teoria não condiz com a prática.	1
Nada acrescentar.	1
Às vezes	1
Sim, pois contribui para entender a realidade da educação.	1
Sim, pois contribui para minha formação intelectual.	1

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via Googleforms. Elaborado pelo autor, 2021.

**Quadro 9** – Relato dos professores acerca da necessidade do professor bacharel participar de formações continuadas que enfatizem a dimensão pedagógica do trabalho docente

Respostas	Participantes
Sim. As formações melhoram o trabalho docente, as práticas pedagógicas, didáticas e metodológicas em sala de aula.	29
Sim.	8
Sim. Todos da educação básica necessitam de formação continuada independente da etapa ou modalidade que atue, seja licenciado ou bacharel.	6
Sim. Pois a formação do bacharel na dimensão pedagógica não contempla como nos cursos de licenciatura.	5
Sim. Pois os professores necessitam de formação continuada para atualizar seus conhecimentos.	5
Sim. Pois promove a atualização sobretudo do contexto social.	2
Sim. Porque conhecimentos desenvolvidos durante a licenciatura permitem uma abordagem pedagógica mais humana considerando o contexto social.	2
Sim. Para entendermos melhor o Projeto Político Pedagógico da escola e a BNCC.	2
Sim. Mas deve ser focada nos bacharéis da EPT de forma objetiva.	2
Não. Ao meu ver não é necessário pois existem excelentes professores bacharéis no ensino médio.	1
Não necessariamente. Pois essa lacuna pode ser completada com mestrado e doutorado.	1
Sim. As práticas e conhecimentos complementares desenvolvidas durante cursos e especializações são importantes para educação, assim como mestrados e doutorados.	1
Sim. Pois a formação acadêmica não é suficiente para desenvolver a prática pedagógica.	1
Acredito que se o professor bacharel tiver uma boa vivência profissional isso não irá atrapalhar sua dimensão pedagógica.	1
Através da visão pedagógica e profissional com diferencial de conhecimento	1
Não sei explicar.	1
Nada acrescentar.	1
Sim. Pois desenvolvemos o entendimento das dimensões pedagógicas para formar o aluno.	

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

64 dos 70 professores participantes (91,4%) acreditam que as formações continuadas contribuem para sua formação como docente; e 65 dos 70 professores participantes (92,8%) acreditam que os professores bacharéis necessitam de formações continuadas voltadas ao desenvolvimento de saberes pedagógicos.

Além dos depoimentos dos professores que responderam aos questionários, destacamos as impressões de outros atores, como gestores e formadores:

Sim. Penso que após o egresso do ensino superior, a formação continuada torna-se a ferramenta crucial de evolução e modelação das apropriações sobre metodologias que o profissional da educação pode ter. (MS/REE, PROFESSOR 19Q, 2021).

Eu participei de alguns encontros, eles têm uma vontade muito grande e uma dúvida imensa. [...]a primeira atividade que eu fiz com eles era uma tempestade de ideias de metodologias que eles acharam que deu certo quando eles fizeram. Muitos traziam como metodologia recursos como data show e outros [...] (MS/REE, GESTOR 2, 2021).

Eu acredito que sim, é fundamental na verdade. Porque o professor que é, por exemplo, engenheiro civil, ele é ótimo naquilo que ele faz. Mas ele não tem o trato com aluno. Ele está chegando nu e cru, ele não sabe o que vai fazer. [...] uma capacitação facilita pois dá mais suporte para ele saber o que está fazendo. Eu era esse professor ai! Professor. (MS/REE, PROFESSOR 2E, 2021).

Principalmente a formação para Educação profissional que deve ser articulada coma formação geral. As vezes essas instituições terceirizada não estão fazendo essa articulação, não está sendo de forma completa para alcançar os professores. (MS/REE, FORMADOR 3 , 2021).

Sim, a formação ajuda bastante. Eles têm a parte técnica e são ótimos, mas essas formações ajudam muito em desenvolvimento de metodologias. (MS/REE, FORMADOR 5 , 2021).

Aprendi muito foi uma fase de transição. foram aulas remotas e presencial. a formação continuada deve continuar para atribuir conhecimento. (MS/REE, PROFESSOR 51Q, 2021).

Identificar os saberes necessários à prática docente nos permite construir uma série de repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores, isto envolve discursos e atos que os próprios docentes sabem por que os afirmam e fazem. “Pensamos, com efeito, que este repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir” (TARDIFF, 2014, p. 206).

O gestor 2 e o Professor 53Q, destacam o quanto as formações continuadas contribuem para a prática pedagógica do professor bacharel da Educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS:

Os bacharéis que eu trabalhei, eram muito bons, eles sugam bastante, eles querem saber. [...] é um público que eu acredito que potencializar a parte pedagógica em alguns cenários deles, contribuiu muito para formação. E no estado nós evoluímos bastante [...]. (MS/SED GESTOR 2, 2021).

Ajudam a ampliarmos conhecimento e ressignificar certos aprendizados para atender ao aluno. (MS/REE, PROFESSOR 53Q, 2021).

Por essa mesma ótica, Machado (2008) defende que os professores que atuam na educação profissional e tecnológica tenham condições e conhecimento de prever o que é necessário para se desenvolver na educação profissional e tecnológica, que tenham capacidade de propor abordagens criativas de ensino aprendizagem considerando suas peculiaridades, que entendam os contextos que cercam a educação profissional e tecnológica de nível médio, a

escola, o curso, o aluno e a sociedade. Isso envolve: “realizar um trabalho mais integrado interdisciplinar, promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa” (MACHADO, 2008, p. 14).

**Quadro 10** – Relato dos professores acerca da contribuição que a formação acadêmica recebida proporcionou para entender e trabalhar na educação profissional e tecnológica de nível médio

<b>Respostas à pergunta: Sua formação acadêmica contribui para entender e trabalhar na Educação profissional? Existem dificuldades a serem superadas?</b>	<b>Participantes</b>
Sim.	16
Sim. As dificuldades estão relacionadas com conhecimentos pedagógicos, o planejamento de aula, práticas de ensino e didática.	9
Sim. Relatou que há sempre a necessidade de atualização.	8
Sim. Considera que a formação acadêmica ajuda conhecer e entender os conhecimentos técnicos da Educação profissional.	5
Sim. Após realizar segunda graduação em licenciatura superou as dificuldades pedagógicas.	5
Sim. Mas relata a importância das experiências e vivências da docência.	3
Não.	2
Sim. A formação contribuiu para o acúmulo de conhecimentos e não relatou dificuldades como docente.	2
Sim. Sempre há possibilidades de superar as dificuldades.	2
Não. A formação inicial não ajudou a conhecer a Educação profissional.	1
Sim. Considera que a formação acadêmica é essencial para o domínio do conteúdo que será ensinado ao aluno	1
Sim. A dificuldade se relaciona a permanência do aluno na escola.	1
Sim. Entende como dificuldade a falta capacitação profissional.	1
Sim. Aponta como dificuldade a estrutura da escola e supera com criatividade.	1
Sim. Aponta como dificuldade as greves e alguns professores passavam trabalho.	1
Sim. Dificuldades com os meios de comunicação, aulas online, plataforma e internet na região.	1
Sim. Entende que a dificuldade está no fato da prática diferir da realidade.	1
Sim. Supera as dificuldades trabalhando de acordo com as competências dos alunos.	1
Sim. A dificuldade está em a Educação profissional acompanhar as constantes mudanças no mercado de trabalho.	1
Sim. Relatou que tem muito a aprender na área técnica e pedagógica por ser professor iniciante.	1
Sim. Relata dificuldade com outros professores que não apoiam a parte profissionalizante dos cursos integrados ao ensino médio.	1
Sim. Dificuldade a ser superada (pandemia).	1
Sim. Relata que há sempre dificuldades a serem superadas.	1
Sim. Relata dificuldades com a BNCC.	1
Um pouco. Relata que existe muitas dificuldades a serem sanadas.	1
Nenhuma dificuldade apresentada.	1
Nada a acrescentar.	1

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

A análise dos dados do Quadro 10, requer considerar que 62,9 % dos professores participantes possuem graduação em licenciatura, conforme o Gráfico 3. Desse modo, os relatos dos 94,2% dos professores participantes indicaram que sua formação acadêmica contribuiu para trabalhar na educação profissional e tecnológica de nível médio. Assim, existe um grupo de

31,3% dos professores participantes que não são licenciados, mas que responderam que sua formação acadêmica contribuiu para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio. Ainda, a partir do quadro, três depoimentos nos ajudam a entender a relação da formação acadêmica e possíveis dificuldades para atuar na educação profissional e tecnológica de nível médio:

A formação acadêmica aliada com a experiência profissional na área, contribuem significativamente para trabalhar com as disciplinas técnicas. Uma dificuldade observada em geral nos professores técnicos é em relação ao planejamento e visão geral das competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. É essencial para o professor bacharel ter formação continuada para adquirir um novo olhar sobre a educação. (MS/REE, PROFESSOR 11Q, 2021).

Contribuiu, pois tem como base a teoria e a leitura, o que ajuda a incentivar os alunos a buscarem mais. Sim, sempre existem, por ser uma formação muito técnica e com termos rebuscados, é necessário a adaptação ao aluno e métodos que o façam querer aprender sobre (MS/REE, PROFESSOR 19Q, 2021).

Sim, a formação acadêmica é na mesma área de conhecimento do curso técnico, porém ainda temos dificuldade na área pedagógica. (MS/REE, PROFESSOR 23Q, 2021).

Quando iniciei achei que teria muito mais dificuldades do que tive na realidade. Mas na prática do dia a dia notei tantas dificuldades. Mas sabendo que preciso adquirir mais conhecimento pedagógica e metodológicos para melhorar cada vez mais. Recebo muito feedback positivo da Direção e coordenação, bem como, dos alunos. Então imagino que com uma formação direcionada para prática da docência, teria muito mais a oferecer a Escola e aos alunos. E temos que saber que ato da aprendizagem tem que ser constante, sempre pensando em melhorar a atuação profissional e se atualizar conforme as mudanças que a sociedade apresenta. Assim como ato de planejar deve ser flexível, ato de se qualificar também. (MS/REE, PROFESSOR 32Q, 2021).

A demanda por formação de professores para educação profissional e tecnológica de nível médio vem crescendo a medida que novos conhecimentos são requeridos para formação de força de trabalho para o mercado capitalista de produção caracterizado pela velocidade de inovações. Desse modo, o conhecimento requerido dos professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio também está em constantes modificações que, mesmo considerando apenas a área técnica, a formação inicial não atende as demandas de atualização de saberes técnicos, mas são necessárias para se aprender a base desse conhecimento (MACHADO, 2008).

A formação pedagógica que os bacharéis não recebem na formação inicial, provoca nos sistemas de ensino a necessidade de sempre promover formações continuadas que assumem um caráter emergencial. No caso da REE/MS, a não existência da carreira para professor da educação profissional e tecnológica de nível médio, agrava o quadro. Pois, mesmo quando se inicia o processo de formações visando preencher as lacunas que os bacharéis possuem em termos de saberes pedagógicos, a continuidade desse processo fica comprometida, seja pela não garantia que esse professor vai permanecer na REE/MS, participando das seleções e contratações; seja por seu desinteresse em continuar na educação como docente.

Barros (2016, p. 245), em sua pesquisa, destacou que os gestores entrevistados salientaram a necessidade de formação para a docência na EPT para os professores licenciados, considerando que estes ingressam na Rede Federal de EPT sem conhecerem as especificidades do trabalho docente no contexto da Educação profissional e tecnológica de nível médio.

O Gestor 2, destaca que para o bacharel que teve a vivência da educação básica apenas como estudante, as trocas de experiências e as formações continuadas são necessárias para esse profissional se desenvolver enquanto docente,

[...] eu acho que esses encontros, as formações, encontros com outros profissionais, mesmo que não seja uma formação profissional de longa duração, mas compartilhar experiências, eu acho que faz com que ele perceba algumas estratégias, algumas nuances que não estavam no radar dele, até pela vivência mesmo. (MS/REE, GESTOR 2, 2021).

Com intuito de entender de forma mais específica as dificuldades pedagógicas, perguntamos aos professores participantes se sentem dificuldades na elaboração do plano de aula ou em abordagens metodológicas para condução do trabalho na educação profissional e tecnológica de nível médio, as respostas dos professores participantes foram agrupadas de acordo com a incidência das respostas (Quadro 11).



