

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Brayon Marques Barbosa

Programa Nosso Ensino Médio: a via empresarial de Formação Continuada docente no
contexto do Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Juiz de Fora
2025

Brayon Marques Barbosa

Programa Nosso Ensino Médio: a via empresarial de Formação Continuada docente no contexto do Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barbosa, Brayon Marques.

PROGRAMA NOSSO ENSINO MÉDIO : A VIA EMPRESARIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS / Brayon Marques

Barbosa. -- 2025.

205 f. : il.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Reforma empresarial da educação. 2. Novo Ensino Médio. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Programa Nosso Ensino Médio. 5. Instituto longo. I. Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de, orient. II. Título.

Brayon Marques Barbosa

Programa Nosso Ensino Médio: a via empresarial de Formação Continuada docente no contexto do Novo Ensino Médio em Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 04 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná

Juiz de Fora, 27/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 06/07/2025, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a)**, em 07/07/2025, às 19:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MONICA RIBEIRO DA SILVA, Usuário Externo**, em 09/07/2025, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2421179** e o código CRC **650B48B8**.

Dedico este trabalho aos docentes que lutam pelo direito à educação e que, comprometidos com a transformação social, fazem do exercício do magistério sua principal frente de atuação política.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, e não poderia ser diferente, devo agradecer a quem sempre trabalhou dobrado para que eu tivesse o privilégio de dedicar todos os meus esforços aos estudos. Assim, agradeço aos meus pais por cada gota de suor derramada, por cada noite mal dormida e por cada calo em suas mãos, que me permitiram, diante de uma tela em branco, sonhar com um futuro melhor para todos nós.

Agradeço aos meus avós que, com toda mestria que se pode esperar, me presentearam com a dádiva da teimosia. O teimoso é, acima de tudo, um obstinado: tenaz e paciente. É com essa teimosia que aprendi a perseguir meus sonhos, sabendo que os caminhos não são e jamais poderiam ser uma linha reta e célere rumo à realização. Aos demais familiares, sou grato por me ensinarem o verdadeiro valor de um sobrenome. Longe de representar status ou poder, significa que nosso lar é onde estão aqueles que amamos.

E, por falar em amor, agradeço a minha companheira, Bruna, pela possibilidade de amar e viver, sempre cada vez mais. Agradeço pelo seu sorriso, razão pela qual acordo com ganas de mudar o mundo todas as manhãs, bem como pela sua paciência, que nos ajudou a compreender que a vida acadêmica é feita de renúncias, e que muitas vezes essas renúncias significam abdicar do agora em função de um depois. Aos meus amigos e amigas, também meus amores, agradeço por suportarem minhas ausências, pelos abraços reconfortantes, os alívios cômicos das terças-feiras e os conselhos de uma vida inteira.

A todos os docentes que marcaram minha trajetória, mas especialmente às professoras Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, a quem me orgulho de chamar de “mãe epistemológica”, e Amanda Chaves Pinheiro, que primeiro me inspirou a ensinar com alegria, minha mais sincera gratidão. Obrigado pela sensibilidade de enxergarem em mim um potencial que tantas vezes duvidei ser portador, e também por “me sonharem” em voos tão altos.

Aos membros desta banca, notadamente as professoras Elita Betania de Andrade Martins e Monica Ribeiro da Silva, agradeço não só pelas considerações e contribuições feitas ao longo da construção desta dissertação, mas também pelo exemplo de rigor intelectual e atuação profissional. Suas provocações transformaram tanto esta pesquisa quanto seu pesquisador.

Não poderia deixar de agradecer também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo financiamento garantiu as condições materiais para a realização desta pesquisa.

Por fim, digo que, sem vocês, todo o esforço realizado não teria sentido e muito menos propósito. Portanto, esta conquista não é individual, mas sim o fruto de um sonho cultivado e realizado por muitas mãos.

RESUMO

A presente dissertação, no contexto da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular, tematiza as políticas de formação docente, especialmente de Formação Continuada, induzidas pela referida política curricular. Apresenta, observada a estreita relação que tem se estabelecido entre o setor empresarial, a nova filantropia e políticas educacionais em escala global, uma discussão sobre a agência de Organizações da Sociedade Civil na definição do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum de Formação Continuada, apreendidos sob o conceito de reforma empresarial da educação. Defende que esses agentes políticos têm atuado na implementação dessas políticas em escala regional, tencionando responder a questão de pesquisa: qual concepção de Formação Continuada de Professores o setor empresarial buscou imprimir a partir das Políticas de Formação Continuada vinculadas à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais? Nesse sentido, objetiva analisar a concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio, frente ao Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo. Compreende, desse modo, os objetivos específicos de: i) Discutir o Novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017, a partir do conceito de reforma empresarial da educação, das disputas travadas em seu entorno na arena de políticas educacionais brasileira e da implementação desta política em Minas Gerais; ii) Compreender os deslocamentos conceituais promovidos pela Base Nacional Comum Curricular no campo da Educação e de Formação Docente; iii) Analisar a política de Formação Continuada do estado de Minas Gerais a partir do Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo; iv) Mapear as atividades formativas desenvolvidas mediante a privatização da Formação Continuada de docentes em Minas Gerais; v) Analisar o conceito de Formação Continuada que orienta o Programa Nosso Ensino Médio na implementação da política de Formação Continuada no estado de Minas Gerais. A dissertação se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, bem como a partir da análise documental (Lüdke; André, 2022). Traz como principais referências os trabalhos de Freitas (2018), Ball (2005;2022), Arroyo (2013), Biesta (2012), Fiorentini e Crecci (2013) e Gatti *et al.* (2019). Como considerações finais, aponta que a Política de Formação Continuada de Minas Gerais, privatizada mediante o Acordo de Cooperação estabelecido entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Iungo, se insere no quadro de uma via empresarial de Formação Continuada. Essa concepção de Formação Continuada de Professores se apresenta enquanto um dispositivo de reforma dos profissionais docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no sentido do desenvolvimento de uma profissionalidade próxima à proletarização do professorado, com vistas à redução de sua autonomia e a padronização da ação pedagógica, transformando docentes em técnicos implementadores de currículos. Trata-se do neoliberalismo sendo feito na Formação Continuada, introjetando sua racionalidade pela ação articulada entre o setor empresarial, as Organizações da Sociedade Civil e o próprio Estado.

Palavras-chave: Reforma empresarial da educação. Novo Ensino Médio. Formação Continuada de Professores. Programa Nosso Ensino Médio. Instituto Iungo.

ABSTRACT

This dissertation, in the context of Law No. 13,415/2017 and the National Common Curriculum Base, addresses teacher training policies, especially Continuing Education, induced by the aforementioned curriculum policy. It presents, bearing in mind the close relationship that has been established between the business sector, new philanthropy, and educational policies on a global scale, a discussion about the agency of Civil Society Organizations in the definition of the New High School and the National Common Base for Continuing Education, perceived through the concept of corporate education reform. It argues that these political agents have been active in the implementation of these policies on a regional scale, intending to answer the research question: what conception of Continuing Teacher Education did the business sector seek to imprint based on the Continuing Education Policies linked to the National Common Curriculum Base and Secondary Education Reform in the state of Minas Gerais? In this sense, it aims to analyze the concept of Continuing Education employed by the *Nosso Ensino Médio* Programme, in light of the Cooperation Agreement signed between the Minas Gerais State Department of Education and the Iungo Institute. It therefore has the specific objectives of: i) To discuss the New High School, Law No. 13,415/2017, based on the concept of corporate education reform, the disputes surrounding it in the Brazilian educational policy arena, and the implementation of this policy in Minas Gerais; ii) To comprehend the conceptual displacements promoted by the National Common Curriculum Base in the field of Education and Teacher Training; iii) To analyze the Continuing Education policy of the state of Minas Gerais based on the Cooperation Agreement signed between the Minas Gerais State Department of Education and the Iungo Institute; iv) To map the training activities developed through the privatization of Continuing Education for teachers in Minas Gerais; v) To analyze the concept of Continuing Education that guides the *Nosso Ensino Médio* Programme in the implementation of the Continuing Education policy in the state of Minas Gerais. The dissertation is based on bibliographic research on the topic, as well as on documentary analysis (Lüdke; André, 2022). Its main references are the works of Freitas (2018), Ball (2005; 2022), Arroyo (2013), Biesta (2012), Fiorentini and Crecci (2013), and Gatti et al. (2019). As final considerations, it points out that the Continuing Education Policy of Minas Gerais, privatized through the Cooperation Agreement established between the State Department of Education and the Iungo Institute, is part of a corporate way to Continuing Education. This conception of Continuing Education for Teachers is presented as a device for reforming teaching professionals in the state education system of Minas Gerais, in the sense of developing a professionalism close to the proletarianization of teachers, with a view to reducing their autonomy and standardizing pedagogical action, transforming teachers into technicians who implement curricula. This is neoliberalism being done in Continuing Education, internalizing its rationality through the articulated action between the business sector, Civil Society Organizations, and the State itself.

Keywords: Corporate education reform. New High School. Continuing Teacher Education. *Nosso Ensino Médio* Programme. Iungo Institute.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Cadeia de Implementação do plano de Formação Continuada da SEE-MG.	84
Quadro 1 – Arquitetura curricular do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais.....	92
Quadro 2 – Ciclo de Webinários Integradores realizado pelo Programa Nosso Ensino Médio ao longo do ano de 2021 para Formação Continuada em Minas Gerais.	96
Quadro 3 – Ações de Formação Continuada realizadas pelo Programa Nosso Ensino Médio ao longo de 2022 junto à SEE-MG.	101
Quadro 4 – Cronograma para Formação de Formadores da SEE-MG 2023.....	103
Quadro 5 – Cronograma de Ações de Formação Continuada a serem desenvolvidas no ano de 2024 pela SEE-MG em parceria com o Instituto Iungo.	104
Quadro 6 – Produções acadêmicas encontradas no levantamento bibliográfico sistematizado.	109
Quadro 7 – Textos de Referência das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio a serem analisados na pesquisa.	112
Quadro 8 – Documentos pleiteados frente ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão a serem analisados na pesquisa.....	114
Quadro 9 – Especialistas com maior número de (co)autoria entre os Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio.	127
Quadro 10 – Especialistas com maior número de leituras críticas entre os Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio.....	129
Quadro 11 – Taxa esperada de adesão dos professores da rede estadual de Ensino de Minas Gerais às atividades formativas do Programa Nosso Ensino Médio.	171
Quadro 12 – Relatórios de Monitoramento e prestação de contas a serem entregues pelo Instituto Iungo à SEE-MG durante a vigência do Acordo de Cooperação SEE/Iungo.	172
Figura 2 – Mensagem de atualização da plataforma presente no site oficial do Programa Nosso Ensino Médio.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária por Área de Conhecimento na Formação Geral Básica do Ensino Médio pré-reforma e do Novo Ensino Médio.	66
Tabela 2 – Formação das Equipes Regionais de Formação das 47 SREs de Minas Gerais Acordo de Cooperação entre a SEE-MG e o Instituto Iungo	86
Tabela 3 – Formação ofertada aos gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais através do Acordo de Cooperação entre a SEE-MG e o Instituto Iungo	87
Tabela 4 – Formação destinada aos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais através do Acordo de Cooperação entre a SEE-MG e o Instituto Iungo	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANPUH	Associação Nacional de História
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
A/S	Aula Semanal
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CTD-CAPES	Catálogo de Teses & Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNT	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
CHS	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Profissional e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CF	Constituição Federal
COVID-19	<i>CoronaVirus Disease - 19</i>
CREM-MG	Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais

DEM	Democratas
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELT	Eletivas
EC	Emenda Constitucional
EAD	Ensino à Distância
EFDPE	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FATEC-SP	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FGB	Formação Geral Básica
FTP	Formação Técnica e Profissional
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FL	Fundação Lemann
GRUPEES	Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia
GT(s)	Grupo(s) de Trabalho
H/A	Horas Anuais
H/S	Horas Semestrais
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IF	Itinerários Formativos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens e suas Tecnologias
MAT	Matemática e suas Tecnologias
MP	Medida Provisória
MG	Minas Gerais

MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OSC(s)	Organização(ões) da Sociedade Civil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PLI-MG	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PLI	Planos de Implementação do Novo Ensino Médio
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PL	Projeto de Lei
PV	Projetos de Vida
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
STEAM	<i>Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECTI-SP	Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional de São Paulo
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Ceará
SEC-BA	Secretaria de Estado de Educação da Bahia
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEE-DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SRE(s)	Superintendência(s) Regional(ais) de Ensino
TPE	Todos Pela Educação
UAM	<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>
USP	Universidade de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO	23
1.1 O empresariamento da educação pública	24
1.2 Novo Ensino Médio: um projeto em disputa	36
1.3 O Novo de Novo: a reforma do Ensino Médio sob gestão do Partido Novo em Minas Gerais	52
2. A DOCÊNCIA APRENDIFICADA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO	69
2.1 A política de Formação Continuada no regime da pós-profissionalidade docente	69
2.2 O Programa Nosso Ensino Médio e a Política de Formação Continuada em Minas Gerais	83
3. SEGUINDO AS “TRILHAS DE APRENDIZAGEM”: INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA	108
3.1 Metodologia da Pesquisa	108
4. A VIA EMPRESARIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE MINAS GERAIS	132
4.1 Gramática Neoliberal	132
4.2 Estetização Pedagógica	142
4.3 Performatividade Docente	152
4.4 Responsabilização Docente	161
4.5 A produção de resultados do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	189

INTRODUÇÃO

Durante as pesquisas anteriores a esta dissertação, realizadas em projetos de Iniciação Científica vinculados ao Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, nas quais analisamos a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, defrontamo-nos com o problema da formação docente. Em particular, com o programa de Formação Continuada propagandeado na plataforma *online* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Programa Nosso Ensino Médio, que posteriormente se tornou o campo empírico desta pesquisa.

Discutíamos, àquele tempo, o Novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a partir do conceito de reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), o qual atendia às necessidades imediatas do GRUPEES. Embora o autor discutisse a inserção da reforma em um fenômeno global de reestruturação do papel do Estado a partir de políticas neoliberais, foi a partir da leitura de Ball (2022) que pudemos assimilar com maior clareza que estas políticas eram produtos refinados da agenda política neoliberal, a qual não se restringia ao contexto brasileiro. Tratava-se, sobretudo, de um fenômeno mundial de emergência de políticas educacionais que, em síntese, se não eram reproduções umas das outras, eram a transferência de um modelo de política educacional forjado a partir do núcleo comum do neoliberalismo e que Ball (2022) chamou de política educacional global.

Orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), este tipo de políticas educacionais se desenvolveu no Brasil ao menos desde a década de 1990 (Mota Junior, Maués, 2014). Especialmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como destacaram Mota Junior e Maués (2019), estes agentes políticos foram responsáveis por uma série de reformas no sistema educacional brasileiro.

Diante disso, localizamos o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular enquanto principais expressões destas políticas educacionais de reforma desenvolvidas sob tutela de organismos multilaterais e de Organizações da Sociedade Civil (OSCs), as quais tiveram seu alcance sobre a educação expandido nas últimas décadas. Em específico, as referidas reformas foram justificadas pelos reformadores empresariais da educação sobretudo a partir de dados sobre o acesso ao ensino, bem como de pesquisas que atestavam a suposta má qualidade da educação brasileira e do pretenso atraso econômico do país frente aos países de

primeiro mundo (Ferreira; Ramos, 2018). Como uma panaceia, o Novo Ensino Médio foi imposto com urgência por meio de Medida Provisória (MP nº 746/2016), sem qualquer debate amplo com as comunidades científicas do campo da Educação, docentes e estudantes.

Forjou-se, portanto, uma política educacional de base curricular, reorganizando especialmente a estrutura do Ensino Médio, o qual passou a ser orientado por uma Base Nacional Comum Curricular que definia os direitos e objetivos de aprendizagem a partir de quatro 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, 2017).

Esses direitos e objetivos de aprendizagem foram traduzidos, no âmbito da Base Nacional Comum Curricular, nas competências e habilidades as quais os estudantes deveriam desenvolver ao longo de toda a Educação Básica (Brasil, 2018). Para tanto, conforme a Lei nº 13.415/2017, o currículo do Ensino Médio passou a ser composto por um núcleo comum (posteriormente denominado de Formação Geral Básica) e por uma parte flexível (Itinerários Formativos), dispostos entre as áreas de conhecimento mencionadas anteriormente (Brasil, 2017).

Dentre as críticas à política, é lícito destacar aqui algumas das problemáticas que incidiram diretamente sobre o trabalho docente, como a diluição dos conteúdos estruturantes, a precarização do trabalho docente e a organização curricular em áreas do conhecimento, ignorando a Formação Inicial dos docentes que se realizava disciplinarmente e constrangendo-os a uma prática pedagógica interdisciplinar (Oliveira; Barbosa, 2024), desconsiderando a ausência de condições concretas para a sua realização.

Nesta seara, o Art. 7º da Lei nº 13.415/2017 alterou a redação do Art. 62 da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). É forçoso marcar, especialmente, que o referido dispositivo legal estabeleceu, conforme o §8º, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017). Foi a partir desse e de outros mecanismos que, conforme apresentado na argumentação da presente dissertação, a docência passou a ser reformada no país, mediante políticas de formação docente induzidas pelas mudanças no campo do Currículo em função da BNCC.

A argumentação pela qual esta dissertação passa consiste, em síntese, na ideia de que o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, expressões de uma reforma empresarial da educação, que se inscreve no que Ball (2022) chamou de política educacional

global, tiveram implicações acerca da formação docente. Ainda com o auxílio do referido autor, embora não seja este o foco da dissertação, é importante reconhecer que essas reformas foram construídas por meio de redes políticas, cujos atores buscavam tutelar as políticas públicas desde a sua concepção até a sua implementação. Nesse sentido, organizações da Sociedade Civil financiadas pelo setor empresarial como a Fundação Lemann, o Movimento pela Base e o Todos Pela Educação se destacaram enquanto protagonistas da reforma empresarial da educação, fazendo e implementando políticas por meio de redes de governança (Ball, 2022).

Nesta seara, ressaltamos as políticas de formação docente que, induzidas pelo estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, terminaram por firmar diretrizes específicas para a Formação Inicial e Formação Continuada de docentes a partir da referida política de base curricular. Dentre elas, evidenciamos as Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e nº 1 de 2020, notadamente a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), esta última a ser discutida nesta pesquisa.

Sobre esta temática, em termos quantitativos, pudemos destacar, com base em Silva, Chrispino e Melo (2025), uma baixa incidência de discussões acerca da formação de professores, ainda que os autores notabilizassem uma intensa produção bibliográfica sobre o Novo Ensino Médio pela comunidade acadêmica do campo educacional no recorte temporal compreendido entre os anos de 2017 a 2023. No entanto, no que se inseriu no quadro de uma análise qualitativa, os referidos autores destacaram a recorrência de uma série de categorias em uma parcela dos artigos analisados, cruciais ao desenvolvimento da presente pesquisa, sendo elas: participação de agentes privados na elaboração de documentos, materiais e formação dos profissionais da Educação, trabalho e formação docente (Silva; Chrispino; Melo, 2025).

Diante disso, coube destacar que, no estado de Minas Gerais, especificamente a BNC-Formação Continuada tinha sido implementada através de redes de governança, em função do assentamento de uma parceria público-privada estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo, promovendo o Programa Nosso Ensino Médio na rede estadual de ensino mineira. Assim, de saída, pontuamos aqui a participação ativa de agentes privados tanto na elaboração de documentos oficiais quanto na formação de professores no estado de Minas Gerais, temática a ser discutida ao longo da presente dissertação.

Nesse sentido, foi forçoso reconhecer que o Instituto Iungo, que dera início a sua atuação no ano de 2020 (Instituto Iungo, 2020), tinha como seu fundador e um de seus mantenedores o

Instituto MRV, financiado diretamente pela MRV&CO, plataforma habitacional composta pela MRV Engenharia e Participações S.A., uma das maiores construtoras do país, e outras cinco marcas como Luggo, Sensia, Resia, Urba e Mundo da Casa (MRV&CO, 2025). Além disso, a referida OSC recebera apoio do Movimento Bem Maior, parceiro da Fundação Lemann, ambos mantenedores do Todos Pela Educação e parceiros do Movimento pela Base.

Por sua vez, o Programa Nosso Ensino Médio, iniciativa do Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, foi construído no ano de 2020 e se consolidou em 2022 como “o maior programa de formação de educadores para a implementação dos novos currículos do Ensino Médio no Brasil” (Instituto Iungo, 2022, p. 28). Idealizado por estas três OSCs, o referido programa se insere na rede de governança da Fundação Lemann, apresentando relações diretas e/ou indiretas com o Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo e outras organizações do terceiro setor vinculadas ao setor empresarial e ao empresariado brasileiro.

Portanto, uma vez vinculado a grandes empresas de variados setores e a agentes políticos que conduziram o estabelecimento da BNCC e das políticas de formação docente por ela induzidas, como a BNC-Formação Continuada, o Programa Nosso Ensino Médio fez emergir a questão de pesquisa que norteou esta dissertação. Diante do quadro teórico apresentado e da relevância que o terceiro setor tinha adquirido nas políticas públicas educacionais, tencionamos responder: qual concepção de Formação Continuada de Professores o setor empresarial buscou imprimir a partir das Políticas de Formação Continuada vinculadas à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais?

Dito isso, e entendendo a efemeridade de construções hipotéticas no processo de desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, assumimos, inspirados em Ball (2005), a hipótese inicial de que a concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio se encontraria a serviço do empresariado nos processos de reforma dos profissionais docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, no sentido de uma reforma nas relações e subjetividades, valores e procedimentos, configurando uma nova disciplina.

Por conseguinte, definimos que o objetivo desta pesquisa consistiria em analisar a concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio, frente ao Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo. No que compete aos objetivos específicos da pesquisa, foram eles: i) Discutir o Novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017, a partir do conceito de reforma empresarial da educação, das disputas travadas em seu entorno na arena de políticas educacionais brasileira e da implementação desta política em Minas Gerais; ii) Compreender os deslocamentos

conceituais promovidos pela Base Nacional Comum Curricular no campo da Educação e de Formação Docente; iii) Analisar a política de Formação Continuada do estado de Minas Gerais a partir do Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo; iv) Mapear as atividades formativas desenvolvidas mediante a privatização da Formação Continuada de docentes em Minas Gerais; v) Analisar o conceito de Formação Continuada que orienta o Programa Nosso Ensino Médio na implementação da política de Formação Continuada no estado de Minas Gerais.

Para tanto optamos, para além de uma pesquisa bibliográfica sobre a Formação Continuada de docentes no contexto do Novo Ensino Médio, pela análise documental (Lüdke; André, 2022) dos Textos de Referência das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio e de Minutas, Ofícios, Memorandos, Notas Técnicas, Notas Jurídicas, E-mails, Planos de Trabalho e Relatórios de Monitoramento da parceria firmada entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, dispostos entre o recorte temporal de 2021 a 2024, obtidos através de pleito junto ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) do estado de Minas Gerais.

Dito isso, o texto se organizou, para além desta introdução, em quatro capítulos. O primeiro capítulo, nomeado de Reforma empresarial da educação, discutiu a reforma empresarial da educação pública no país, traçando uma linha do tempo relativa ao empresariamento da educação e apresentando a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, sob direção do governo de Romeu Zema, do Partido Novo.

Em sequência, o capítulo A docência aprendificada: Formação Continuada em tempos de reforma empresarial da educação trouxe uma abordagem sobre a política de Formação Continuada desenvolvida a partir dos deslocamentos conceituais promovidos pela BNCC, apresentando também o Programa Nosso Ensino Médio e o mapeamento das atividades formativas desenvolvidas mediante o Acordo de Cooperação estabelecido entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, cuja vigência de 36 meses se iniciou ainda em junho de 2021 e se estendeu até o dia 25 de junho de 2024.

O terceiro capítulo, Metodologia e apresentação da pesquisa, abrigou a estrutura básica da pesquisa, apresentando as indicações teórico-metodológicas adotadas para a condução da pesquisa de cunho qualitativo, desde o levantamento bibliográfico sistematizado, a perspectiva de análise documental adotada, o corpus empírico da pesquisa, o processo de construção das categorias de análise, a saber: i) Gramática Neoliberal; ii) Estetização Pedagógica; iii)

Performatividade Docente; iv) Responsabilização docente e, por fim, uma discussão sobre os especialistas responsáveis pela concepção do Programa Nosso Ensino Médio.

Adiante, o capítulo A via empresarial de Formação Continuada de professores no estado de Minas Gerais conduziu as análises da empiria da pesquisa, isto é, os Textos de Referência para as Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio, bem como de Minutas, Ofícios, Memorandos, Notas Técnicas, Notas Jurídicas, E-mails, Planos de Trabalho e Relatórios de Monitoramento da parceria firmada entre a SEE-MG e o Instituto Iungo.

Finalmente, nas Considerações Finais, reforçamos os passos dados para a realização da pesquisa, retomando pontos que foram discutidos ao longo desta dissertação e evidenciando o fulcro da via empresarial de Formação Continuada de professores em curso no estado de Minas Gerais: uma busca pela reforma cultural e moral dos profissionais docentes da rede, a partir de tecnologias morais como o gerencialismo e a performatividade.

1. A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Este capítulo se desenvolve no entorno do fenômeno do empresariamento da educação pública no Brasil, o qual tem sido debatido na literatura educacional, especialmente a partir do Novo Ensino Médio e da Lei nº 13.415/2017¹. Nesse sentido, tem como eixo central a política nacional de Ensino Médio estabelecida pela referida lei, evidenciando o seu caráter de expressão máxima da reforma empresarial da educação na Educação Básica brasileira, a partir da discussão sobre seus desdobramentos políticos ao longo das últimas décadas.

Portanto, a primeira seção se destina a apresentar ao leitor o conceito de reforma empresarial da educação, o qual se insere em um movimento global de reestruturação do papel do Estado a partir de ideais neoliberais. Dessa forma, traz um debate sobre a dinâmica do empresariamento, buscando evidenciar como este se estabelece no país e a política econômica que o sustenta, expondo os interesses do setor empresarial em promover políticas educacionais no país.

Em sequência, a segunda parte deste capítulo traça uma linha do tempo relativa à reforma empresarial da educação no país, demonstrando os marcos legais que a erigem, bem como as disputas travadas na arena política no entorno do projeto nacional de educação. Nessa perspectiva, retrata as agendas dos distintos atores políticos que foram responsáveis pela Lei nº 13.415, bem como das comunidades científicas e políticas que têm pressionado o governo federal não só pela revogação do Novo Ensino Médio, como também pela retirada da proposta da Base Nacional Curricular Comum.

Por fim, a terceira seção dispõe de um recorte sobre o estado de Minas Gerais, propondo a discussão sobre como o Novo Ensino Médio tem sido implementado sob a gestão de um governo marcadamente alinhado não só às políticas econômicas neoliberais, como também à sua visão de mundo. Assim, focaliza na implementação da referida política em um contexto profícuo ao estabelecimento de parcerias público-privadas, privatizações e políticas de responsabilização, no qual a presença do setor empresarial se destaca, sobretudo a partir da prestação de serviços por meio de organizações do terceiro setor.

¹ Durante o processo de construção da presente pesquisa, a política do Novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017, passou por um processo de mudança em função da promulgação da Lei nº 14.945/2024, denominada de “reforma da reforma”. Fruto das disputas pelo projeto nacional de educação, as alterações promovidas pelo processo de reforma da reforma são discutidas ao final da segunda seção deste capítulo.

1.1 O empresariamento da educação pública

A questão da educação tem se tornado central nas agendas políticas de distintos grupos e comunidades políticas em constante disputa nas sociedades capitalistas contemporâneas. Desse modo, é possível evidenciar ao redor do globo um movimento de implementação de políticas públicas educacionais de orientação neoliberal, fruto da circulação transnacional de ideias de políticas através de redes de relações sociais compostas por especialistas, organismos multilaterais e organizações sem fins lucrativos vinculadas ao setor privado, fenômeno analisado por Ball (2022) a partir do conceito de política educacional global.

Diante disso, é importante marcar que o presente estudo parte de uma concepção de neoliberalismo inspirada no que se pode observar em debates promovidos por Dardot e Laval (2016), Brown (2019) e Ball (2022). Comumente associado a um conjunto de políticas econômicas com vistas à privatização de direitos sociais e serviços públicos, podemos assumir que compete a uma das faces do neoliberalismo o ataque sistemático e oportunista aos Estados de bem-estar social, às democracias e ao socialismo de Estado (Brown, 2019). Portanto, em termos de fundamentos e consequências materiais do neoliberalismo, notabilizamos o agravamento do desemprego estrutural, sobretudo em relação às juventudes, bem como os processos de plataformação como reflexo de uma inserção cada vez mais precária das massas no mundo do trabalho, com a finalidade última de preservação da acumulação dos grandes capitais.

No entanto, há que se admitir que, acrescido de sua face ideológica, “o neoliberalismo está muito distante de se resumir a um ato de fé fanático na naturalidade do mercado” (Dardot; Laval, 2016, p. 15), se configurando enquanto uma nova racionalidade política, cujo alcance e implicações extrapolam as fronteiras da política econômica e do fortalecimento do capital (Brown, 2019). Assim, para além da perspectiva liberal clássica de imposição de limites ao Estado, o neoliberalismo consiste em uma visão de mundo que tem servido à produção de políticas e novas formas de controle e governança (Ball, 2022).

O que está em jogo, desse modo, é uma profunda mudança social, econômica e cultural, orientada pela imposição da lógica concorrencial de mercado e do modelo de empresa (Dardot; Laval, 2016) sobre as subjetividades, transformando valores e empreendedorizando sujeitos, convertendo trabalho em capital humano, reposicionando e reorganizando o Estado (Brown, 2019). Como veremos adiante, é a partir dessa visão de mundo que tanto os Estados quanto os sujeitos estão sendo reformados e políticas estão sendo construídas.

Conforme a argumentação desenvolvida por Ball (2022), política tem sido feita de novas formas, por novos atores políticos e em espaços sociais cada vez mais restritos, os microespaços de política. Assim, a análise de políticas educacionais não pode se limitar às fronteiras do Estado-nação, uma vez que as ideias de política têm circulado em redes transnacionais de influência e têm assumido, cada vez mais, a centralidade nas agendas de organismos internacionais, organizações do terceiro setor e também de grandes empresas, que com isso buscam não só por novas oportunidades de lucro e o estabelecimento de novos mercados, como também a propagação dos valores e da racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016).

No Brasil, a literatura especializada em políticas educacionais tem tratado desse fenômeno a partir do conceito de reforma empresarial da educação (Freitas, 2018; Pereira, Valente, Freitas, 2020; Piolli, Sala, 2022), nomeado também de empresariamento da educação (Alves; Klaus; Loureiro, 2021) e empresariamento da educação de novo tipo (Motta, Andrade, 2020). Independentemente do nome que lhe é dado, o que é importante estabelecer é que o conceito em questão se refere ao fenômeno em que a educação, enquanto um direito social, é transformada em mercadoria e, por consequência, em um mercado, sendo subsumida ao empresariado neste processo (Motta; Andrade, 2020).

Tão importante quanto, é compreensão de que a gestão pública da educação passa a ser reformada, a partir de uma noção que se tornou hegemônica de que “o setor privado é o modelo a ser emulado, e o setor público deve ser ‘empreendido’ à sua imagem” (Ball, 2022, p. 65). Portanto, é lícito dizer que esta reforma consiste em um conjunto de tecnologias morais, as quais regulam não só o funcionamento das instituições, mas também dos indivíduos (Ball, 2005; 2022), através de processos de padronização, avaliação e responsabilização dos servidores públicos.