**Quadro 11** – Relato dos professores sobre as dificuldades do professor bacharel na elaboração do plano de aula ou na abordagem metodológica para desenvolvimento do docente

<b>Respostas à pergunta: Existem dificuldades por parte do professor bacharel na elaboração do plano de aula ou na abordagem metodológica para desenvolvimento do seu trabalho na Educação profissional?</b>	<b>Partilhantes</b>
Não.	19
Sim. Devido à formação em bacharelado não ser voltado à área pedagógica.	10
Sim. Entretanto com a orientação da coordenação pedagógica as dificuldades são superadas.	8
Sim.	7
Sim. Apresento muitas dúvidas sobre o plano de aula.	3
Acredito que não.	2
Não sei dizer.	2
Não sei responder.	2
Não vejo dificuldade, mas ressalto que o licenciado tem estratégias que melhor atende os estudantes.	2
A falta de experiência dificulta a elaboração de plano de aula.	1
Não. Consigo desenvolver plenamente no cotidiano.	1
Sim. Preciso estudar e pesquisar para montar a aulas.	1
Em partes.	1
Sim. Mais dificuldades nas questões metodológicas.	1
Sim. Apresentei essas dificuldades antes de cursar uma licenciatura.	1
Não sei.	1
Nada acrescentar.	1
Não posso opinar, já que não é o meu lugar de fala.	1
Não sei dizer, mas acredito que sim.	1
Não sei informar.	1
Não sei. Quero vivenciar esta experiência.	1
Não. Todos são capazes de aprender independente da formação.	1
Não. Todos são orientados quando iniciam a docência.	1
Os professores que não passaram por formação continuada apresentam algumas dificuldades em elaboração de planejamento, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem.	1

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Dos 70 professores participantes, 19 (27,1%) responderam apenas que “não”, sem apresentar ressalvas. Ao consultar os dados de formação e de participação em formações pedagógicas, informados via questionário do *google.forms*, verificamos que apenas 10 dos 19 não possuem licenciatura e apenas 2 dos 19 não participaram de formações continuadas. Desse modo, podemos inferir que quando participam de formações continuadas voltados para áreas pedagógicas, os professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio REE/MS tem desenvolvido saberes que o ajudam na elaboração do plano de aula, e na abordagem metodológica para desenvolvimento do seu trabalho na educação profissional e tecnológica de nível médio.

O total de professores participantes que acreditam que os bacharéis possuem dificuldades com relação à elaboração do plano de aula, e na abordagem metodológica somaram

42, o que representa 60% do total de professores participantes. Os demais professores participantes não souberam responder, concordaram ou discordaram com ressalvas. Desse modo, cabe conhecermos alguns depoimentos para posterior análise:

No início sim, mas as escolas também contam com suporte pedagógico que orienta e direciona o trabalho didático. (MS/REE, PROFESSOR 5Q, 2021).

Acredito que não, pois a prática do planejamento de carreira é uma atividade que julgo ser desenvolvida plenamente no cotidiano. (MS/REE, PROFESSOR 8Q, 2021).

Com certeza. É onde se identificam as dificuldades para aplicar os conteúdos técnicos. A maior parte dos cursos não oferecem estágios ou aulas práticas e é no plano e nas metodologias elencadas que identificamos essa dificuldade de criar aulas dinâmicas e atrativas com os conteúdos técnicos. (MS/REE, PROFESSOR 9Q, 2021).

Os professores que não passaram por formação continuada apresentam algumas dificuldades em elaboração de planejamento, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem. (MS/REE, PROFESSOR 10Q, 2021).

Sim. Essa foi minha maior dificuldade ao iniciar meus trabalhos na educação antes da licenciatura. (MS/REE, PROFESSOR 12Q, 2021).

Pode haver. Porém no meu caso não tive essa dificuldade, pelo fato de possuir pós graduação em nível de *stricto sensu*. (MS/REE, PROFESSOR 67Q, 2021).

Não vejo dificuldade, mas ressalto que o licenciado tem estratégias que melhor atende os estudantes. (MS/REE, PROFESSOR 58Q, 2021).

Como respondi anteriormente, na prática não apresentou todas as dificuldades que imaginei que teria. Mas com certeza que faz falta o conhecimento pedagógico e da metodologia de ensino, pois iria facilitar muito a vida do profissional nessa área. Tenho que estudar muito e pesquisar muito para preparar uma aula e muitas vezes preparo aula. (MS/REE, PROFESSOR 33Q, 2021).

Compete destacar que mesmo para o professor licenciado que atua na educação profissional e tecnológica de nível médio, a esse cabe desenvolver sua prática docente voltada para o objeto da educação profissional e tecnológica de nível médio. Esse licenciado embora tenha mais conhecimento na área pedagógica, cabe entender para que grupo de alunos esta aula está sendo ministrada. Questões como o Projeto Político Pedagógico da Escola, a comunidade escolar e o curso técnico que está atuando são questões que devem estar contempladas no contexto de sua prática docente (MACHADO, 2008; KUENZER, 2006).

Araújo (2013, p. 127), ao investigar a prática do coordenador escolar nas formações continuadas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, percebeu que “as diferenças culturais existentes nas escolas delinearão a compreensão das diferentes formas de condução da gestão escolar”. Dessa forma, a atuação dos gestores na promoção das formações continuadas procurava levar em consideração contextos culturais diversos.

Torna-se necessário pensar o professor da educação profissional e tecnológica de nível médio como sujeito histórico que vivencia um processo contínuo de construção dos seus saberes docente que são requeridos para atender a formação de força de trabalho inserida na dinâmica científica e tecnológica globalmente disseminada. Dessa forma, é preciso construir “perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” (MACHADO, 2008, p. 16).

Assim, a partir dos relatos dos professores participantes, entre professores, formadores e gestores, cabe destacar que as formações continuadas são oportunidades para se conhecer e entender que as práticas docentes devem conduzir o desenvolvimento do educando de forma integral, para isso é necessário articular os conhecimentos científicos, humanísticos, sociais e culturais que envolvem a comunidade escolar, a escola, o curso, o aluno e o mundo contemporâneo do trabalho.

Machado (2008, p. 16,) destaca que para se formar um cidadão crítico e autônomo é preciso oferecer-lhe possibilidades de conhecer, questionar e problematizar. A autonomia dos alunos significa possibilitar-lhes conhecer, questionar e problematizar as relações contraditórias e conflitantes presentes no mundo contemporâneo do trabalho, os modos de produção e a sociedade capitalista.

Desse modo, as articulações que o professor da educação profissional e tecnológica de nível médio precisa promover para contribuir com uma formação crítica e autônoma do estudante, são influenciados pelas suas formações acadêmicas e continuadas e os contextos de influência discutidos nesse trabalho, acabam por se efetivar no contexto da prática, onde ressignifica e recontextualiza as políticas junto com seus coordenadores, colegas professores e como seus alunos.

Mainardes (2007), explica que no contexto da prática é onde a política é interpretada e recriada, onde produz efeito que nem sempre foi planejado no texto da política, o que pode acarretar mudanças e transformações nessa política. Desse modo, os que planejam as formações continuadas na SED/MS esperam que suas formações produzam determinados efeitos na prática do professor. Entretanto não conseguem controlar os significados, não podem controlar os significados de seus textos. Desse modo, “é importante destacar que as interpretações e reinterpretções são constituídas nas relações sociais e precisam ser entendidas no contexto de sua produção” (MAINARDES, 2007, p. 31).

#### 4.5 O processo de recontextualização das formações continuadas

O Quadro 12, retrata que a maior parte dos bacharéis ainda não foram alcançados por formações continuadas específicas para Educação profissional e tecnológica de nível médio. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), como também Moura (2014), destacam ser necessárias essas formações, tendo em vista que podem contribuir para o desenvolvimento integral do educando, proporcionar experiências e saberes na formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos.

**Quadro 12** – Relato dos professores sobre as experiências e aprendizados proporcionadas pelas formações continuadas voltadas para que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS

<b>Respostas à pergunta: Já participou de formações continuadas voltadas para bacharéis que atuam na Educação profissional da REE/MS? Como foi a experiência? Aprendeu algo novo?</b>	<b>Participantes</b>
Não participou de formação da SED voltadas especificamente para Educação profissional.	54
Participou. Comentou que a experiência foi enriquecedora ou que apresentou novos conhecimentos.	12
Participou. Destacou a importância de interagir com outros profissionais.	1
Participou. A experiência foi marcante e pôde aplicar nas aulas.	1
Participou. Destacou a importância de aprender sobre as competências.	1
Participou. Destacou que é Coordenadora Pedagógica.	1

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via Googleforms. Elaborado pelo autor, 2021.

Desse modo, cabe enfatizar alguns depoimentos para análise:

Sim, participei do curso Integrando Saberes: Iniciativas Empreendedoras para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação profissional, o curso foi composto por 4 módulos, foi um curso excelente. **As inovações metodológicas são muito importantes, mas também bem desafiadoras, inovar não é fácil. A necessidade de estar aberto a novas ideias, é primordial no universo da educação. passei a fazer uma reflexão das**

**práticas, tive uma grande melhoria no fazer pedagógico, buscando novas formas de ensinar e aprender.** (MS/REE, PROFESSOR 1E, 2021, grifos nossos).

Já participei e foi de grande valia, visto que pudemos interagir com outros profissionais de municípios distintos e **compreender melhor a formatação da aprendizagem que traz o discente como protagonista do processo.** (MS/REE, PROFESSOR Q36, 2021, grifos nossos).

Percebe-se que os professores que participaram de formações continuadas promovidas pela SED/MS consideram que a experiência da formação foi relevante para sua prática. Desse modo, acabam sendo atingidos em suas formas de agir na sua prática docente. Pela fala dos professores E1 e 36, que representa, em alguma medida a fala de um grupo maior, podemos afirmar que as formações também propõem formatações, padronização para o direcionamento da prática docente, quando são incentivados a promoverem inovações e pensar a formatação da aprendizagem tendo o aluno como protagonista.

Entretanto, a formação continuada não está presente no dia a dia do professor, esse recontextualiza a “inovação”, a “formatação da aprendizagem” e a forma como entendem e organizam suas aulas destacando o “discente como protagonista”. Esse movimento do discurso, da formação à prática, é afetado por meio de regras recontextualizadoras do discurso que se ligam aos campos do ‘dispositivo pedagógico’ que funcionam a partir da produção do discurso, da sua recontextualização e de sua posterior reprodução (BERNSTEIN, 1996). Cabe explicar que o entendimento de “reprodução” não se refere ao alinhamento acrítico ao discurso, pois esse é afetado de modo que “a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 32).

O formador 1, que também atuou como coordenador pedagógico e técnico em cursos técnicos da REE/MS, destaca que por ter vivenciado as duas experiências: por ter estado próximo dos bacharéis, acompanhando sua prática pedagógica e depois como formador desses profissionais, relata que os processos de recontextualizações estão presentes tanto no contato do formador com o texto da formação, como na atuação do professor bacharel na escola. Esse formador destaca:

[...] Eu acredito assim, quando eu passar uma formação eu já vou passar com uma pitada minha, particular. [...] quer dizer, que a formação que teve, já teve uma mudança. Para aquele professor que eu passei já vai mudar. [...] entra a

questão da formação e do coordenador, mas com certeza muda sim! (MS/REE, FORMADOR 1, 2021).

[...] Muda sim! Até os que são professores (licenciados) vão mudando, pois, a própria educação vai mudando. De 2015 para cá não é a mesma coisa, então tem que ter essa formação para ir acompanhando. Não só o da Educação profissional, é necessário. (MS/REE, FORMADOR 1, 2021).

O processo de recontextualização de políticas envolvem contextos de influência presentes no bojo da própria políticas, no contexto da produção do texto da política o qual carrega discursos, que também já foram ressignificados em contextos meso, como acontece nas Secretarias de educação, por atores ligados ao processo de discussão e elaboração das formações continuadas, no caso do nosso estudo; pelos professores e formadores que estabelecem relação próxima entre participar e ressignificar uma formação; pelos professores em seus contextos escolares, onde entram outros atores como o Projeto Político Pedagógico da escola, os coordenadores técnicos e pedagógicos, os outros professores da escola, e os alunos.

Todas essas relações entre a política no contexto macro, suas propostas discussões e organização no contexto meso, até a ação do professor no contexto micro, a escola, cabe ressaltar as construções sociais, culturais, econômicas e políticas de cada um desses atores professores participantes da “implementação” da política descontextualizada. De modo que sua efetivação varia de acordo com o espaço-tempo e seus atores nos contextos, macro, meso e micro (BALL, 2016).

O formador 1, relata a diferença que percebeu ao promover uma formação continuada para bacharéis da REE/MS que atuam em escolas da capital em comparação com os que atuam em escolas no interior do Estado de MS:

Eu percebi que os professores da capital, quando você chega com uma formação da SED, eles têm uma resistência muito maior. Então, o primeiro passo para fazer uma formação aqui é você criar um vínculo afetivo com eles: chegar, cumprimentar, conversar sentar. Pois eles têm uma visão que a SED manda de “goela abaixo”. No interior não, eles são bem mais receptivos com relação a isso. Eu fiz formação em Naviraí, Camapuã, no interior é totalmente diferente, eles vão mais abertos. Começa pela própria recepção, aqui eles já chegam reclamando, lá no interior não. Eles preparavam um café da manhã que não estava na agenda e fazia toda uma confraternização. [...] todo mundo ali já ia conversando, aqui é mais pesado. (MS/REE, FORMADOR 1, 2021).

O formador, destaca alguns elementos sociais e políticos que contribuem para essa diferença entre a relação que se estabelece com professores da capital e do interior durante as formações continuadas da SED/MS:

[...] Eu acredito que vários fatores, aqui na capital tem sindicalistas que são contrários ao governo e muitos professores que já são doutores e se sentem muito mais. Mas o doutorado deles, muitas vezes não tem nada a ver com a área que você está falando. [...] já vai porque é obrigado. [...] Tem vários fatores! (MS/REE, FORMADOR 1, 2021).

Barros (2016) em sua pesquisa, também destacou os desafios enfrentados na formação continuada quando envolve professores com nível elevado de qualificação na área técnica como encontrou no IFRN, como segue: “os gestores falaram dos desafios que a formação contínua apresenta, especialmente, por se tratar da formação de um grupo que tem um número considerável de professores com elevado nível de qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*” (BARROS, 2016, p. 245).

Percebe-se por meio do entendimento dos processos de recontextualização, no campo das políticas, como estas são recebidas por outros sujeitos, outros contextos e são recontextualizadas a partir de arranjos que envolvem aspectos políticos, ideológicos e culturais.

Com base no conceito de recontextualização, Ball (1998) afirma que a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as por meio de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

A formadora 2, destaca que os contextos escolares são levados em consideração desde a elaboração da política de formação. Por exemplo, que metodologia que eu vou utilizar? Na parte da problematização presencial, dizemos ao professor: isso daqui é de acordo com a realidade de cada instituição. Se você vai lá numa escola do campo, por exemplo [...] você pergunta para ele, como ele vai adaptar isso para realidade da escola do campo? Deixamos para o professor: Como é que você vai trazer isso para realidade da sua comunidade do seu estudante. (MS/REE, FORMADOR 3, 2021).

Podemos perceber processos de recontextualização das políticas de formação continuada oferecida pela SED/MS aos professores da Educação profissional e tecnológica de nível médio nos depoimentos dos bacharéis, a partir de suas reflexões acerca de como aborda o

conteúdo com seus alunos após participarem de formações continuadas. As respostas dos 70 professores bacharéis que participaram da pesquisa via *google.forms* foram agrupadas no Quadro 13, de acordo com a incidência das respostas. O somatório é superior ao número de professores participantes, pois as respostas se enquadravam em mais de um eixo de análise proposto para esse quadro. Entretanto, alguns depoimentos de professores, formadores e gestores são apresentados para enriquecer as análises a luz do conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 1998) e da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2012).

**Quadro 13** – Relato dos professores sobre como abordam os conteúdos com os alunos após participarem de formação continuada

<b>Respostas à pergunta: Após participar de formação continuada oferecida pela SED/MS, como o (a) Sr. (Sra) aborda os conteúdos/conhecimentos desenvolvidos com seus alunos?</b>	<b>Partilhantes</b>
São trabalhados de forma contextualizada com a realidade de cada escola/aluno/comunidade escolar.	42
Como professor(a) procuro cumprir a grade curricular adaptando as orientações recebidas a realidade social e econômica da escola e dos alunos	34
Como professor(a) procuro filtrar o que é mais importante para meu aluno.	12
Como professor(a) procuro cumprir a grade curricular da forma que foi sugerida pela formação recebida.	10
São reinterpretados e resignificados a partir da relação professor aluno.	9
São trabalhados da mesma forma que foram passados/trabalhados nas formações.	4
Não realizei.	1

**Fonte:** Pesquisa sobre Formação Continuada de Professores da EPT da SED/MS, via *Google forms*. Elaborado pelo autor, 2021.

Podemos perceber que dos 69 professores que já haviam participado de formação continuada, apenas 10 afirmaram seguir as sugestões recebidas durante a formação sem fazer qualquer ressalva a possibilidade de reinterpretar, resignificar ou recontextualizar os saberes para a realidade do aluno e da escola. Os professores 2Q e 67Q relatam como contextualizam os saberes e sua prática docente a realidades específicas do campo do trabalho, como segue:

Cada turma carrega um conhecimento sobre a formação pretendida, a necessidade de adequar assunto e atualizar metodologias e tecnologias são constantes. A ementa norteia os fundamentos e o conhecimento que o aluno deve carregar, sempre deve ser adequado conforme compreensão, conforme situação atual da profissão. Objetivo é firmar o conhecimento além do mínimo para o emprego da profissão, pois a formação técnica é para o profissional que resolverá problemas. São trabalhados de forma contextualizada com a realidade de cada escola/aluno/comunidade escolar. Como professor procuro cumprir a grade curricular adaptando as orientações recebidas a realidade social e econômica da escola e dos alunos. (MS/REE, PROFESSOR 2Q, 2021).

Procuro desenvolver conhecimentos compartilhados com atividades práticas simulando o ambiente empresarial. São trabalhados de forma contextualizada



com a realidade de cada escola/aluno/comunidade escolar. Como professor procuro filtrar o que é mais importante para meu aluno. Como professor procuro cumprir a grade curricular adaptando as orientações recebidas a realidade social e econômica da escola e dos alunos. (MS/REE, PROFESSOR 67Q, 2021).

Entender a realidade social e econômica do aluno da educação profissional e tecnológica de nível médio é necessário para se ter uma prática pedagógica crítica, que leve em consideração os contextos do aluno e da escola, como afirmam Machado (2008) e Kuenzer (2006).

Os professores bacharéis da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS por assumirem posturas e atitudes, no contexto da prática pedagógica, muito diversa daquelas propostas pelas políticas de formação continuada promovidas pela SEED/MS, estão sujeitas aos processos de recontextualização.

Desse modo, os sujeitos e política são envolvidos de modo que ambos são transformados por meio de um processo complexo de interpretação e a tradução da política. Nesse contexto, os sujeitos que atuam na escola carregam elementos culturais, profissionais e da formação recebida pela SED/MS, em certas condições institucionais e também de estrutura da escola influenciam na recontextualização da política.

Quando perguntado se o contexto sociocultural e econômico em que vive o professor e seus alunos interferem ou contribuem para ressignificar os conhecimentos e informações socializados durante as formações, o Professor 1E considera que “a própria BNCC desconsidera as diferenças culturais, sociais e econômicas. Com relação as essas diferenças, como exemplo, posso citar ao momento no qual vivemos em função da pandemia do Covid-19” (MS/REE, PROFESSOR 1E, 2021).

Ao refletir que a BNCC desconsidera contextos socioculturais e econômicos do professor e do estudante, o Professor 1 E percebe a relevância da análise que acontece em contextos sociais específicos que, em alguma medida, não são levados em consideração durante a formulação de políticas mais amplas (PAVEZI, 2018).

Desse modo, as formações que discutiram as habilidades e competências da BNCC, por serem formações mais gerais, como defende o Gestor 2, se insere como campo recontextualizador oficial (CRO), em relação aos professores e a escola, por estabelecer limitações de como se trabalhar e organizar o currículo a partir de habilidades e competências

estabelecidas a priori, desconsiderando o contexto local, suas especificadas sociais, culturais e políticas. Assim, o professor e a escola se constituem como recontextualizador pedagógico (BERNSTEIN, 2000).

O professor como ator escolar recontextualiza os textos políticos e os discursos da formação, distribuindo no campo recontextualizador pedagógico. Significa dizer que a formação continuada de professores se torna um importante meio de atuação da BNCC enquanto proposta de se oferecer e trabalhar o currículo no intuito de melhorar os índices do IDEB e do PISA como discutidos no capítulo 4. Entretanto, estas políticas são recontextualizadas, interpretadas, traduzidas e postas em ação por diferentes atores em contextos socioculturais diversos, sujeitos a disponibilidade de recursos, imersas em realidades históricas que afetam sua concretização/efetivação.

As formações continuadas de professores promovidas pela SED/MS não escapam a cultura da Performatividade teorizada por Ball (2006). Pois, ao se trabalhar os discursos de documentos oficiais relacionados a um objetivo maior de elevar os índices de desempenho dos alunos da educação básica, defendido como eficiente forma de medir a qualidade da educação por organismos internacionais e instituições do terceiro setor, essas formações se configuram, como ferramenta para difusão da ideia de que a educação brasileira está a serviço de formar força de trabalho para o mercado global de produção. Desse modo, “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (BALL, 2001b, p. 102).

As formações continuadas de professores promovidas pela SED/MS, embora sofram influência de entendimentos presentes na cultura da Performatividade teorizada por Ball (2006), não produzem efeitos completamente alinhando a performatividade. É preciso ter clareza que ao se trabalhar os discursos de documentos oficiais relacionados a um objetivo maior de elevar os índices de desempenho dos alunos da educação básica, defendido como eficiente forma de medir a qualidade da educação por organismos internacionais e instituições do terceiro setor, essas formações se configuram, como ferramenta para difusão da ideia de que a educação brasileira está a serviço de formar força de trabalho para o mercado global de produção. Desse modo, “a globalização invade os contextos locais, mas não os destrói; pelo contrário, novas

formas de identidade e auto expressão cultural local são, por consequência, conectadas ao processo de globalização” (BALL, 2001b, p. 102).

Entretanto, a atuação de professores em seus contextos da prática não produz discursos e práticas neutras e isentas de intenções sociais e políticas como defende o Professor 11Q ao se posicionar sobre sua atuação em sala de aula após participar de uma formação continuada: “Primeiro a formação necessita fazer sentido pra mim, pois só então consigo dar continuidade e colocar em prática o que aprendi. Tento readaptar de acordo com a realidade da sala e da escola” (MS/REE, PROFESSOR 11Q, 2021).

Assim, percebe-se a política de formação como ciclo, como uma construção social, não como prescrição ou determinação por meio do discurso recebido pelo professor. O processo de recontextualização do discurso presente na fala do professor 11Q nos oferece elementos para compreender que os entendimentos, saberes e ideologias funcionam como um filtro que afetam o sentido antes pensado para a política, esse ganha novas e outras direções, novos discursos afetados pela atuação do professor em seu contexto local. O grupo de sujeitos que compõe a Sala e aula, a escola e a comunidade escolar são marcadas por manifestações socioculturais heterogêneas, o que implica em complexo processo de negociação entre esses sujeitos e discurso pedagógico oficial (DPO) estabelecido pelo Campo recontextualizador oficial (CRO) que por sua vez estabelecem os discursos, os conteúdos e as formas de transmissão pela escola. Desse modo a atuação do professor se constitui como elemento de recontextualização do discurso oficial.

Em termos gerais, a SED/MS ao formatar as formações continuadas se constitui como campo de recontextualização oficial pois estabelece um conjunto de conhecimentos específicos e práticas pedagógicas que regulam formas de transmissão que as escolas devem seguir. Já os professores atuam no Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) transformando o Discurso Pedagógico Oficial, ou seja, promovem autonomia a partir das diversidades e multiculturalidade do contexto local, a escola. Assim, o Campo Recontextualizador Pedagógico age de modo independente do Campo recontextualizador oficial (CRO), o que promove disputas que influenciam a configuração do discurso pedagógico.