Dito isso, é importante destacar que este fenômeno de reforma empresarial da educação se insere em um movimento global de reestruturação do papel do Estado. Especificamente no Brasil, o empresariamento da educação teve seu início ainda na década de 1990, sob forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, envolvendo redes políticas complexas de produção de discursos e circulação de políticas neoliberais (Ball, 2022). Dentre estes discursos, Ball (2022) destaca a construção de um cenário de crise política e econômica, o descrédito das instituições e o endosso a novas formas de governança, objetivando a neoliberalização do Estado.

É preciso compreender a governança, nesse sentido, a partir da leitura que Faria (2022) faz do posicionamento do próprio Banco Mundial. Trata-se, na perspectiva colocada pela

autora, de um processo que envolve relações de poder, tensões entre atores políticos públicos e privados, no desenvolvimento e implementação de políticas públicas. Tal como no conceito de heterarquias abordado por Stephen Ball (2022), as políticas são feitas por redes de governança a partir de articulações entre agentes políticos públicos e privados, na produção de consensos e também pelo uso de elementos coercitivos (Faria, 2022) que buscam viabilizar a promoção dos interesses de uma comunidade política (Ball, 2022).

A partir disso, prega-se o deslocamento do papel do Estado, outrora provedor de direitos sociais, agora transformados em serviços e produtos a serem adquiridos pelos indivíduos através de distintos processos de privatização (Freitas, 2018). Dessa forma, sobre uma das principais teses do neoliberalismo, o Estado assume o posto de “árbitro” (Cássio *et al.* 2020, p. 4) de um mercado de livre-concorrência, no qual sua interferência passa a ser mínima frente ao poder de autorregulação do próprio mercado; cabe ao Estado a controversa relação de criação de limites e de condições de expansão para o mercado (Ball, 2022).

Entretanto, ao invés de simplesmente furtar ao Estado o seu papel de provedor de direitos sociais, Freitas (2018) esclarece que a iniciativa privada busca formas de transplantar o modelo de gestão empresarial para dentro da estrutura do Estado. Desse modo, através do estabelecimento de parcerias público-privadas, o setor empresarial se insere cada vez mais nos serviços públicos, pleiteando progressivamente sua privatização plena e convertendo, por consequência, o público em privado. Trata-se, portanto, de um processo de privatização que se inicia de maneira a importar para o setor público o ideário empresarial, o modelo gerencial do setor privado, mas com vistas a privatizá-lo por completo (Piolli; Sala, 2022). Ademais, Freitas (2018) argumenta que em ambos os cenários de privatização, o setor público acaba sendo progressivamente sufocado pelos aparatos técnicos do modelo empresarial de gestão, na medida em que a iniciativa privada se instala e se desenvolve a partir do uso de dinheiro público.

Neste contexto, através da implementação do sistema de organização empresarial, o próprio Estado passa a operar tal qual uma empresa, tomando de base a gestão por resultados que, no limite, tende a deslocar os debates inerentes ao campo político para o campo da técnica (Tarlau; Moeller, 2020). Consequentemente, conforme argumenta Barroso (2011), a tomada de decisões termina por ser orientada por certa noção de neutralidade e objetividade das ciências e de seus especialistas, colocando os decisores ao largo de debates, legitimando as soluções apresentadas pelas políticas de base neoliberal.

Em vista disso, ao pensar a questão da educação, a padronização dos processos se torna o principal meio pelo qual a rede pública de ensino pode, segundo os parâmetros da

racionalidade empresarial, melhorar a sua eficiência, quantificada em números especialmente através de avaliações em larga escala. Por conseguinte, os resultados das avaliações tornam-se evidência da qualidade do ensino e do trabalho pedagógico nas escolas, na medida em que as políticas de responsabilização (*accountability*) e prestação de contas, um dos elementos do gerencialismo (Ball, 2005), estabelecem parâmetros e metas a serem performados pelos docentes, submetidos ao crivo do Estado neoliberal, submetido ao setor empresarial.

Estas medidas, as quais desconsideram as condições materiais e a realidade próxima das escolas das redes públicas (Freitas, 2018) têm servido, conforme argumenta Alves, Klaus e Loureiro (2021), para permitir o cálculo, o monitoramento, o controle e a avaliação das organizações e dos comportamentos. Assim, se torna possível quantificar os resultados de cada uma das escolas brasileiras, monitoradas a partir de avaliações às quais são submetidos especialmente os estudantes, premiando ou responsabilizando gestores e docentes pelo seu desempenho.

Nesse cenário, através da instituição de bases curriculares, como tem sido feito no Brasil através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são determinados os “direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais” (Brasil, 2018, p. 5) de cada estudante, focalizados em Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, avaliados em testes padronizados que constata a eficácia de sua escola, gestores e docentes.

Na ótica de Freitas (2018), essa engenharia de alinhamento empresarial, que se vale de bases curriculares, ensino padronizado, avaliações em larga escala e políticas de responsabilização, acabam eliminando a diversidade nas escolas, limitando também o trabalho docente. Ainda sob a perspectiva do autor, os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar, favorecendo com que a ação pedagógica dos docentes seja capturada pela fabricação de resultados.

Frente a este cenário, com base em Freitas (2018), a gestão escolar se vê apreendida por um mercado de consultorias e outras soluções privatizantes, as quais têm como objetivo a tutela do gerenciamento escolar para o atendimento às novas políticas. Em vista disso, ainda que não ocorra a plena privatização das escolas, por meio da alienação do público ao privado, a educação termina por se transformar em mercadoria por outros meios, através da prestação de serviços que, no limite, resultam em uma oportunidade de lucratividade livre de riscos para o setor empresarial, financiada por recursos públicos (Pereira; Valente; Freitas, 2020).

Dito isso, se faz necessário pontuar que o alcance expandido dos atores privados e corporativos sobre a educação, como demonstram Tarlau e Moeller (2020), ocorre sobretudo em um contexto de redução dos investimentos do Estado na educação pública, acrescido de

diversos ataques ideológicos destinados à educação em todo o globo. Cabe ressaltar, porém, que isto não significa que nas últimas décadas a iniciativa privada não tenha se lançado sobre a educação pública no país. O que acontece é que, na última década, este empreendimento político se manifesta com maior expressão e êxito. Portanto, ainda que na década de 1990 seja possível evidenciar uma primeira onda neoliberal no país (Freitas, 2018), a qual portava já o gérmen da reforma empresarial do Estado e, portanto, da educação pública, é especialmente na última década em que ela se desenvolve e se apresenta de maneira patente.

É possível identificar esse processo com clareza na análise de Motta e Frigotto (2017) sobre a urgência da reforma de base curricular no país, a partir da tríade: i) A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016, que deu origem à Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, impondo o congelamento dos gastos públicos, sobretudo em relação aos serviços públicos; ii) O Projeto de Lei nº 867/2015, o qual buscou incluir entre as diretrizes e bases da educação o Programa Escola sem Partido, representando os ataques ideológicos à educação pública; iii) A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que instituiu a política de reforma do Novo Ensino Médio sem qualquer possibilidade de diálogo com as comunidades científicas brasileiras. Na perspectiva dos autores, estes três pontos chave se configuram enquanto um retrocesso na Educação Básica e têm, como principal objetivo, a administração da questão social no país.

Nesse contexto, de cortes orçamentários governamentais e de ataques ideológicos à educação, se instaura um terreno fértil para a atuação de Organizações da Sociedade Civil (OSCs) que, dispondo do financiamento do setor empresarial, têm poder econômico para estabelecerem agenda política e fornecerem serviços, das mais variadas formas, durante todo o ciclo da nova política educacional. Através da “nova filantropia”, as fundações e instituições do terceiro setor buscam promover “soluções rápidas para problemas difíceis” (Ball, 2022, p. 123), as quais tendem a ser soluções técnicas, universalmente aplicáveis e, sobretudo, escaláveis, tal como podemos observar nas estratégias de mercado de grandes empresas.

Esta filantropia de novo tipo, entretanto, figura muito mais como um novo modelo de negócio do que como uma ação de caridade. Isso porque, entidades filantrópicas privadas tendem a impor o modelo empresarial às políticas educacionais (Tarlau, Moeller, 2020), uma vez que “os ‘novos’ filantropos querem ver impactos e resultados claros e mensuráveis de seus ‘investimentos’ de tempo e de dinheiro” (Ball, 2022, p. 122). Sendo assim, diante do discurso da incapacidade operacional do Estado, o terceiro setor, intimamente ligado à iniciativa privada, financia o estabelecimento da agenda da reforma empresarial da educação, de forma que,

baseado na discussão feita, é possível assumir que as demarcações entre o público e o privado se tornam cada vez mais opacas.

Portanto, é forçoso destacar a importância das fundações justamente devido ao seu protagonismo no processo de empresariamento da educação pública no país. Através dos mecanismos de financiamento, aporte tecnológico, gerencial e assessorias, os quais são capazes de prover durante todo o processo da política pública, as fundações operam como um “Cavalo de Troia”, inserindo aos poucos o setor empresarial dentro da estrutura do Estado. Tarlau e Moeller (2020) demonstram como a Fundação Lemann (FL) atuou no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil, se tornando a principal responsável por influenciar diretamente a agenda da nova política de Ensino Médio no país.

O consenso por filantropia (Tarlau; Moeller, 2020), conceito cunhado pelas autoras, representa como as organizações do terceiro setor estabelecem consensos para a implementação de políticas públicas através da cessão de recursos materiais, da produção de conhecimento, do uso do poder midiático e de redes de poder. Desse modo, através do que Ball (2022) chama de nova filantropia, a Fundação Lemann se fez presente durante todo o processo de estabelecimento da BNCC. O excerto a seguir retrata o tipo de relação firmada entre a FL e os funcionários do governo, na qual através do poder econômico, a OSC fazia com que seus interesses estivessem sempre representados durante as reuniões, garantindo sua influência direta na redação e na promoção da Base Nacional Comum Curricular.

Em primeiro lugar, em termos de recursos econômicos, a Fundação Lemann pagou as refeições durante as reuniões e comprou passagens aéreas, de forma que os funcionários do MEC, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) pudessem participar de eventos nacionais. [...] Manuel Palácios recordou, em particular, a importância desse apoio financeiro para esses grupos: “O Consed tem grande dificuldade de financiamento, porque os estados não conseguem dar suporte operacional ao conselho. Então eles trabalham muito com fundações. No caso da BNCC, a Lemann sempre colocou esse apoio à disposição do Consed”. **Portanto, a Fundação Lemann estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço** (Tarlau; Moeller, 2020, p. 575, grifos nossos).

Nesse sentido, os papéis tanto das fundações quanto do próprio setor empresarial se confundem durante o processo de reforma empresarial da educação no país. No limite, a lógica de doação por resultados (Ball, 2022) constitui o principal mecanismo pelo qual o setor empresarial se insere no Estado, agora ontologicamente difuso, na medida em que se já não pode distinguir onde começa e termina a relação público-privado.

Portanto, não é por acidente que no ano de 2022, através do Instituto Reúna, a Fundação Lemann tenha participado ativamente em programas de implementação do Novo Ensino Médio

em 22 Secretarias de Estado de Educação (Instituto Reúna, 2022). De acordo com seu Relatório de Atividades do ano de 2022, o Instituto Reúna atuou desenvolvendo “pesquisas que apoiam o avanço das políticas públicas” (Instituto Reúna, 2022, p. 30) e ferramentas técnico-pedagógicas para a “instrumentalização das redes” (Instituto Reúna, p. 7).

Essas ferramentas são destinadas à promoção de avaliações diagnósticas, parâmetros para a análise das obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), materiais para a organização dos Itinerários Formativos (parte flexível do currículo) e a Formação Continuada de docentes e gestores através da plataforma *online* Nosso Ensino Médio. O Instituto financiado pela Fundação Lemann também atua no programa *UK-Brazil Skills for Prosperity*, que se propõe a aprimorar o ensino da língua inglesa no Brasil, além de fornecer assessorias e oficinas, auxiliando Secretarias de Educação em planos de priorização e recuperação de aprendizagens no pós-pandemia da Covid-19.

Mesmo em anos anteriores, conforme demonstra Garcia (2021) a partir da análise dos relatórios de atividades da Fundação Lemann correspondentes ao período de 2002 a 2018, a FL tem desenvolvido projetos no bojo das políticas educacionais. A análise da autora buscou evidenciar as ações da Fundação Lemann relacionadas à Formação Continuada de docentes, as quais, em sua perspectiva, se desenvolvem em função de alcançar melhores índices de resultados. Deste modo, sustenta que a Lemann, embora assuma publicamente sua preocupação com a formação docente, tem desenvolvido projetos de formação de lideranças, com ênfase na gestão escolar e no desenvolvimento de jovens. Nesse sentido, “percebe-se o interesse da Fundação em empregar uma condução habilidosa para atender a uma ‘nova gestão educacional’, que exige um deslocamento apto a impulsionar esforços capazes de introduzir mudanças e monitoramentos” (Garcia, 2021, p. 93). Portanto, despontar lideranças em função de seus interesses se configura enquanto uma estratégia política que fundamenta as ações da Fundação Lemann desde seu nascimento no ano de 2002.

Garcia (2021) aponta que, dentre os investimentos da Lemann, a formação docente se encontra sub-representada em seus relatórios anuais. Estes relatórios apresentam, sobretudo, o grande interesse da Fundação em cargos de gestão, dentro das escolas e, não menos importante, dentro das Secretarias de Estado de Educação. Assim, a Fundação Lemann tem se mantido próxima aos cargos de gestão da educação ao longo das duas últimas décadas, o que viabiliza o estabelecimento de consensos e a tomada de decisões favoráveis aos seus interesses. O excerto a seguir reitera o interesse da FL em cativar os cargos de gestão, sobretudo nos processos de estabelecimento da agenda da Base Nacional Comum Curricular e em sua construção pretensamente participativa.

a Fundação Lemann não precisava convencer os professores de cada estado a apoiar a BNCC: bastava convencer as secretarias de Educação municipais e estaduais e os funcionários fariam esse trabalho de forma eficaz e com mais legitimidade. Essas iniciativas aparentemente participativas funcionaram bem para promover a BNCC, mesmo quando o processo era criticado por professores da área de Educação em universidades de todo o país (Tarlau, Moeller, 2020, p. 31).

É preciso deixar claro, porém, que a Fundação Lemann não é a única organização do terceiro setor que se interessa profundamente pelo empresariamento da educação e, sobretudo, pela reforma educacional em curso. A pesquisa de Fernando Cássio (2023), presente no Relatório Final do Seminário intitulado Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mapeia a rede de atores do setor privado presentes na implementação do Novo Ensino Médio no Brasil, através da análise dos 27 Planos de Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil.

Entre os dados apresentados pelo autor, destacamos o papel do já mencionado Instituto Reúna que, conforme dados da referida pesquisa, tem operado em um total de 21 Secretarias de Estado de Educação, no desenvolvendo pesquisas e ferramentas para assessorar as Secretarias na implementação do Novo Ensino Médio. É preciso notabilizar, entretanto, que o Relatório de Atividades do ano de 2022 do Instituto Reúna apresenta a abrangência de sua atuação em um total de 22 Unidades Federativas brasileiras.

Outra instituição de destaque é o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o qual Cássio (2023) evidencia a participação na implementação do Novo Ensino Médio em 19 estados brasileiros. Historicamente, o SENAI trabalha especialmente com a formação técnica e profissional que, no contexto da reforma do Novo Ensino Médio, é institucionalizada na Base Nacional Comum Curricular através do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional, o qual, conforme o Guia de Implementação do Itinerário,

pode ser realizado por meio de parcerias, mediante convênio entre a instituição parceira ou rede de ensino ofertante do Ensino Médio e outras instituições que podem ofertar o Itinerário da FTP, ou componentes dele, desde que consideradas as regras definidas no seu estado (Brasil, 2022, p. 58).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) também é elencado por Cássio (2023) como uma das organizações do terceiro setor mais estabelecidas na implementação do Novo Ensino Médio nos Estados, abarcando um total de 14 Unidades Federativas. Não obstante, o ICE apresenta dados referentes à Escola da Escolha, como é chamada sua proposta de modelo de educação, a qual tem implementado o Novo Ensino Médio em escolas de 20 estados brasileiros (ICE, 2023). O modelo implementado pelo Instituto baseia-se no desenvolvimento de um Projeto de Vida, “solução central concebida pelo ICE para atribuir sentido e significado

do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências” (ICE, 2024).

Cabe destacar também os institutos Itaú Social e Itaú Educação e Trabalho, os quais compõem a Fundação Itaú, juntamente do Instituto Itaú Cultural. Estas duas organizações têm atuado, especialmente, à frente da formação docente, em parceria com as Secretarias de Estado de Educação, “construindo bases sólidas e qualificadas, capazes de serem replicadas em outros territórios” (Fundação Itaú, 2022, p. 19) e da Educação Profissional e Tecnológica, buscando “fortalecer o debate em torno de uma educação profissional e técnica emancipatória, de qualidade e sintonizada com o século XXI” (Fundação Itaú, 2022, p. 59). Nos dados apresentados à ANPEd por Fernando Cássio (2023), as duas instituições operavam em 15 estados brasileiros.

Por último, cabe sublinhar também o papel desempenhado pelo Instituto Iungo, o qual, conforme a pesquisa desenvolvida por Cássio (2023) atuou na implementação do Novo Ensino Médio em 10 estados brasileiros. Em contrapartida, ao observarmos o Relatório Anual referente ao ano de 2023, é possível perceber a ampliação da atividade do Instituto Iungo na implementação do Novo Ensino Médio, estabelecendo parcerias com um total de 15 Secretarias Estaduais de Educação (Instituto Iungo, 2023). Sua frente de trabalho se atém, especialmente, à Formação Continuada de docentes e gestores escolares, tendo em vista o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e sua meta de garantir Formação Continuada a todos os profissionais da Educação Básica. Em sua perspectiva, “a tão desejada educação de qualidade, direito de todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, passa, necessariamente, pela formação contínua de seus professores” (Instituto Iungo, 2023, p. 3).

Nesse contexto, o Instituto Iungo, juntamente com o Instituto Itaú Educação e Trabalho e o Instituto Reúna recebem lugar de destaque, especialmente por sua atuação na Formação Continuada de docentes para a implementação do Novo Ensino Médio. Mais especificamente, as três organizações do terceiro setor são responsáveis pelo Programa Nosso Ensino Médio², que tem atuado na formação de docentes e gestores, com parceria estabelecida em 10 estados brasileiros (Instituto Iungo, 2023). Entre seus princípios orientadores, o Nosso Ensino Médio investe no desenvolvimento de competências pelos educadores, através de uma formação que se assemelha à formação ofertada aos estudantes no Novo Ensino Médio.

Na prática, com o programa Nosso Ensino Médio, os professores desenvolvem e ampliam competências previstas na Base Nacional Comum de Formação Continuada; sua compreensão sobre o que é e como planejar o trabalho de Projeto de Vida com os estudantes; conhecimentos sobre avaliação e recomposição de aprendizagens; práticas

² Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 16 maio 2025.

para reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade que compõe a comunidade escolar; como construir uma cultura digital; entre outros aspectos (Instituto Iungo, 2023, p. 24-25).

Frente aos dados apresentados sobre a atuação do terceiro setor na implementação do Novo Ensino Médio, é imprescindível pontuar que os dados obtidos em pesquisa por Cássio (2023) foram angariados a partir dos Planos de Implementação do Novo Ensino Médio (PLI) dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. Assim, diante dos achados de sua pesquisa e os dados publicados pelas próprias organizações do terceiro setor, evidenciamos o avanço da iniciativa privada sobre a educação, em termos de parcerias com as Secretarias de Estado na implementação do Novo Ensino Médio, especialmente durante os primeiros anos de implementação da nova política de Ensino Médio.

Este alcance ampliado da iniciativa privada sobre as políticas educacionais em curso no país, especialmente o Novo Ensino Médio, exprime a relação que tem se estabelecido entre os estados e o mercado de assessorias que emerge a partir da instituição de políticas de responsabilização e prestação de contas. Isso porque, com base em Freitas (2018), podemos destacar que a pressão pela implementação das novas políticas educacionais e, sobretudo, pela produção de resultados tende a fazer com que o serviço público dependa cada vez mais da oferta privada de serviços por parte das OSCs.

Em vista disso, é possível depreender que, nas últimas décadas, o projeto nacional de educação tem sido promovido pelo setor empresarial de maneira a reformar o sistema educacional à sua maneira. Promove-se, portanto, uma série de políticas públicas educacionais que passam a ser controladas pela iniciativa privada, seja nos processos de tomada de decisão e principalmente em sua implementação. Em especial, a iniciativa privada tem promovido o Novo Ensino Médio, expressão maior do empresariamento da educação pública no país, através do qual assume frente em diversas frentes de atuação, que não se resumem à definição da agenda reformista e à construção da Base Nacional Comum Curricular.