A partir do depoimento do Gestor 2, podemos observar alguns elementos da cultura da performatividade, do gerencialismo do Campo recontextualizador Oficial (CRO) que mistura

lógica global com locais recontextualizados no campo do discurso oficial (SED/MS, CFOR, COPEMEP) em relação ao professor e sua prática nas escolas, como segue:

A formação só tem sentido se ele colocar em prática, se ele realmente significar. Não adianta ter especialização, mestrado, doutorado se você não coloca em prática o que você discute.[...] a questão do próprio processo de formação continuada da Secretaria, a gente tenta da melhor forma possível trabalhar as temáticas que percebemos ser importante para o professor bacharel que estão nos cursos técnicos, mas se esse profissional, não incorporar, não reconstruir sua visão ou fortalecer sua visão de educação, porque muitos já tem isso incorporado na prática pedagógica. Mas se ele não colocar em prática isso, e desconstruí muitas questões a formação não tem impacto nenhum. Esse é o problema! Não adianta só você trabalhar com esse profissional, ele também tem que se perceber nesse cenário, nesse movimento e se colocar e ir se reestruturando de acordo com a necessidade que nós temos hoje. [...] Se ele utilizar as estratégias, se ele participar, se tiver esse movimento, muda bastante coisa. (MS/REE, GESTOR 2, 2021).

Podemos perceber que, ao menos em parte do depoimento, o Gestor 2 assumiu a posição no Campo Recontextualizador Oficial por indicar que o professor devesse por em prática o que foi trabalhado na formação sem desconstruir a formação. Mesmo não fugindo a cultura da performatividade, e de ser usada, em certos casos, como mecanismo para instrumentalizar o professor para formar trabalhadores adaptáveis as demandas de produção, as políticas de formações continuadas para professores da educação profissional e tecnológica de nível médio sofrem a processos de recontextualização do discurso que estão presentes na relação entre os formadores e professores, durante as formações; e, também entre a relação professor, escola, estudante.

Os professores demonstraram consciência da sua capacidade de atuar na configuração do discurso pedagógico resignificando o discurso oficial a partir de suas vivências, ideologias, saberes, considerando a importância de atender as realidades das turmas, das escolas, assim como a cultura local, como destacado pelos professores 39Q e 17Q . Destaca-se, a percepção dos professores em perceber que o discurso oficial não pode ser cumprido da mesma forma como foi proposto pela política de formação como afirma o professor 16Q, o que denota seu envolvimento em conhecer a comunidade escolar, a realidade do estudante, o contexto sociocultural e econômico que a escola está inserida:

Acredito e pratico que todas as formações que vêm de fora da escola, no caso fornecidas pela SED/MS precisam ser adaptadas para a nossa realidade escolar, pois cada escola tem sua clientela e cada cidade tem seu negócio, que

geralmente é bem diferente de outros municípios (MS/REE, PROFESSOR 39Q, 2021).

Em grande maioria, os assuntos trabalhados em Formações Continuadas tratam de assuntos e temas que já são trabalhados de diversas formas na sala de aula. Para cada turma, para cada sala precisa de uma adaptação visando adequar para o cenário atual de tecnologia, de sentimentos e de cultura local. Cada turma tem características diferentes e desenvolvem as atividades de forma diferente, mesmo sendo da mesma faixa etária. Por vezes enquanto assisto uma formação, já imagino a aplicação em sala e faço anotações para adaptações. A formação ajuda para ter um momento a mais para pensar na forma de aplicar, adaptar alguma atividade conforme as ideias apresentadas. (MS/REE, PROFESSOR 17Q, 2021).

Acredito que as formações são, até certo ponto, promovidas em um contexto mais genérico e que seja muito difícil aplicar "ao pé da letra" as orientações/aprendizagens oportunizadas. Assim sendo, as adaptações são necessárias, pois cada Unidade Escolar compreende uma realidade social, econômica e cultural. No nosso município, por exemplo, atendemos estudantes de classe média e, sem sua grande maioria, de classe baixa ou em condições de extrema pobreza. Como trabalhar com certos recursos sem que sejam oportunizadas condições de acesso a eles? Como planejar aulas que atendam as reais necessidades desses estudantes? Somente por meio de adaptações à realidade que nos inserimos enquanto instituição. (MS/REE, PROFESSOR 16Q, 2021).

Os relatos dos professores 39Q, 17Q e 16Q vão ao encontro do que Lopes (2005), entende por hibridismo, ou seja, um processo no qual diferentes textos circulam pelo meio educacional, como são produzidos e disseminados. O entendimento de hibridismo é adicionado por Ball ao entendimento de recontextualização, assim, possibilita entender as especificidades e variações locais das políticas educacionais. Assim, podemos afirmar que as políticas de formação continuada ofertadas pela SED/MS sofrem hibridismo que são resultados das recontextualizações dos professores Bacharéis da EPT de nível médio da REE/MS. Desse modo, os professores produzem discursos híbridos, o que rompe com a ideia de que as políticas de formação continuada permitam transmissões verticalizadas que garanta que o currículo pensado pela SED/MS chegue à escola e ao aluno da forma como foi inicialmente proposto, de acordo com a necessidade da escola ou dos professores.

Cabe ressaltar que a recontextualização do discurso pedagógico da formação para a prática na sala de aula não acontece de forma tranquila, pois os demais atores da escola, produzem recontextualizações acerca desse discurso, de modo que a resultante desse processo, é um híbrido de vários processos de recontextualizações. Desse modo, são quebradas tentativas de verticalização do currículo proposto pela SED/MS, ou das formas de como esse será

trabalhado em sala de aula, sobretudo quando da passagem de um contexto a outro. Pois o entendimento de recontextualização “não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro” (LOPES, 2005, p. 59).

Para Ball, Maguire e Braun (2016), o cumprimento de uma política é um processo complexo e seus resultados não são lidos facilmente do projeto original da política. Em entrevista (MAINARDES; MARCONDES, 2009), Ball destacou o termo *enactment* para indicar a variedade de formas pela qual as políticas são recontextualizadas e efetivadas. Em nossa pesquisa, os professores são os atores que recontextualizam, interpretam e traduzem as políticas e as põe em ação. Desse modo, não podem ser vistos como “meros implementadores” das políticas, entretanto, não podemos desconsiderar que o professores também sofrem influência dessas políticas, eles mudam alguns aspectos da política, e por ela são mudados, como pode-se perceber no relato do professor 66Q,

Acredito que sempre devemos estar aptos para ressignificar um ato ou ação, dar um novo sentido. Tivemos que aprender a ressignificar o ensino durante o período de pandemia, trazer nossos estudantes para uma sala de aula virtual e fazer a melhor aula que ele possa ter. Ouvir na essência cada um de nossos estudantes, atendê-los e conhecer seus anseios e sempre mostrar o lado positivo das coisas. (MS/REE, PROFESSOR 66Q, 2021).

A pandemia da Covid-19 que atingiu o mundo, conseqüentemente o Brasil, e as escolas de MS forçaram a SED/MS a promover adaptações para que o processo educacional continuasse acontecendo. Nesse período, as formações aconteciam exclusivamente no modelo a distância por meio das plataformas já citadas, contudo o que marcou o professor 66Q foi a necessidade de ressignificar os saberes, a ação, o ato, as metodologias, os recursos didáticos, de modo que, os processos de recontextualização foram mais demandados, não apenas por respeito as multiculturalidades e as diferenças, mas também pela latente necessidade de adaptação tecnológica e dos anseios e necessidades da comunidade escolar. Essas para o cumprimento da política transcendem tentativas de se resumir ou uniformizar os problemas e as soluções, mas demanda de autonomia para atual no contexto micro ressignificando discursos, recomendações e procedimentos repassados durante as formações em tempos de pandemia da Covid-19.

O texto é modificado por processos de simplificação, condensação elaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos interesses que estruturam o campo da recontextualização. Por intermédio dos processos de recontextualização, os campos recontextualizadores pedagógicos produzem o discurso pedagógico. Este é definido por Bernstein (1996, 1998) como um discurso propriamente dito e como um princípio de apropriação/ reapropriação de outros discursos, um princípio recontextualizador (ARAÚJO, 2013, p. 42).

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alteração entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é a ação, incluem o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. (BALL, 2009, p. 305).

O Formador 3, destaca que existe a possibilidade de que os sujeitos envolvidos na política de formação tenham concepções diversas acerca das temáticas envolvidas na formação, seja quem elaborou o texto, o formador que vai ministrar a formação e o professor que vai participar da formação, como segue:

As concepções de quem elaborou, de quem vai trabalhar e de quem vai passar pela formação podem ser todas diferentes. Geralmente quando a gente não concorda muito com o que está lá, buscamos outras fontes para nos embasar sobre aquele assunto. [...] segue o roteiro da formação, mas na hora de argumentar pode citar que também existem outras fontes que podem trazer uma visão mais ampla. Na argumentação a gente pode ampliar, e as vezes, pode trazer “n” coisas que não é só aquele material ali. (MS/REE, GESTOR 3, 2021).

Essa pluralidade de entendimentos de atores envolvidos com as políticas de formação continuada em níveis de atuação, produz efeitos que podem promover mudanças na política expressa no texto oficial. Entendemos que neste caso existam dois “lugares” que se configuram como contexto da prática a depender do objeto de estudo. Podemos levar em consideração que os espaços de formações, sobretudo quando presenciais ou em momentos remotos síncronos, o formador está em seu contexto da prática, ressignificando junto com os professores as políticas de formação continuadas, planejadas, estruturadas e escritas pela CFOR ou pela COPEMEP com aprovação da CEFOR. Também consideramos o professor formado atuando na escola com seus estudantes.

Nos dois casos, o contexto da prática do formador e do professor, acontecem interpretações, recontextualizações da política que produzem efeitos, como dito, que podem

representar transformações relevantes tendo como base a política expressa no texto legal (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O que se torna basilar nas análises de políticas a partir da abordagem do ciclo de políticas é que “as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro do contexto da prática, mas estão relacionadas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’” (MAINARDES, 2006, p. 53). Os professores da EPT da REE/MS têm clareza do seu protagonismo com relação a ressignificação das orientações e conteúdos repassados durante as formações com o que efetivamente vai ser trabalhado, socializado, e desenvolvido no contexto da prática, na escola, como relatam os professores 57Q, 61Q, 29Q e 40Q:

Faço uma avaliação diagnóstica, posteriormente desenvolvo o conteúdo partindo dos dados obtidos. Não sigo todas as indicações das formações. (MS/REE, PROFESSOR 57Q, 2021).

Nas minhas aulas, muitas vezes é necessário readaptar as informações que recebemos da SED, analiso juntamente com os alunos quais são os problemas ou o momento do local. Exemplo, com um curso de narrativas era necessário que os alunos elaboraram um vídeo, logo, na época era o aniversário da cidade, solicitei que fizessem uma homenagem a Ladário, e foi um sucesso. (MS/REE, PROFESSOR 61Q, 2021).

A grande maioria das informações são aplicadas sim, mas sempre adaptando com a realidade do ambiente escolar. Na educação profissional, ainda é pouca a formação que recebemos, visto que a implementação passará a ser efetiva com a reforma do ensino médio [...]. (MS/REE, PROFESSOR 29Q, 2021).

A aplicação dos objetos de conhecimentos estudados nas formações é contextualizada respeitando os contextos socioeconômicos e culturais dos estudantes da escola, não incorporo ideologias as contextualizações, tento trabalhar mostrando diferentes abordagens e permitindo o estudante analisar e se apropriar da que faz mais sentido para a sua vida. (MS/REE, PROFESSOR 40Q, 2021).

Bowe, Ball e Gold (1992), entendem que os autores dos textos políticos não detêm o controle desses textos, os significados são produzidos a partir de variantes que se estabelecem no contexto da prática, em arenas de disputa. Nas palavras desses autores,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles aprendem com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios



ou interpretações minoritárias sejam importantes. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Por essa ótica, formadores e professores da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS participam ativamente do processo de interpretação e reinterpretação das políticas de formação continuada propostas pela SED/MS. Conseqüentemente, os processos de implementação das políticas educacionais nas escolas são recontextualizados pelo que pensam e no que acreditam esses professores.

Podemos perceber pelos relatos de formadores e professores que o currículo proposto pela SED/MS, a partir da Base Nacional Comum Curricular trabalhado em formações continuadas com os professores bacharéis da EPTA não apresentam caráter prescritivo, pois permite processos de ressignificação, sobretudo valorizando a cultura local. Uma política prescritiva se configura como algo pronto e acabado, que seria repassado aos professores bacharéis por um sistema de implementação *top down*, sem respeitar a proposição de ideias, relatos de experiências e demandas e cultura local. Cabe destacar que essas análises se limitam ao objeto apresentado nessa pesquisa, respeitando os recortes temporal e local.