É preciso, portanto, destacar o papel que têm desempenhado também na formação docente, na implementação da parte flexível do currículo, na escolha dos livros do novo PNLD, na oferta de Formação Técnica e Profissional e, especialmente, no desenvolvimento de novas lideranças, tanto juvenis quanto em cargos de gestão, sem assumir, porém, que estas frentes de atuação se esgotam neste rol de possibilidades. Isso porque, observados os dados apresentados, podemos compreender que o empreendimento do setor privado sobre a educação ainda está em aberto.

Nesse sentido, Schumpeter (1997) e sua teoria das crises nos serve como chave de leitura para compreendermos a investida do setor privado sobre a educação, na medida em que a inovação assume centralidade no processo de desenvolvimento econômico. Em síntese, na perspectiva do autor, os ciclos econômicos se dão, especificamente, entre *booms* e depressões, os quais se sucedem em função das inovações que são absorvidas pelo mercado, tendo a figura do empreendedor enquanto agente central na produção de mudanças econômicas.

Compreendemos, assim, que o empreendimento político da Fundação Lemann e de outras organizações do terceiro setor é justamente o de promover novas formas e oportunidades de lucratividade, inovando através da reforma empresarial da educação as maneiras de obtenção de lucro através da exploração de novos mercados.

De modo geral, a expansão dos nichos de mercado vem sendo acelerada em conjunturas específicas, inclusive como movimento de resposta às crises capitalistas – seja como movimento contratendencial à queda na taxa de lucro, seja como meio de aliviar as pressões da sobreacumulação e/ou de proporcionar o escoamento das mercadorias (Motta, Andrade, 2020, p. 7).

Entretanto, os objetivos do setor empresarial vão para além do estabelecimento de novos mercados. Através da implementação de bases curriculares como a BNCC, “a escola, como espaço que mais precocemente socializa e subjetiva a todos, torna-se um espaço potente para a disseminação de uma subjetividade empreendedora.” (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 9). Isso porque, ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências, coloca-se também a importância da atitude empreendedora, a qual está intimamente ligada a mecanismos de autorregulação, superexploração e precarização do trabalho.

Retomando um empoeirado discurso do fim da década de 1990, contextualizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a perspectiva de Silva (2018) aponta que a presença de habilidades e competências na Base Nacional Comum Curricular expressa o controle da formação dos indivíduos para as generalizáveis mudanças do mundo do trabalho. A formação passa pela “via unidimensional do mercado” (Silva, 2018, p. 11), de maneira a ser instrumentalizada pelas novas gerações para “dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia” (Silva, 2018, p. 12).

A partir destas prescrições, “abre-se um perigoso precedente quanto ao controle moral da formação dos estudantes” (Freitas, 2018, p. 84), uma vez que os conteúdos abordados em avaliações em larga escala se resumem a um limitado contingente de disciplinas, geralmente a Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A ausência ou o apagamento de outras disciplinas e áreas do conhecimento nessas avaliações indicam, para além de uma

hierarquização de saberes e a consequente precarização do trabalho docente, também o tipo de indivíduo que se pretende formar.

Neste contexto, cujo discurso versa sobre a capacitação para o mercado de trabalho através de um seletivo grupo de disciplinas, deriva a normativa neoliberal de conduta dos indivíduos. Entretanto, como argumentam Motta e Andrade (2020), a educação mercantilizada, nos moldes neoliberais, não lapida a força de trabalho de grande parte dos trabalhadores, mantendo baixo o seu valor de troca, mas ainda assim, tendo um alto valor de uso para o setor empresarial, sendo capaz de produzir um alto nível de mais-valia através da exploração de seu trabalho.

Trata-se, enfim, de um mecanismo complexo de superexploração que se desenvolve a partir de uma política curricular, que se vale não só do tipo de qualificação oferecido nas unidades escolares, mas também da normatização de condutas, controlando as populações por meio da produção de seres empreendedores, como destaca Ball (2022). Mais do que preparar para o mercado de trabalho, a retomada do discurso das habilidades e competências na esteira da competição e competitividade (Silva, 2018) vai em direção à autorresponsabilização dos indivíduos, à meritocracia e ao desencargo do Estado na geração de empregos. É possível que o que esteja em jogo diga muito mais da preparação para um mundo de competição de todos contra todos por recursos mínimos em um capitalismo de plataformas de subempregos do que de fato a preparação para o mercado de trabalho.

Ademais, este tipo de formação favorece também o apassivamento das massas trabalhadoras, não só através da expropriação de conhecimentos que servem para a leitura crítica da realidade próxima, como também pela inoculação de uma atitude competitiva e individualista que desfavorece a mobilização social e coletiva. Portanto, a reforma empresarial da educação e a reforma do Ensino Médio dificultam as lutas pela ampliação dos direitos, como também pela defesa de todos os que foram retirados pela nova estrutura de Estado neoliberal, cada vez menos comprometida com o bem-estar social.

Portanto, ao financiar estas reformas através das fundações, o setor empresarial se insere dentro do serviço público, controlando a política educacional de ponta a ponta, se beneficiando diretamente, não só através da criação de oportunidades de lucratividade sem riscos (Pereira; Valente; Freitas, 2022), mas também através da instrumentalização da educação e seu potencial de subjetivação (Alves; Klaus; Loureiro, 2021). Dessa forma, sob a perspectiva da teoria das crises (Schumpeter, 1997), o papel do empresariado é, sobretudo, o buscar a renovação dos ciclos do próprio desenvolvimento econômico, isto é, constitui um movimento de reação à crise do capital e de manutenção do padrão de acumulação capitalista (Motta; Andrade, 2020).

1.2 Novo Ensino Médio: um projeto em disputa

Para compreendermos o Novo Ensino Médio e as disputas políticas que se desenvolvem no seu entorno é necessário, antes, que se faça uma pequena incursão histórica, a qual nos remete ao Brasil da década de 1990. Isso porque, notadamente, o contexto que preconiza o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, núcleo da reforma educacional em disputa, é anterior aos debates que se estabeleceram no país com maior intensidade a partir de 2011.

Destacamos, portanto, em primeiro lugar, o Art. 210 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o qual definia que seriam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). De maneira similar, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) determinava a adoção de uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, considerando as particularidades regionais e locais de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

Diante disso, embora não trate especificamente da Base Nacional Comum Curricular da maneira como hoje a concebemos, é importante destacar que a referida legislação já apontava para uma perspectiva de currículo mínimo no país. Assim, observamos que estes apontamentos foram incorporados aos discursos dos reformadores empresariais da educação, sobretudo pelo Movimento pela Base (2024), juntamente com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, como veremos adiante.

Entretanto, a literatura tem apontado que, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e, portanto, no contexto da Reforma do Aparelho do Estado, ainda que de maneira incipiente, se desenvolveram também os fundamentos das políticas de responsabilização, elemento indispensável à reforma empresarial da educação (Freitas, 2018). Na perspectiva do autor, este sistema, o qual cumpre importante papel no modelo empresarial de educação, erigiu seus fundamentos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do fortalecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também àquela época.

Nesse sentido, as origens do empresariamento da educação brasileira, as quais dariam vida posteriormente ao modelo de educação neoliberal que seria implementado a partir da Lei nº 13.415/2017, datam desta conjuntura política. Freitas (2018) argumenta que estas bases da reforma empresarial da educação, especificamente os PCN e o SAEB, estão atreladas à emergência de uma primeira onda neoliberal no Brasil, traduzida na coalizão entre o Partido da

Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), que governava o país à época e que, anos mais tarde, retornaria ao poder através de outras legendas partidárias e restabeleceria sua agenda política.

Diante disso, não podemos deixar de mencionar, com base em Silva (2020), que estes movimentos, os quais culminaram na reforma da Lei nº 13.415/2017, refletem as disputas no entorno do Ensino Médio, as quais se devem, sobretudo, ao maior acesso da juventude brasileira à última etapa da Educação Básica. Em dados apresentados pela autora, podemos evidenciar que em 1991, a taxa líquida, isto é, a razão entre o total de matrícula de estudantes com a idade prevista para o Ensino Médio e a população total da mesma faixa etária, se encontrava abaixo dos 25%. Esse quantitativo salta, em 2004, para pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos (Silva, 2020).

Assim, em uma análise crítica, é possível constatar que, na medida em que o Ensino Médio se torna cada vez mais acessível, sobretudo nas regiões mais pobres e menos industrializadas do país (Silva, 2020), esta etapa se coloca no centro das disputas políticas, passando a ser disputada pelo setor empresarial.

Retomando à argumentação de Freitas (2018), no que compete ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual sucedeu o governo FHC, o autor destaca que, embora não se tenha uma teorização acabada sobre as mudanças políticas ocorridas no país nos últimos anos e o exame do impacto da nova coalizão sobre o empresariamento se encontre em aberto, o governo petista não representa “uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder” (Freitas, 2018, p. 10).

Entretanto, é forçoso reconhecer que Rosar (2011) nos fez saber que de maneira condescendente, ao menos entre o período de 2003 a 2010, boa parte das determinações organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que já cooptavam políticas no país no contexto do governo do FHC foram consolidadas.

Assim, é importante marcar que houve nesse período uma tendência ao favorecimento do setor privado e da repetição da fórmula do governo anterior, como destaca Rosar (2011); a diferença, no que é possível evidenciar a partir da perspectiva da autora, é que o governo federal promoveu políticas para minimizar a miséria, ao passo em que garantiu de fato a ampliação da riqueza da classe detentora do capital, favorecendo aos interesses do setor privado no país.

Isso fica evidente, sobretudo, ao compreendermos que as discussões sobre uma Base Nacional Comum Curricular se iniciaram no cerne dos governos petistas. Silva e Alves Neto (2020), ao apresentarem suas reflexões sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o segmentam em três fases distintas, as quais acompanham a Base desde os debates iniciais sobre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento em 2011, até a ruptura homologação da BNCC do Ensino Médio em 2018. O que nos importa, por hora, é o destaque que se pode atribuir a três agentes políticos privados, a saber: o movimento Todos Pela Educação (TPE); o Movimento pela Base e a Fundação Lemann³ (FL). Conforme o quadro apresentado pelos autores, as três organizações do terceiro setor em questão participaram ativamente da construção das três versões da Base Nacional Comum Curricular, sobretudo a parte destinada ao Ensino Médio.

Na primeira fase do processo que debateu e definiu a BNCC, apontada pelos autores enquanto um momento de consolidação da ideia de Educação Básica enquanto um direito universal e, por conseguinte, dos direitos à aprendizagem e desenvolvimento, se iniciam os debates no Ministério da Educação (MEC) sobre a Base, ainda em 2011. No mesmo ano, como é possível observar no Relatório de Atividades 2011, o Todos Pela Educação desenvolveu uma “pesquisa de benchmark sobre Currículos Mínimos no Brasil e no mundo (impactos de sua adoção e modelos)” (Todos pela Educação, 2011, p. 3), através da qual pretendia formar opiniões e se articular com o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Adiante, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) se tornou, dentro deste jogo de forças políticas, um instrumento legal crucial no estabelecimento da BNCC. Isso porque, tanto a Fundação Lemann quanto o Movimento pela Base e o Todos Pela Educação, conforme demonstram Tarlau e Moeller (2020), possuíam interesse explícito em estabelecer a BNCC enquanto um objetivo legislativo oficial no país. A exemplo disso, o TPE teve êxito na aprovação de 52 das 54 emendas ao PNE propostas pela organização (Tarlau; Moeller, 2020), inserindo a Base Nacional Comum Curricular enquanto estratégia para o cumprimento de metas do então novo Plano Nacional de Educação. Nesse contexto, o PNE se tornou um dos principais marcos legais da BNCC e que, diferentemente de qualquer outra legislação que poderia sugerir a ideia de um currículo mínimo, havia dessa vez um prazo estabelecido.

³ A Fundação Lemann é mantenedora do Todos Pela Educação, o qual possui Jorge Paulo Lemann em seu quadro de Associados Fundadores. Compõe, também, o Movimento pela Base, sendo uma das organizações que estabelecem parceria com o movimento e integra seu Conselho Deliberativo.

o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018, p. 12).

O Movimento pela Base também participou, de maneira ativa, no estabelecimento de consensos sobre a BNCC, especialmente a partir da finalização do documento que dispunha sobre os direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento, produzido pelo MEC.

Entre 2013 e 2015, o Movimento trabalhou para tornar a BNCC uma agenda pública relevante para a sociedade brasileira, realizando estudos e pesquisas para subsidiar discussões, articulação e pactuação de documentos de posicionamento, explicitando consensos mínimos sobre a base brasileira (Movimento pela Base, 2024).

Entretanto, a BNCC pretendida pelo Movimento pela Base não estava contemplada no documento finalizado pelo MEC em 2014. Com base em Tarlau e Moeller (2020), é possível perceber que este primeiro documento, mais filosófico do que tecnocrático, não satisfaz a agenda do Movimento, uma vez que este “queria um documento mais ‘prático’, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 571).

Alinhado à proposta de Silva e Alves Neto (2020) de divisão do processo de estabelecimento da BNCC em três etapas, a reeleição de Dilma Rousseff (PT) inaugura o segundo momento deste processo, o qual se revelou enquanto um cenário político profícuo à influência do setor empresarial na educação. Isso pois, Cid Gomes, o novo Ministro da Educação e Manuel Palácios, nomeado para a Secretaria de Educação Básica, seriam, em tese, muito mais permissivos à agenda da Base Nacional Comum Curricular.

Portanto, embora o Ministério da Educação tenha passado por turbulências políticas e a pasta tenha sido realocada a distintos ministros no primeiro ano do segundo mandato de Dilma Rousseff, a manutenção de Palácios na Secretaria de Educação Básica permitiu com que os debates sobre a BNCC avançassem. Assim, as duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular foram elaboradas durante este segundo momento do processo de estabelecimento da Base (Silva; Alves Neto, 2020), sob forte influência tanto da Fundação Lemann quanto do TPE e o Movimento pela Base.

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC, participou ativamente dos trabalhos, trazendo assessores da Austrália e Chile para dar palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas. Os observadores do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. [...] O CONSED e o Movimento pela Base e Todos pela Educação já pressionavam o MEC e o corpo de assessores responsáveis pela articulação entre as equipes de especialistas a deixarem o Ensino Médio mais flexível (Silva; Alves Neto, 2020, p. 269-270).

Nesse sentido, o impedimento da presidenta Dilma Rousseff em 2016, através de um golpe jurídico-parlamentar e midiático, cumpre um papel que merece destaque na busca pela compreensão das forças políticas e disputas travadas no estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio. Fundamentado na perspectiva de Freitas (2018), podemos localizar neste momento a emergência de uma segunda onda neoliberal no país, a qual representa a retomada da agenda política da coalizão PSDB/PFL (agora Democratas - DEM), apoiadores do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), filiação do Presidente Interino na ocasião.

É a partir do governo promovido pelo golpe que se restabelecem não só os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular nos moldes do empoeirado discurso das competências (Silva, 2018) contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também a BNCC termina por ser fragmentada em duas partes, uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Uma nova reforma de Estado também é promovida por esta nova direita, como denomina Freitas (2018), retomando não só o projeto de Estado neoliberal, mas também o autoritarismo, na medida em que seu compromisso se dá especialmente com o estabelecimento do livre mercado. Nesta perspectiva, portanto, a democracia se torna apenas desejável, mas não essencial, podendo compor ou não, de maneira acessória, as agendas destes novos agentes políticos.

O autoritarismo desta nova direita, ainda emergente no país à época, pode ser percebido pela outorga do Novo Ensino Médio a partir da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, as quais atravessaram a formulação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. O golpe em Dilma Rousseff, o qual conduziria Michel Temer (PMDB) ao poder cumpre um papel muito específico no campo da educação, na medida em que rompe com o debate nacional nos moldes em que estavam sendo conduzidos (Silva; Alves Neto, 2020), tanto sobre a BNCC quanto pela provável reforma do Ensino Médio, a qual já vinha sendo debatida a partir do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

Manuel Palácios, Secretário de Educação Básica no MEC durante o segundo mandato de Dilma Rousseff, em entrevista cedida a Tarlau e Moeller (2020), afirma que o acordo do governo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) era discutir uma reforma do Ensino Médio somente após a aprovação da BNCC. Entretanto, tendo em vista a instabilidade política no Ministério da Educação no período anterior ao golpe, acrescido da assunção do governo golpista, o que podemos experimentar foi a abertura de uma janela de oportunidades políticas, as quais permitiram a fragmentação da Base Nacional Comum

Curricular em duas partes e sua pulverização através de uma terceira versão e da outorga de uma reforma no Ensino Médio a partir da MP nº 746/2016.

É importante destacar que, conforme a Constituição Federal de 1988, uma Medida Provisória possui validade de lei desde a data de sua publicação, o que serviu no contexto da reforma do Novo Ensino Médio não só como estratégia de aligeiramento de sua implementação, mas também como forma de silenciar os debates sobre sua pertinência. Isso porque, de acordo com o Art. 62, § 6^o,

se a medida provisória não for apreciada em até quarenta e cinco dias contados de sua publicação, entrará em regime de urgência, subsequentemente, em cada uma das Casas do Congresso Nacional, ficando sobrestadas, até que se ultime a votação, todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando (Brasil, 1988).

Neste contexto de deliberada ruptura com os debates que resultaram de anos de tensões políticas e de negociações, tanto sobre a BNCC quanto sobre a reforma do Ensino Médio, a nova equipe do Ministério da Educação, com José Mendonça Filho à frente da pasta, “indicou uma pequena equipe de especialistas para escrever a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a versão final” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 590). Este quadro, na perspectiva de Silva e Alves Neto (2020), representa o terceiro momento do processo de construção da BNCC, de finalização da BNCCEM a partir da lógica de habilidades e competências e da reforma do Novo Ensino Médio. Na análise feita pelos autores, a Base Nacional Comum Curricular em sua terceira versão é completamente distinta das suas versões anteriores, demonstrando que, de fato, a ruptura com os debates havia sido levada a cabo.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a Lei nº 13.415/2017, as quais se confundem justamente pelo caráter de política curricular que a reforma assume e pelos seus atravessamentos históricos, reificam o impacto do setor empresarial na educação e sua ideologia. Com o novo Ministério da Educação e toda sua afinidade ideológica com o setor privado, o trabalho de finalização da Base é entregue à Fundação Vanzolini, como é destacado por Silva e Alves Neto (2020). A Organização da Sociedade Civil elenca entre suas principais realizações no ano de 2017 a contratação pelo MEC para a finalização da BNCC e a ampliação de suas parcerias⁵ com o Instituto Natura; a Fundação Telefônica; o Instituto Inspirare e a Fundação Lemann.

⁴ Incluído na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 32/2001.

⁵ As parcerias ampliadas pela Fundação Vanzolini no ano de 2017 estão relacionadas diretamente com o Movimento pela Base e com o Todos Pela Educação, organizações do terceiro setor que juntamente com a Fundação Lemann, participaram ativamente da construção da Base Nacional Comum Curricular.

É preciso, portanto, observar com cautela a assertiva de Tarlau e Moeller (2020) sobre a participação da Fundação Lemann e o Movimento pela Base na redação da versão final da BNCC.

Embora a Fundação Lemann e o Movimento pela Base tenham tido menos participação direta no processo de redação da versão final da BNCC, as duas entidades continuaram a monitorar esse processo e a manter encontros com altos funcionários do MEC. A equipe da fundação recebeu, por exemplo, cópias da terceira versão da BNCC antes de sua publicação [...]. O fato de que uma fundação privada teve acesso a um documento governamental, antes de quaisquer outras organizações da chamada sociedade civil, confirma a extensão da presença e do poder da Fundação Lemann dentro do Estado brasileiro (Tarlau; Moeller, 2020, p. 591).

Isso porque, há indícios de que, através da ampliação das parcerias com a Fundação Vanzolini, não só a Fundação Lemann e o Movimento pela Base tenham participado ativamente da redação final da Base Nacional Comum Curricular, como também o Todos Pela Educação.

A inserção das organizações privadas, especialmente da Fundação Lemann, dentro da estrutura do Estado traduz não só a deterioração das fronteiras entre o público e o privado, mas a substituição do primeiro pelo segundo nos debates políticos institucionais. Sua presença e as tensões provocadas, bem como o estabelecimento de um consenso por filantropia (Tarlau; Moeller, 2020), colocam as organizações do terceiro setor alinhadas ao setor empresarial enquanto principais agentes políticos na construção da Base Nacional Comum Curricular. Dentro deste debate, as instituições privadas furtaram às associações de pesquisadores em educação, docentes e estudantes o seu papel na elaboração de um documento que definiria a política educacional dos próximos anos, a ponto de se confundir com a própria reforma do Novo Ensino Médio.