Os professores 41Q, 6Q, e 47Q relatam suas experiências em atividades propostas com suas turmas após participarem de uma formação continuada promovida pela SED/MS que trabalhou as competências socioemocionais propostas na BNCC:

Promovo readaptações de acordo com os contextos socioeconômicos e culturais do seu público na escola e, também, a partir do seu entendimento de sociedade . Exemplo: Foi desenvolvido o projeto Mulheres em todas as dimensões na Escola Estadual X<sup>87</sup>, no qual os trabalhos foram sobre a prevenção contra todos os tipos de violência , seus indicadores , órgãos de atendimento de pessoas vítimas de violência, entrevistas, intervenção cultural com a entrega de materiais higiênico doados pelos nossos alunos ao Centro de referência de atendimento a mulher de Corumbá e Ladário-MS. O protagonismo Infanto Juvenil e o desenvolvimento das competências socioemocionais foram conquistadas em 2021. (MS/REE, PROFESSOR 41Q, 2021).

Esse ano os conhecimentos que mais foram trabalhados foram os socioemocionais devido as características do ano atípico onde procurei dar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando o conhecimento através da prática. (MS/REE, PROFESSOR 6Q, 2021).

Através da interdisciplinaridade recontextualizo as ideias e conhecimentos trabalhados. Promovo adaptações e ressignificados de acordo com os

---

<sup>87</sup> Nome da escola suprimido em atendimento as regras éticas da pesquisa que exige anonimato.

contextos culturais com desenvolvimento em projetos de suma importância, nos quais contribuíram para o enriquecimento do aprendizado dos educandos, fortalecendo a união da equipe que trabalhou interdisciplinar, com metas e objetivos que foram alcançados. O desenvolvimento das competências socioemocionais, foram o resultado de todo trabalho e esforços da equipe pedagógica e o nosso maior bem, nossos alunos foram as nossas inspirações. (MS/REE, PROFESSOR 47Q, 2021).

Percebe-se que as características dessa relação entre as formações, que trazem o discurso Oficial já recontextualizados pelos próprios formadores, com os professores possuem característica de disputas e acordos que resultam em discursos recontextualizados ao professor ajustados a realidade local. Desse modo, cabe destacar o protagonismo dos atores que atuam nas políticas no contexto escolar, gestores, coordenadores, professores e outros que ao ressignificar a política a qualifica para a realidade local. O que confirma o movimento das políticas em ciclo, e que essas não podem ser simplesmente implementadas, elas sofrem processos de ressignificação, recontextualização e hibridismo cada vez que passam por diferentes contextos, nesse caso, macro, meso a esfera nacional, meso a partir da atuação da SED/MS e micro por meio da atuação dos atores presentes na escola.

Neste capítulo, buscamos conhecer a atuação de professores e formadores nas políticas de formação continuada para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS na perspectiva da teoria da atuação das políticas de Ball, Maguire, Braun, (2016) e do conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 1998, 2000). É possível afirmar que existem processos de recontextualização dessas políticas no contexto da prática que ressignificam os discursos oficiais adaptando-os e criando outros discursos hibridizado pelas especificidades locais, ou seja, no contexto micro, a escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar as políticas de formação continuada de professores bacharéis que atuam na educação profissional e tecnológica de nível médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2021). Desse modo, com base nas pesquisas documental, bibliográfica, de campo e da abordagem do ciclo de política de Ball e colaboradores, pode-se afirmar que as políticas de formação de professores bacharéis da educação profissional e tecnológica de nível médio da REE/MS são produzidas pela SED/MS em atendimento a previsões legais de nível nacional e estadual. Entretanto, não apresentam caráter prescritivos, pois seus textos e discursos são reinterpretados, recontextualizados no contexto da prática, a partir da atuação dos professores na escola que as põem em ação produzindo efeitos que não podem ser controlados por seus elaboradores, transformando-as em discursos pedagógicos mais adaptadas ao contexto local.

Ao analisar as políticas educacionais a partir da abordagem do “Ciclo de Políticas” de Ball e Colaboradores, em nosso caso, políticas de formação continuada de professores, torna-se possível conhecer os fatores e atores presentes nas ideias, na elaboração, na produção de uma política, como essa é posta em ação e seus resultados. Torna-se possível perceber que as políticas não são produzidas de forma linear, tampouco seus efeitos são previamente conhecidos pelo que pensaram e produziram a política. Existem disputas, acordos em torno dos discursos que estarão presentes no texto da política, assim como, nos estabelecimentos de metodologias e regras, a qual as instâncias oficiais desejam que essa política seja “implementada”, tendo em vista que a política atenda os objetivos planejados em seus textos.

Neste trabalho, também contextualizamos em âmbito nacional as políticas de formação de professores bacharéis da educação profissional e tecnológica de nível médio, a partir da Lei 9.394 (LDBEN/1996), assim, como discutimos a relação entre políticas educacionais federais de nível médio pós LDBEN/1996 com as políticas para formação de professores bacharéis da EPT de nível médio de MS.

As políticas educacionais produzidas em âmbito nacional por serem executadas em contextos micros pelas redes de ensino, federal, municipal e estadual, conservam em si a características de serem norteadores de objetivos, metas, parâmetros, diretrizes, e outros que

ligam a ação das redes de ensino ao atendimento de políticas educacionais em nível federal. Cada Rede interpreta as políticas e dentro dos regramentos e dispositivos estabelecem outras políticas e as adaptam para a realidade local.

Entretanto, as políticas são carregadas de propósitos para atender a demandas sociais, interesses de grupos da sociedade civil e, as demandas que se relacionam ao mundo do trabalho e da produção em contextos nacional e global. Desse modo, apresentamos o contexto de influência, no qual são pensadas as políticas de formações de professores para educação básica no Brasil, mas destacando a EPT de Nível médio. Nesse exercício foi possível perceber o movimento inicial da construção de uma política e os atores envolvidos nesse processo.

Como marco limitador dessa contextualização abordamos políticas de EPT pós LDBEN 9.394/1996. Pode-se afirmar que, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) estiveram presentes com maior intensidade o que Ball (2020) chama de “redes políticas”, as quais envolvem tipos de relações sociais, de fluxo e de movimento. Essas redes estabelecem comunidades políticas que partilham concepções de problemas sociais e suas soluções. Envolvem sociedade e países em atividades filantrópicas organizadas, as quais defendem privatizações, reformas educacionais e outras ligadas ao campo social de forma mais ampla. Desse modo, as políticas nacionais compõem campos e espaços de atuação dessa rede.

Nosso estudo, permitiu entender que organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO e OCDE são atores que irradiam para o mundo diagnósticos de problemas sociais, ideias e proposição de solução. Em alguns países como o Brasil, desde a década de 1990, os discursos desses organismos vêm ganhando espaço nas arenas de discussão, dos grupos no poder e na sociedade civil organizada, sobre as políticas educacionais a serem produzidas e implementadas, como na reforma do ensino médio iniciada no Governo Michel Temer (2016-2018), nas mudanças ocorridas na forma de organizar o currículo da educação básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por consequência dessa última, foram promovidas mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para educação Básica também para as de formação Continuada de professores.

As contribuições de Ball (2020), acerca do conceito de “redes políticas” nos conduziu a “desenrolar o novelo” para entendermos o contexto de influência e o da produção do texto das políticas de formação de professores para educação básica. Embora não aconteça de forma

verticalizada, *top down*, os discursos estabelecidos no contexto macro internacional em torno de ideias neoliberais de que a educação dos estados precisa formar massa trabalhadora mais adaptável ao mercado internacional de produção, produzem efeitos nas arenas nacionais que discutem e produzem os textos que estabelecem as políticas.

No que concerne o nosso objeto e limites da pesquisa, além dos atores internacionais, grupos de empresários nacionais e entidades filantrópicas nacionais utilizam os diagnósticos desses organismos internacionais e incentivam a adoção de políticas educacionais que respondam aos problemas apontados para o país. Essa ação desses grupos nacionais vem ocorrendo em forma de movimento organizado como no “Movimento todos pela educação” e no Fórum Internacional de Políticas Públicas: educar para as competências do século XXI. Esse último, ocorrido em 2014, numa parceria entre o Ministério da Educação e o Instituto Ayrton Senna que enfatizava a necessidade de se inserir na BNCC Competências Socioemocionais na forma de organização do currículo da educação brasileira.

Cabe destacar que os textos políticos das políticas são resultados de disputas e acordos, e que entidades da sociedade civil organizada que historicamente lutam pela educação pública universalizada e de qualidade, como a Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras, se posicionam nessa arena, de modo que, a política produzida não seja expressão hegemônica do grupo no poder e de das “redes políticas” constituídas em torno de um consenso de cunho neoliberal.

A forma açodada como foi sancionada a reforma do ensino médio, e apresentação do texto da BNCC – Ensino Médio são expressões de como os discursos produzidos por organismos internacionais são amplificados e ideologizados pelas “redes políticas”. Pois, à pretexto de frear o mal desempenho dos estudantes do ensino médio brasileiro no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) da organizado pela OCDE, o Governo Michel Temer, com amplo apoio da sociedade política e do terceiro setor, viabilizou essas reformas as quais, da forma pela qual aconteceu, atende uma cultura da performatividade que prioriza desempenho em exames de avaliação em larga escala, em detrimento do desenvolvimento integral do estudante em seus aspectos, científicos, artísticos, éticos, sociais e culturais.

Pode-se perceber, a partir dos dados apresentados que após a produção do texto político, devido as características e regramentos da legislação educacional brasileira que estabelece a forma de se organizar e se ofertar o Ensino Médio e a EPT, as políticas curriculares e de formação continuada de professores no âmbito dos estados e municípios não podem estabelecer construções que rompam com as definições constantes na BNCC e nas DCN-formação continuada. Significa dizer que, se as “redes políticas” atuantes no Brasil influenciam na construção do texto das políticas educacionais brasileiras, conseqüentemente, seus discursos, e propósitos chegam àqueles que vão construir a política de formação continuada de professores em nível meso, em nosso caso, na SED/MS. Contudo, é importante destacar que a política acontece em ciclo, dessa forma não se encerra no momento legislativo, esses textos serão lidos, interpretados, reinterpretados e recontextualizados com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Existe uma relação entre as políticas de formação continuada de professores estabelecidas em âmbito nacional com as que foram produzidas pela SED/MS no período estudado, sobretudo no alinhamento das metas e estratégias previstas para a formação continuada de professores do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) com o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Percebe-se que as políticas de formação continuada de professores no que concerne cursos de curta duração e oficinas, vem sendo produzidas, oferecidas aos professores de REE/MS ou em momentos presenciais ou via plataformas de interação a distância. Essas duas abordagens de formação continuada conta com a presença de Instituições privadas do terceiro setor que ofertam seus serviços em parceria com a SED/MS, seja na discussão, proposição e oferta de conteúdos como no caso Instituto Vivercer que ofereceu formação aos professores ligadas a Competências e Socioemocional; seja na oferta de plataformas virtuais de aprendizagem, as quais ofertam conteúdos próprios ou podem abrigar conteúdos produzidos pelas equipes de formadores da SED/MS como no caso da formação “Novo ensino médio; articulação curricular; e projetos empreendedores” em parceria com o Instituto ITAU.

Além das vinculações de políticas em nível macro e meso estabelecidas pelo PNE (2014-2024) e o PEE/MS (2014-2024), pode-se afirmar com base nos dados coletados que a reforma do ensino médio e a BNCC foram os documentos que mais suscitarão formações continuadas no período de 2015-2021, devido a mudança da estrutura do curso do ensino médio,

consequentemente da EPT de Nível médio e pela mudança na forma de organizar e ofertar o currículo a partir de habilidades e competências presentes na BNCC.

Assim, as formulações de textos para formação continuada na SED/MS após a reforma do ensino médio e da BNCC-Ensino Médio tem como principais atores os gestores e equipe de formação da SED/MS que passaram a discutir as demandas, necessidades e prioridades para os professores da REE/MS. Temáticas sobre os Itinerários formativos, competências e habilidade socioemocionais, projetos empreendedores, novo ensino médio, e BNCC foram os que mais permearam as produções de formação continuada. A SED/MS se constitui em Campo recontextualizador oficial, no qual acontecem disputas e acordos, que ressignifica a política, produzindo discursos, conteúdos e as formas de transmissão para os professores na escola. Significa dizer que, o discurso pedagógico oficial sofre recontextualizações na esfera meso, de modo que, a própria formação que os professores vivenciam se constitui em um discurso hibridizado.

Conforme os relatos de gestores e formadores, durante as formações, os professores participantes podem se expressar e expor sua vivência, especificidades dos contextos locais que atuam e produzem seus discursos. No caso dos professores da EPT de nível médio, relatam aos formadores as demandas do público atendido por essa modalidade de ensino, as suas fragilidades no que envolve a prática pedagógica. No caso dos professores que não possuem formação pedagógica em nível superior, essa relação entre formador e professores em momentos de formação continuada, afeta enquanto atores de seus campos recontextualizador.