Entretanto, os debates sobre a Base e o Novo Ensino Médio não se deram de maneira unilateral, como pode parecer até este ponto da argumentação apresentada. Assim, é preciso destacar a atuação de setores da Sociedade Civil os quais não foram capturados pelo consenso que se buscou estabelecer, muito em função do poder econômico do setor empresarial (Tarlau; Moeller, 2020), acerca da pertinência e da forma-conteúdo da BNCC, bem como do caráter autoritário da reforma educacional em curso. Portanto, durante toda a construção da Base Nacional Comum Curricular e, especialmente, no contexto do golpe, das novas políticas neoliberais e da reforma do Novo Ensino Médio outorgada por Medida Provisória, foi possível observar manifestações contrárias às políticas apresentadas pelo Governo Federal.

Nesse contexto, se faz necessário marcar a importância das ocupações do movimento Primavera Secundarista, ocorridas no ano de 2016 em todas as regiões do país. As ocupações de mais de mil escolas, promovidas por estudantes, se posicionaram contra a então Medida

Provisória nº 746/2016, transformada na Lei nº 13.415/2017; a Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016⁶, convertida na Emenda Constitucional nº 95/2016 e o Programa Escola sem Partido (Gonçalves, 2016).

O movimento dos estudantes, o qual resultou nas ocupações e manifestações em todo o país foram noticiadas, conforme denúncia de Marina Pita (2016) ao Jornal Folha de São Paulo, de maneira a criminalizar suas mobilizações e a incitar o conflito entre os estudantes brasileiros. É importante destacar, no contexto apresentado, que o Jornal Folha de S. Paulo publica artigos de opinião do Todos Pela Educação desde o ano de 2012, buscando estabelecer consensos sobre a definição dos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento, bem como sobre a necessidade de uma base curricular comum. (Todos Pela Educação, 2012).

No mesmo sentido, também é preciso reconhecer a atuação das associações de pesquisadores atreladas ao campo da educação. A Associação Nacional de História (ANPUH) em carta ao Conselho Nacional de Educação questiona o descarte da possibilidade do aprofundamento dos debates junto às entidades científicas sobre a Base Nacional Comum Curricular (ANPUH, 2017) e também pontuou, em outra ocasião, que

as reações da sociedade civil organizada à proposição do atual governo, especialmente dos segmentos ligados à educação revelam que, tanto do ponto de vista da forma, como do processo e do conteúdo, esta reforma revela um viés extremamente autoritário e representa severo comprometimento de direitos básicos da juventude brasileira. [...] a MPV 746/2016 revela, portanto, uma estratégia clara de impor uma reforma educacional açodando sua implementação e restringindo o debate de seus vários pontos polêmicos (ANPUH, 2016, p. 1).

A legitimidade da BNCC e da reforma do Novo Ensino Médio por Medida Provisória foi amplamente interpelada também por outras associações, tal qual a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), pela ausência de diálogo com as comunidades escolares e pela ruptura com o debate estabelecido nas duas primeiras versões da BNCC, bem como por sua inspiração no modelo de currículo baseado em competências norte-americano, amplamente criticado. (ANPEd, 2017; 2018).

Da mesma maneira, em nota pública, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), juntamente com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), pressionaram o MEC pela revogação da Lei nº 13.415/2017 e pela retirada da proposta da BNCC, por estabelecerem a oferta de uma escola

⁶As Propostas de Emenda à Constituição nº 241/2016 e nº 55/2016 representam a mesma proposta legislativa, em diferentes etapas de tramitação, respectivamente, na Câmara dos Deputados e no Senado.

precária às classes populares sem um amplo debate com a sociedade e por representarem a negação dos direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros (Abecs *et al.* 2018).

Entretanto, ainda que com grande apelo de parte da Sociedade Civil, a agenda restabelecida pelo governo de Michel Temer, com o apoio dos institutos e fundações filiadas ao setor empresarial, obteve êxito em modificar a Base Nacional Comum Curricular em sua última versão e, sobretudo, em forçar uma reestruturação no Ensino Médio, através da MP nº 746/2016 e posteriormente com a Lei nº 13.415/2017.

Assim, contextualizada a lei da reforma do Novo Ensino Médio, é necessário pontuar que em seu Art. 12, os sistemas de ensino deveriam estabelecer seus cronogramas de implementação da referida política no primeiro ano letivo subsequente à publicação da BNCC do Ensino Médio, homologada em 2018. Nesse sentido, os cronogramas das Unidades Federativas deveriam ser definidos no ano de 2019. Ainda com base no referido dispositivo legal, o processo de implementação da BNCCEM, observando o cronograma do sistema de ensino, seria iniciado a partir do segundo ano letivo posterior à sua homologação.

Portanto, conforme a análise de Silva e Alves Neto (2020), a partir da homologação da BNCC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação adquire centralidade em relação ao MEC na implementação da Base, assumindo o papel de organização da elaboração dos Currículos Referência dos estados. A Frente do Ensino Médio, grupo criado pelo Consed para colaborar com os entes federados na implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e da Lei nº 13.415/2017 “contou com o apoio de parceiros do 3º setor, que financiam um coordenador para cada estado para o apoio às necessidades específicas para a implementação e também com apoio técnico” (Consed, 2024). Dentre as cooperações firmadas pelo Consed com o terceiro setor, destacamos: o Instituto Natura, o Movimento pela Base, o Instituto Inspirare, a Fundação Telefônica e o Instituto Reúna (Silva; Alves Neto, 2020).

Estas parcerias reforçam o argumento, apoiado em Tarlau e Moeller (2020), sobre a maneira como o terceiro setor tem estabelecido consensos sobre a BNCC e também sobre o Novo Ensino Médio a partir da prática da nova filantropia. Para os multimilionários, suas fundações e institutos, as quais financiaram a reforma do Novo Ensino Médio, dinheiro nunca foi um problema, desde que lhes seja conferido controle o suficiente do processo para que, no final da equação, sua balança econômica esteja positiva.

Em função da pandemia do vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, decretada no dia 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio e, portanto, da BNCCEM precisou ser alterado em todo

país. Mesmo que estados como Acre, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Santa Catarina, Sergipe e o Distrito Federal já estivessem implementando a política através de escolas-piloto (Consed, 2024), o MEC definiu, através da Portaria nº 521/2021 que a implementação dos referenciais curriculares estaduais obedeceriam a um novo cronograma, a saber:

I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio (Brasil, 2021).

Portanto, dentro deste quadro de disputas políticas pelo que se entende por projeto de educação nacional, ainda que sob duras penas, os esforços dos setores da Sociedade Civil divergentes à reforma do Novo Ensino Médio e, por conseguinte, à BNCC, não foram o suficiente para impedir o estabelecimento da reforma. Valendo-se principalmente de dados e narrativas controversas sobre a má qualidade do ensino, justificada pelos reformadores no baixo desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações em larga escala, os dados sobre o acesso ao ensino e sobre a evasão escolar (Ferreira, Ramos, 2018; Silva, Krawczyk, Calçada, 2023) e no impacto deste cenário educacional no desenvolvimento econômico do país, o Novo Ensino Médio seguiu sendo implementado a partir de uma reforma de base curricular.

Dentre as proposições de mudanças da referida reforma, tendo como base Silva (2018) e Piolli e Sala (2022), podemos destacar a reorganização da estrutura curricular do Ensino Médio, alterações na carga horária da formação básica em função dos Itinerários Formativos, a exclusão da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia em sua forma disciplinar, a possibilidade do estabelecimento de parcerias público-privadas para a oferta de cursos de formação técnica e profissional, entre outras.

Portanto, no Novo Ensino Médio, a carga horária anual dos estudantes foi alterada de 800 horas anuais (2400 horas totais, considerando os três anos de Ensino Médio) para 1000 horas anuais (3000 horas totais, na referida etapa da Educação Básica). Entretanto, o modelo curricular proposto pela Lei nº 13.415/2017 e materializado através da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio se organiza de maneira distinta do que historicamente havia se organizado no país.

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 [...] (Brasil, 2017, grifos nossos).

A formação consolidada pela LDBEN/96, composta pelas disciplinas escolares que tradicionalmente compunham os currículos brasileiros, foi enquadrada dentro de quatro Áreas do Conhecimento, a saber: i) Linguagens e suas Tecnologias (LGG); ii) Matemática e suas Tecnologias (MAT); iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT); iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS). Esta “Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017), posteriormente nomeada de Formação Geral Básica (FGB) teve a sua carga horária total durante todo o Ensino Médio limitada a 1800 horas, conforme o Art. 35-A, § 5º, editado pela Lei nº 13.415/2017. Isso implica em uma redução de um total de 600 horas, tendo em vista a LDBEN de 1996, destinadas à formação científica dos estudantes que, ainda conforme a Lei nº 13.415/2017, passa a ter como disciplinas obrigatórias apenas a Matemática, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa. Nesse sentido, fica desobrigado às redes a oferta de todas as outras disciplinas que historicamente compunham os currículos brasileiros, hierarquizando as disciplinas escolares, na medida em que sugere distintos graus de relevância entre elas para a formação dos estudantes, a partir de sua obrigatoriedade.

A outra face curricular do Novo Ensino Médio, nesse sentido, são os Itinerários Formativos, a famigerada parte flexível dos currículos, à qual cabem as 1200 horas restantes do Ensino Médio e que são distribuídos entre as quatro Áreas do Conhecimento já mencionadas (LGG/MAT/CNT/CHS), acrescidas de um Itinerário Formativo relativo à Formação Técnica e Profissional (FTP). As propagandas veiculadas sobre a reforma do Ensino Médio pelo governo brasileiro, em geral, apresentavam *slogans* sobre o poder de escolha e o protagonismo dos estudantes na construção de seu futuro, orientadas pelos seus interesses e vocações (Silveira, Ramos, Vianna, 2018; Silva, 2019), buscando assim qualificar a reforma enquanto uma oportunidade de um futuro melhor para as juventudes, fruto de suas próprias escolhas.

Entretanto, o que a literatura tem apontado sobre a possibilidade de escolha dos Itinerários Formativos é que esta propaganda falaciosa se relaciona à questão da dualidade estrutural da educação brasileira, a qual historicamente incita debates no campo da Educação, sobretudo no subcampo de Estudos Curriculares. Contudo, o que podemos observar com a Lei nº 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio através da perspectiva de Kuenzer (2007) é um duplo movimento de reforço da dualidade educacional, que se dá especialmente através da flexibilização curricular. Isso pois, na nova política de Ensino Médio, o que a autora propõe enquanto dualidade assumida não é substituída pela dualidade negada, mas se desenvolvem

concomitantemente através da oferta dos Itinerários Formativos, elemento da flexibilização curricular que propagandeia tanto a formação técnica específica quanto uma formação abrangente, baseada em competências que permitam aos trabalhadores a aprendizagem ao longo de suas vidas.

Os sujeitos da reforma, isto é, os 7.