A partir dos relatos dos 72 dos professores bacharéis da EPT de nível médio que atuam na REE/MS que participaram da pesquisa, pode-se afirmar que seus saberes docentes; sua construção social como sujeito; sua interação e conhecimento da cultura local, da comunidade escolar e do seus alunos são fatores que propiciam processos de ressignificação e recontextualização dos discursos pedagógicos oficiais, que são hibridizados num movimento complexo e inexato de adaptação dessa política ao contexto local. Esses professores se colocam como atores sociais que em sua prática produzem interpretações e transformações nos efeitos de políticas educacionais na e a partir da escola, por isso, torna-se importante uma formação continuada que vise desenvolver saberes que envolvam entendimentos das multifacetadas culturais, econômicas e sociais presentes nos contextos em que atua e dos quais influenciam as dinâmicas locais e, a função social da escola e da EPT.

Este trabalho se limitou a analisar os contextos de influência, da produção do texto e das práticas das políticas de formação continuadas de professores bacharéis procurando conhecer processos de recontextualização dos discursos oficiais a partir da atuação dos desses professores no contexto local, e como esses adaptam essas políticas à realidade sociocultural da escola e dos alunos, tendo como fonte principal de análise, os relatos e impressões dos professores entrevistados. Assim, pelos limites estabelecidos pelo objeto e objetivos da pesquisa, não avançamos para conhecer os efeitos e resultados produzidos nos e pelos alunos ou comunidade escolar de como percebem e recontextualizam os discursos oficiais, o currículo organizado e proposto pela SED/MS e o posto em ação pela escola, o que indicamos como possível objeto para futura pesquisa.

Podemos concluir a partir da utilização da abordagem do Ciclo de política de Stephen Ball e colaboradores, da teoria da atuação de Ball; Maguire; Braun (2016) e o conceito de “recontextualização do discurso” de Bernstein (1996, 1998, 2000), que essas políticas não são meramente “implementadas”, pois os atores que atuam nos contextos meso e micro promovem ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações, recontextualizações que incidem sobre o texto da política produzindo novos discursos incidindo sobre a política, ou seja hibridizando-o. Significa dizer que ao passo que a política cria o contexto, o contexto também precede a política, o que caracteriza a política de formação de professores bacharéis da EPT de nível médio da REE/MS como um política que acontece em ciclo.



## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 67-86, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122007000700005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abr. 2020.
- ADRIÃO, T. M. F. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- ADRIÃO, T. M. F. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, p. 263-282, 2014.
- ADRIÃO, T. M. F. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência das corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M de R. (org.). **Público X privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017a. p. 16-36. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319376858\\_A\\_privatizacao\\_da\\_educacao\\_basica\\_no\\_Brasil\\_consideracoes\\_sobre\\_a\\_incidencia\\_de\\_corporacoes\\_na\\_gestao\\_da\\_educacao\\_publica](https://www.researchgate.net/publication/319376858_A_privatizacao_da_educacao_basica_no_Brasil_consideracoes_sobre_a_incidencia_de_corporacoes_na_gestao_da_educacao_publica). Acesso em: 20 abr. 2020.
- ADRIÃO, T. M. F. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica. *In*: MARINGONI, G. (org.). **O negócio da educação**: aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d'água e FEPESP, 2017b. p. 129-144.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. Nova York: Open Society, 2015. Disponível em: <http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/wp-apyus/wp-content/uploads/2016/01/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- ADRIÃO, T. M. F. *et al.* Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000100113&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 25 maio 2020.
- ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. M. V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, p. 137-153, 2019.
- AL-RAMAHI, N.; DAVIES, B. Changing primary education in Palestine: pulling in several

directions at once. **International Studies in Sociology of Education**, [S. I.], v. 12, n. 1, p. 59-76, 2002.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAPIRACA, J. O. **USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Editora Autores Associados; Cortez Editora, 1982.

ARAÚJO, R. M. L. A Reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, v. 8, ano 34, p. 219-232, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065/pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ARAÚJO, R. M. L. **Ensino Médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAÚJO, T. C. O. **A prática do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**: formação continuada de professores? 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ARAÚJO, W. P. **A formação docente para educação profissional tecnológica no IFMG**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recente education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, [S. I.], v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997.

BALL, S. J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, [S. I.], v. 2, n. 34, p. 119-129, 1998.

BALL, S. J. Performativities and Fabrications in the Education Economy: towards the Performative Society. **Australian Educational Researcher**, [S. I.], v. 2, n. 27, p. 1-24. 2000.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001a.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

- BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *In: NARODOWSKI, M. (org.). Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela.* Buenos Aires: Granica, 2002a. p. 103-128.
- BALL, S. J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 2-23, 2002b. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.
- BALL, S. J. **The Policy Cycle/policy analysis**. Palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 9 de setembro de 2009.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas.* São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, S. J. **Global education Inc.:** new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación.** Washington, DC: World Bank, 1995. Disponível em: [http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_2\\_0050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_2_0050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil:** the next agenda. Washington, DC: [s. n.], 2010. Disponível em: [http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport\\_Achieving\\_World\\_Class\\_Education\\_Brazil\\_Dec2010.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf). Acesso em: 14 fev. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial.** Resumo Executivo. Washington, DC: [s. n.], 2011.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil.** Washington, DC: [s. n.], 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. P. A Inflexão do Governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. *In*: SADER, E.; GARCIA, M. A. G. (org.). **Brasil: entre o passado e o futuro.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Editora Boitempo, 2010.

BARROS, R. B. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória.** 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. Tecnologia e formação docente nos mestrados profissionais em educação profissional e tecnológica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 31, p. 669-688, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/28659>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BENTIN, P.; MANCEBO, D. “Novos caminhos” apontados à formação para o trabalho nos institutos federais. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 5, n. 8, p. 159-174, 2020.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. *In*: YOUNG, M. (org.). **Knowledge and control.** Londres: Collier Macmillan, 1971.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control.** Volume 3 – Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BERNSTEIN, B. Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. **Language and Society**, [S. I.], v. 10, p. 327-363, 1981.

BERNSTEIN, B. On pedagogic discourse. *In*: RICHARDSON, J. G. (org.). **Handbook of theory and research for sociology of education.** Nova York: Greenwood Press, 1986.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad.** Madri: Morata, 1998.

BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, [S. I.], v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BERNSTEIN, B. Official Knowledge and Pedagogic Identities: the Politics of Recontextualising. *In*: BALL, S. J. (org.). **The Sociology of Education: Major Themes.** London: Routledge, 2000.

BERNSTEIN, B. Video conference with Basil Bernstein. *In*: MORAIS, A. M.; NEVES, I.; DAVIES, H. (org.). **Towards a sociology of pedagogy**: the contribution of Basil Bernstein to research. Nova York: Peter Lang, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto/Portugal, 1994.

BOLSON, J. B. **As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil**. 2016. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BOWE, R.; BALL, S. J. El currículum y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 30, de 11 de julho de 1974**. Institui a grade curricular mínima para as licenciaturas em ciências. Brasília, DF: CFE, 1974.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução nº 126, de 23 de outubro de 1996**. Brasília, DF: MT/CDFAT, 1996a. Disponível em: <http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009];1996b. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03?leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03?leis/9394.htm). Acesso em: 22 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 646, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996 e no Decreto Federal nº 2.208/1997 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, DF: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os

programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, DF: MEC, 1997c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_resol02\\_26junho\\_1997.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf). Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 1.005, de 10 de setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, DF: MEC, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 16**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE/CP, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: CNE/CP, 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 8, de 11 de março de 2002**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Química. Brasília, DF: CNE/CES, 2002c.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF: Senado Federal/Presidência da República, 2004a. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm). Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11129-30-junho-2005-537682-norma-actualizada-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Brasília, DF: MEC/Setec, 2005b.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]; 2006b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razão, princípios e programas – PDE. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo

Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 8, de 2 de dezembro de 2008**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior Brasília, DF: CNE/CP, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_09\\_300609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.086, de 10 de agosto de 2011**. Brasília, DF: MEC, 2011a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-MEC-1087-ComiteGestor.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o



Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012**. Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC. Brasília, DF: CNE/CP, 2012e.

BRASIL. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**: relatório de gestão 2009-2012. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2012f. Disponível em: [www.capes.gov.br/parfor](http://www.capes.gov.br/parfor). Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão 2009-2013 DEB/PIBID/CAPES**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 22 maio 2020.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2014b. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

BASIL. **Presencial**: manual operativo. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2014c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-MANUALOPERATIVO-PARFOR.pdf>. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Pronatec**: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional. Brasília, DF: IPEA, 2014d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/CP, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Brasília, DF: MEC, 2015b.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**. Brasília, DF: MEC, 2019a. Disponível em: <https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares-para-elaboracao-dos-Itinerarios-Formativos.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/CP, 2019b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE/CP, 2020.

BREMER, M. A. S.; KUENZER, A. Z. Ensino médio integrador: uma história de contradições. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho\\_e\\_Educacao/Trabalho/05\\_01\\_24\\_2217-6580-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRITO, V. L. A. de. O público, o privado e as políticas educacionais. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999. p. 131-142.

CABRAL NETO, A. Avaliação do Ensino Superior no Brasil: tensões entre emancipação e regulação. *In: CHAVES, V. L. J.; CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V. (org.). Políticas de Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 25-48.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARDOSO, T. F. L. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 79-92, 2005.

CARNOY, M. **Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir**. Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.

CARVALHO, O. F. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu, 1989.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

CATANANTE, B. R.; BRITO, V. M. Formação de Professores da Educação Básica: avanços e desafios da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, no Estado de Mato Grosso do Sul. *In: CARMO, J. C.; OLIVEIRA, R. T. C.; SILVA, C. M. C. de S. e (org.). Transformações do estado e influências nas políticas educacionais no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CÊA, G. S. S. Planfor, reforma do Estado e acumulação flexível: tecendo fios invisíveis.

**EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 407-425, 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/266>. Acesso em: 11 jun. 2020.

CÊA, G. S. S.; SILVA, C. F. O Programa Brasil Profissionalizado como uma das expressões do Neoliberalismo nos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. *In*: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA, 29., 2013, Santiago. **Anais [...]**. Santiago: Asociación Latinoamericana de Sociología – ALAS, 2013. p. 1-11.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. *In*: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Editora da UFF, 2011. p. 25-56.

CIAVATTA, M. (org.). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORAGGIO, J. L. Da economia dos setores populares à economia do trabalho. *In*: KRAYCHETE, G.; LARA, F.; COSTA, B. (org.). **Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORRÊA, F. M. **Implicações da performatividade na formação continuada e no trabalho pedagógico do gestor escolar**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2017.

COSTA, M. A. **Políticas de formação docente para a educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

CURY, C. R. J. *et al.* **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/1971**. Brasília, DF: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2000.

CURY, C. R. J. **A questão federativa e a educação escolar**. Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 149-168.

CURY, C. R. J. A qualidade em educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302014000401053&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302014000401053&script=sci_arttext). Acesso em: 15 jul. 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DIAS, R. E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.curriculouerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO\\_DE\\_P\\_71.pdf](http://www.curriculouerj.pro.br/imagens/pdfTeses/CICLO_DE_P_71.pdf). Acesso em: 2 out. 2020.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

DOURADO, L. F. As relações federativas e a institucionalidade do Sistema Nacional de Educação. *In*: RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DU GAY, P. **Consumo e identidade no trabalho**. Londres: Sage, 1996.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FANIZZI, S. **Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais em matemática: uma experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2015. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FARENZENA, N. Assistência da União na educação básica: políticas de gestão em foco. *In*: SEB – SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CEDES, 4., 2013. Campinas. **Anais [...]**. 'PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação'. Campinas: Caderno de Programação e Resumos/CEDES, 2013.

FERREIRA, V. A.; SILVA, C. M. C. de S. e; OLIVEIRA, A. D. Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec) em Mato Grosso do Sul (2011-2015). **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 38, p. 216-248, 2018.

FERRETI, C. J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de Educação profissional e tecnológica no IFSP. *In: DALBEN, A. L. et al. (org.) Coleção Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FORTES, V. G. G. F. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual**. 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FRANCO, M. C. A formação de professores para a Educação profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. *In: Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREITAS, C. C. S.; SILVA, M. S. P. O plano de desenvolvimento da educação no contexto do novo desenvolvimentismo brasileiro. **RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 69-88, 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302014000401085&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000401085&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2020.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. *In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de. (org.) As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011. p. 18-35.

FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez,

2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. A. C.; MAGALHÃES, A. L. Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 139-149.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1-15, 2017.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIDDENS, A. **Beyond Left and Right: the Future of Radical Politics**. Cambridge: Polity Press, 1994.

GOZZI, M. E. **A formação de professores para as ciências naturais dos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 mar. 2021.

KUENZER, A. Z. Palestra: formação de professores para Educação profissional e tecnológica. **Coleção Educação Superior em Debate**, Brasília, v. 8, p. 67-82, 2008a.

KUENZER, A. Z. Reforma da Educação Profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2008b.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. *In*: DALBEN, Â. I. L. F. *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-56, 2011.

LOPES, A. C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. *In*: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. (org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Editora Porto/Portugal, 2002. p. 93-118.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition: a report on knowledge**. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **Trabalho e Educação** (Coletânea CBE – Conferência Brasileira de Educação). Campinas: Papirus, 1992.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5644>. Acesso em: 14 mar. 2020.



- MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010.
- MALDANER, J. J. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015**: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARZARI, M. A didática na formação de professores no Brasil. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 49-62, 2011.
- MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Campo Grande, MS: Diário Oficial, 2014.
- MATO GROSSO DO SUL. **1º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação**: sistematização das metas e estratégias. Campo Grande: [s. n.], 2017.
- MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: [s. n.], 2018.
- MELO, A. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a educação básica nos anos 2000**. 2010. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLL, J. Introdução. *In*: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Coleção Educação Superior em Debate (v. 8.). Brasília, DF: INEP, 2008.
- MORAES, C. S. V. Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica. *In*: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (org.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: [http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html). Acesso em: 3 jun. 2020.

MORAIS, A. M.; BERNSTEIN, B. Sociologia para a Educação. *In*: TEODORO, A.; TORRES, C. (org.). **Educação crítica e utopia**: perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 507-527, 2011.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4986>. Acesso em: 16 dez. 2020.

MOURA, D. H.; GARCIA, S.; RAMOS, M. N. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2007.

MUELLER, R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. DOI: 10.5902/1984644435680. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 20 fev. 2021.

NEVES, I. P. *et al.* Os discursos instrucional e regulador em programas de ciências: estudo comparativo de duas reformas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 1, p. 209-245, 2000. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JFg8HN\\_TSz4J:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/%2520article/viewFile/24114/17092+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JFg8HN_TSz4J:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/%2520article/viewFile/24114/17092+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 20 nov. 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, [S. I.], n. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 9 jun. 2020.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Vision d'avenir pour l'OCDE à l'occasion de son 50ème anniversaire**. Paris: OCDE Publishing, 2011.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ECONÔMICO. **Relatórios Econômicos OCDE – Brasil**. Fevereiro de 2018. Resumo. Relatório retirado da publicação Relatórios Econômicos da OCDE. [S. I.]: OCDE, 2018.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Programme for International Student Assessment (PISA): results from PISA 2018**. [S. I.]: OCDE, 2019a. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018CNBRA.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2020.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **History**. [S. I.]: OCDE, 2019b. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/history/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Who drives the OECD's work?** [S. I.]: OCDE, 2019c. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVA, A. M. **As bases do novo desenvolvimentismo análise do governo Lula**. 2010. 509 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/286345>. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, D. A. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. *In*: ZIBAS, D. M. L. (org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 47-69.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, A. D.; FERREIRA, V. A.; SILVA, C. M. C. de S. e. Implications of concomitance in technical education financed by Pronatec in the Mato Grosso do Sul state education network (2012-2015). **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 406-425, 2019.

OLIVEIRA, A. D.; SILVA, C. M. C. de S. e. A atuação do Estado brasileiro nas Políticas Públicas para Educação Profissional nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2010). **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 50, p. 177-198, 2019.

OLIVEIRA JR., W. **A formação do professor para a Educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. *In*: PINHO, S. Z. de (org.). **Formação de professores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 193-208.

OLIVEIRA, R. de. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. *In*: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.* **Convergências e tensões no campo de formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, R. T. C. A relação público/privado e o direito à educação. *In*: CARVALHO, C. H. de (org.). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 497-515.

ORTIGARA, C. **Políticas para a educação profissional no Brasil**: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação integral. Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2014.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. *In*: CONGRESSOS BRASILEIROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. I.], v. 3, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12323>. Acesso em: 19 out. 2019.

PELLISSARI, L. B. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo**: políticas públicas e contradições. Jundiaí: Paco, 2019.

PELLISSARI, L. B. Um balanço das Políticas de Educação Profissional no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 5, n. 8, p. 279-296, 2020.

PENA, G. A. C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Texto de apresentação ao Fórum de Educação Profissional. Brasília, DF: Mimeo, 2004.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, v. 5, p. 1-27, 2016.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, L. M. C. S. P. **A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional**: o caso do IFMT – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

POCHMANN, M. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 637-49, 2010.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

RAMOS, L. F. **O Pronatec como política governamental para educação profissional: historicidade e contradições na construção de uma política para educação profissional**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, M. N. **Do ensino técnico à educação tecnológica**: historicidade das políticas públicas dos anos 90. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, M. N. A reforma do ensino médio técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006. p. 283-309.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/wenceslaubraz/arquivos/File/curriculo_integrado.pdf). Acesso em: 26 maio 2020.

RAMOS, M. N. A educação tecnológica como política de Estado. *In*: OLIVEIRA, R. (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional**: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

RAMOS, M. R. Políticas e história da Educação Profissional: onde estamos, como chegamos e para onde vamos? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 45-59, 2019.

RODRIGUES, G. F. **Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes**: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

- SACRISTÁN, J. G. El profesorado: mejora de la calidad o incremento del control? **Cuadernos de Pedagogía**, [S. l.], n. 219, p. 22-27, 1993.
- SANTOS, E. L. **Relações macro e micro na formação de professores e estágio no curso de química da Universidade Federal de Alagoas**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2017.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.
- SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006.
- SCHUETZ, P. P. **Subjetividades docentes tecidas a partir de formações reverberadas às práticas escolares**. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; MICHEL, R. Por que novo-desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 507-524, 2007.
- SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.
- SILVA, M. C. **Necessidades de formação docente de professores do PRONATEC: um estudo de caso na Educação Profissional**. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.
- SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. T. H. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 250-260, 2013.
- SINGH, P.; THOMAS, S.; HARRIS, J. Recontextualising policy discourses: a Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. **Journal of Education Policy**, v. 28, n. 4, p. 465-480. jul. 2013.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VEIGA, I. P. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VENTURA, J.; LESSA, L.; SOUZA, S. PRONATEC: ampliação das ações fragmentárias e intensificação da privatização da formação do trabalhador. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 30, p. 156-182, 2018.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. 20. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 13-46.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 43-67, 2011.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAMBENEDETTI, M. L.; TRAEBERT, J.; LACERDA, J. T. de. Dor orofacial e absenteísmo em trabalhadores da indústria metalúrgica e mecânica. **Saúde Social**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 182-191, 2008.

## ENTREVISTAS

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. GESTOR 1. Entrevista realizada em 22 de dezembro de 2020.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. GESTOR 2. Entrevista realizada em 2 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. FORMADOR 1. Entrevista realizada em 7 de junho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. FORMADOR 2. Entrevista realizada em 3 de agosto de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. FORMADOR 3. Entrevista realizada em 16 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. FORMADOR 4. Entrevista realizada em 1 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1E. Entrevista realizada em 7 de setembro de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 2E. Entrevista realizada em 14 de abril de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 2Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 1Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 2Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 3Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 4Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 5Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 6Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 7Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 8Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 9Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.



MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 10Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 11Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 12Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 13Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 14Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 15Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 16Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 17Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 18Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 19Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 20Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 21Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 22Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 23Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 24Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 25Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 26Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
27Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
28Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
29Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
30Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
31Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
32Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
33Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
34Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
35Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
36Q. Entrevista realizada via Google.forms em 21 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
37Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
34Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
39Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
40Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
41Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
42Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
43Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 44Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 45Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 46Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 47Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 48Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 49Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 50Q. Entrevista realizada via Google.forms em 22 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 51Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 52Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 53Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 54Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 55Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 56Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 57Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 58Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 59Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR 60Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
61Q. Entrevista realizada via Google.forms em 23 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
62Q. Entrevista realizada via Google.forms em 24 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
63Q. Entrevista realizada via Google.forms em 24 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
64Q. Entrevista realizada via Google.forms em 25 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
65Q. Entrevista realizada via Google.forms em 26 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
66Q. Entrevista realizada via Google.forms em 26 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
67Q. Entrevista realizada via Google.forms em 27 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
68Q. Entrevista realizada via Google.forms em 27 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
69Q. Entrevista realizada via Google.forms em 27 de julho de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. PROFESSOR  
70Q. Entrevista realizada via Google.forms em 6 de agosto de 2021.

## APÊNDICE A – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



Ofício n. 899/SUPED/GAB/SED/2020

Campo Grande/MS, 9 de Março de 2020.

Senhor Coordenador,

Considerando o recebimento do expediente datado de 14 de fevereiro de 2020, mediante o qual se apresenta o doutorando **Arão Davi Oliveira**, que desenvolve a pesquisa "Formação Continuada de Professores Bacharéis para Educação Profissional de Nível Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2012-2020", com o objetivo geral de analisar as ações do Estado de Mato Grosso do Sul concernentes a essa formação, **informa-se** que a Secretaria de Estado de Educação (SED) se manifesta favoravelmente a sua realização, desde que observadas as considerações abaixo descritas.

Segundo descrito no Projeto, o levantamento será realizado com os professores bacharéis que atuam na Educação Profissional, Coordenador da Coordenadoria de Educação Profissional/SED, Coordenadora da Coordenadoria de Formação Continuada/SED e professores formadores vinculados à SED, na perspectiva de verificar informações, tais como a estrutura da formação, periodicidade, estatísticas de participação, temáticas abordadas, principais teorias abordadas, dentre outras que a SED possa fornecer para melhorar o processo de formação continuada em questão.

No entanto, as considerações, a seguir, devem ser observadas sobre o desenvolvimento da prática para que seja possível a realização da pesquisa:

-É necessário haver aprovação da gestão da escola e entendimento prévio das partes envolvidas, no sentido de preservar a rotina escolar, de modo a evitar qualquer alteração decorrente da realização das ações;

-Por envolver professores da escola, é necessário que os responsáveis tenham conhecimento de todas as atividades que serão realizadas e autorizem formalmente a participação na pesquisa;

-Ocorrências não previstas durante a realização das ações programadas devem ser relatadas para que sejam tomadas medidas necessárias;

-Considerada a importância do trabalho desenvolvido, a SED sugere que, ao final, os resultados da pesquisa sejam compartilhados para posterior análise e possíveis encaminhamentos.

Ao Senhor  
**JOSÉ LICÍNIO BACKES**  
 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - UCDB  
 Avenida Tamandaré, 6000, Jardim Seminário  
 79117-900 – CAMPO GRANDE-MS

Elaborado por: craraujo

Avenida Poeta Manoel de Barros, s/n, Parque dos Poderes Governador Pedro Pedrossian, Bloco V - CEP 79031350 - Campo Grande/MS - CNPJ - 02585924000122 - Telefone: (67)3318-2228 - Email: suped.sedms@gmail.com

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 09/03/2020 15:01:47  
 Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site [www.edoc.ms.gov.br](http://www.edoc.ms.gov.br), e informe o código OF-010899E na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	___/___/___



Ofício n. 899/SUPED/GAB/SED/2020 - 2

Esta Pasta coloca à disposição a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional, para agendamento de entrevista com os servidores que atuam na SED, por meio do telefone (67) 3341-2203.

Atenciosamente,

MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA  
Secretária de Estado de Educação  
Assinado Digitalmente

Assinado digitalmente por MARIA CECILIA AMENDOLA DA MOTTA:72455195872 - Hora do servidor: 09/03/2020 15:01:47  
Este documento é cópia do original. Para conferir o original, acesse o site [www.edoc.ms.gov.br](http://www.edoc.ms.gov.br), e informe o código 0F010898E na opção "Valide aqui seu documento"

Protocolo:	_____
Data:	__/__/____

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Tema da Pesquisa:** Formação continuada de professores bacharéis para Educação profissional de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2015 – 2021.

**Pesquisador:** Prof. Me. Arão Davi Oliveira

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Prezado (a) senhor (a):

Sou doutorando do programa de pós-graduação em educação - mestrado e doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Esta pesquisa para fins de obtenção do título de doutor em educação tem como objetivo geral analisar as ações do estado de Mato Grosso do Sul para formação continuada de professores bacharéis que atuam na Educação profissional na Rede Estadual de Ensino de 2015 a 2021.

No desenvolvimento da pesquisa serão utilizados dados de documentos oficiais e será aplicada entrevista, como técnica complementar, com base em questões semiestruturadas, a entrevista será gravada, desde que autorizada pelo entrevistado (a).

A professora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, minha orientadora, está à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelo telefone: (67) 3312-3597. Também me coloco a disposição pelo telefone: (67) 99291-6588.

Nesta pesquisa identifica-se pouco desconforto ou risco ao participante, uma vez que a sua participação é voluntária, a metodologia foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB, a pesquisa também foi autorizada pela Secretária de Educação da SED/MS.

Informo que os resultados da pesquisa retornarão aos entrevistados (as) na forma de relatório que será disponibilizado, após a finalização da pesquisa e defesa da tese de doutorado.

Desde já agradeço pela colaboração, na certeza que suas informações serão de fundamental importância para o êxito dessa pesquisa.

Cordialmente,

---

Arão Davi Oliveira  
RG 5.047.483 SSP/PE

Considerando as informações constantes neste Termo e as normas expressas nas Resoluções nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016; além da Norma Operacional nº 001/2013 todas do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde e RESOLUÇÃO do Conselho Nacional de Saúde – CNE do Ministério da Saúde consinto **de modo livre e esclarecido**, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa, sendo que me foi esclarecido que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica qualquer tipo de despesa e/ou ressarcimento financeiro;
2. É garantida a liberdade da retirada do consentimento e da participação no referido estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição, ou atitude preconceituosa;
3. É garantido o anonimato;
4. Os dados coletados só serão utilizados para pesquisa e os dados coletados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou eventos científicos;
5. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a referenda; e
6. O presente termo está assinado em duas vias.

( ) Concordo com a gravação da entrevista. ( ) Não concordo com a gravação da entrevista.

Por fim, autorizo que as informações aqui prestadas sejam utilizadas nessa investigação.

Campo Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Participante: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

---

Assinatura



## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

Formação continuada de professores bacharéis para Educação profissional de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2015 - 2021

Sujeitos da Pesquisa:

- O Chefe da Coordenadorias de Políticas para o Ensino Médio e Educação profissional da SED/MS (COPEMEP);
- Chefe da Coordenadoria de Formação Continuada da SED/MS (CFOR);

1. Existe algum documento federal ou estadual que influencie na elaboração das propostas de formação continuada para os professores bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Quais? Como influenciam?
2. Existe algum convênio/política/parceria entre a União e o Estado de MS ou entre instituições para executar ações de formação continuada para os professores bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Quais? Como funciona?
3. A SED-MS tem realizado ações de formação continuada para atender as metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de MS (2014-2014) que atendam os professores bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS?
4. Como são formuladas as ações de formação continuada para os professores bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS do ensino médio? Antes e depois da criação da Coordenadoria de Formação continuada?
5. Como funciona a Coordenadoria de Formação Continuada da SED/MS? Qual seu envolvimento com as políticas de Educação profissional?

6. Existe diferenças entre as formações para os professores bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS em políticas como Pronatec, Mediotec, Escola da Autoria? Como funcionam essas formações?
7. Os programas Pronatec, Mediotec, ou Escola da Autoria financiaram ou determinou diretrizes para formação de professores bacharéis que para atuarem na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Por que? Como funcionou?
8. Após participarem das formações continuadas promovidas pela SED/MS os bacharéis recebem algum certificado de formação pedagógica?
9. Os bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS são estimulados a fazerem a formação em licenciaturas ou complementação pedagógica em nível de especialização ou extensão universitária? Por que? Como funciona?
10. Existem processos na REE/MS para os bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS participarem de formação pedagógica via Parfor ou outro programa de incentivo?
11. Existe alguma concepção de formação pedagógica para os bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS?
12. Qual o objetivo de se oferecer formação continuada para os bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Considera que a formação tem contribuído para prática docente? Contribui com a formação dos alunos da EPT?
13. A formação integral do aluno da EPT é levada em consideração quando se planeja e executa uma formação continuada para bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS?
14. Como a formação de bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS se efetiva na pratica? Quais as dificuldades? Existem resistências? O que muda?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FORMADORES E PROFESSORES**

Formação continuada de professores bacharéis para Educação profissional de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2015 - 2021

Sujeitos da Pesquisa:

- Professores bacharéis da Educação profissional da REE/MS que tenham participados de formações continuadas no período de 2015 a 2021.
- Professores formadores da SED/MS.

1. Os senhores(as) participam da formulação ou planejamento das formações continuadas voltadas para bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Como funciona?
2. Os senhores (as) já participaram como alunos ou formadores de cursos de formações continuadas voltadas para bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Como foi a experiência? Aprendeu algo novo?
3. As formações continuadas voltadas para bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS contribuem para a formação e prática pedagógica? Por quê?
4. Sua formação acadêmica contribui para entender e trabalhar na Educação profissional? Existem dificuldades a serem superadas?
5. Após as formações voltadas para bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS passou a ter uma nova prática pedagógica? Explique?

6. Para o senhor(a) o que seria uma formação integral na Educação profissional de nível médio?
7. Acredita que um professor bacharel precisa ter formação continuada, sobretudo quando visa a dimensão pedagógica? Por que? Pode ilustrar com exemplos?
8. Considera importante que o professor bacharel faça uma segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na Educação profissional de nível médio. Por que?
9. A ausência de formação pedagógica pode interferir no desempenho/rendimento dos alunos da EPT? Por quê?
10. Que pontos considera importantes nas formações continuada oferecidas pela SED/MS? Por que?
11. Há dificuldades do professor bacharel na elaboração do plano de aula ou da necessidade de mudança na abordagem metodológica no desenvolvimento do seu trabalho na EPT?
12. Quais programas de Educação profissional já participou como docente, ou formador? Recebeu formação continuada? Em que lhe acrescentou?

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO GOOGLE.FORMS PARA PROFESSORES

Formação continuada de professores bacharéis para Educação profissional de nível médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul no período de 2015 - 2021

### Sujeitos da Pesquisa:

- **Professores bacharéis da REE/MS r número de matriculados na Educação profissional no período de 2015 a 2021.**

1- Sobre a formação que habilitou o (a) senhor(a) para atuar na Educação profissional:

- Ensino Médio
- Ensino Médio Técnico
- Tecnólogo
- Graduação Bacharelado
- Graduação Licenciatura
- Notório Saber
- Outro

2- Possui Curso Superior em licenciatura?

- Sim
- Não

3- Possui curso de Complementação Pedagógica em nível de graduação? Complementação pedagógica, ou como também é chamado “licenciatura de curta duração” ou “formação pedagógica para não-licenciados” é um curso que forma professores para atuarem em áreas correlatas à sua formação.

- Não, nunca senti necessidade.
- Não, pois desconhecia essa possibilidade.
- Não, mas sinto necessidade pela minha atuação na Educação profissional.
- Sim, mas não percebi mudanças em minha prática pedagógica.
- Sim, percebi mudanças em minha prática pedagógica.
- Outros

4- Atua há quanto tempo na Educação profissional? (Incluindo outros estados e outras redes de ensino: públicas e privadas)

- Menos de seis meses

- De seis meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 20 anos
- De 20 a 30 anos
- Mais de 30 anos

5- Atua há quanto tempo na Educação profissional da Rede Estadual de educação de MS? (Somar os períodos intercalados, caso seja necessário)

- Menos de seis meses
- De seis meses a 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 2 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 20 anos
- De 20 a 30 anos
- Mais de 30 anos

6- Caso tenha realizado formação pedagógica em nível de graduação, ou em pós-graduação lato-sensu (especialização), assinale as opções que correspondem ao seu caso: (Pode marcar mais de uma opção)

- Realizei na rede pública por meio de convênio da SED/MS com outra instituição pública.
- Realizei na rede privada por meio de convênio da SED/MS com outro órgão público.
- Realizei na rede privada, por meios próprios, motivado(a) pelos critérios de seleção para atuar na Educação profissional da SED/MS.
- Realizei na rede pública, por meios próprios, motivado(a) pelos critérios de seleção para atuar na Educação profissional da SED/MS.
- Realizei na rede privada, por entender que necessitava de conhecimentos pedagógicos que a formação técnica não ofereceu.
- Realizei na rede pública, por entender que necessitava de conhecimentos pedagógicos que a formação técnica não ofereceu.
- Outros

7- Já realizou cursos de formação continuada promovidos pela SED/MS? (Pode marcar mais de uma opção)

- Não.
- Sim, na modalidade presencial.
- Sim, na modalidade EAD.
- Sim, no modelo híbrido (parte EAD, parte presencial).
- Apenas as que foram promovidas pela equipe pedagógica da escola.

- Já participei das formações promovidas diretamente da SED e, também, promovidas pela escola.
- Outros

8- Dos cursos de formação continuada oferecidos pela SED/MS que já realizou algum foi voltado para professores que atuam em cursos técnicos/Educação profissional?

- Não.
- Sim.
- Outro.

9- Sobre cursos de formação continuada oferecidos pela SED/MS que já realizou, pode-se afirmar que contribuiu para mudança/melhoria da sua prática pedagógica em cursos técnicos/Educação profissional? (Pode marcar mais de uma opção)

- Não percebi mudança/melhoria.
- Sim, pois a partir das formações aprendi ou ampliei habilidades de planejamento de aulas.
- Sim, pois a partir das formações aprendi ou ampliei o repertório de estratégias pedagógicas.
- Sim, pois a partir das formações aprendi ou ampliei meu conhecimento sobre avaliações.
- Sim, pois a partir das formações aprendi ou ampliei meu entendimento sobre a função social da escola.
- Sim, pois a partir das formações podemos discutir a formação integral do educando.
- Sim, pois a partir das formações discutimos a Educação profissional no Brasil e em MS.
- Sim, embora tenha adaptado os conhecimentos desenvolvidos a realidade social do aluno e da escola em que atuo/atuei.
- Outros

10- Após participar de formação continuada oferecida pela SED/MS, como o (a) Sr. (Sra) aborda os conteúdos/conhecimentos desenvolvidos com seus alunos?

- São trabalhados da mesma forma que foram passados/trabalhados nas formações.
- São trabalhados de forma contextualizada com a realidade de cada escola/aluno/comunidade escolar.
- São reinterpretados e resinificados a partir da relação professor aluno.
- Como professor(a) procuro filtrar o que é mais importante para meu aluno.
- Como professor(a) procuro cumprir a grade curricular da forma que foi sugerida pela formação recebida.
- Como professor(a) procuro cumprir a grade curricular adaptando as orientações recebidas a realidade social e econômica da escola e dos alunos.
- Outros.

11- Já participou de formações continuadas voltadas para bacharéis que atuam na Educação profissional de nível médio da REE/MS? Como foi a experiência? Aprendeu algo novo?

- Resposta livre:

12 - As formações continuadas contribuem para sua formação e prática pedagógica? Por quê?

- Resposta livre:

13 - Sua formação acadêmica contribui para entender e trabalhar na Educação profissional? Existem dificuldades a serem superadas?

- Resposta livre:

14 - Acredita que um professor bacharel precisa ter formação continuada, sobretudo quando visa a dimensão pedagógica? Por que? Pode ilustrar com exemplos?

- Resposta livre:

15 - Considera importante que o professor bacharel faça uma segunda graduação em licenciatura ou extensão pedagógica para exercer a docência na Educação profissional de nível médio. Por que?

- Resposta livre:

16 - A ausência de formação pedagógica para o professor (a) que atua na Educação profissional pode comprometer o trabalho docente e desempenho/rendimento dos alunos? Por quê?

- Resposta livre:

17. Que pontos considera importantes nas formações continuada oferecidas pela SED/MS? Por que?

- Resposta livre:

18 - Existe dificuldades por parte do professor bacharel na elaboração do plano de aula ou na abordagem metodológica para desenvolvimento do seu trabalho na Educação profissional?

- Resposta livre:

19 - Quais formações continuadas gostariam de participar para melhorar seu desempenho como docente da Educação profissional?

- Resposta livre:

20- Acredita que as formações continuadas que participou ofertadas pela SED/MS e outras instituições atendem as necessidades do docente que atua na Educação profissional na Rede Estadual de MS? poderia apontar dificuldades e possibilidades para melhoria:

- Resposta livre: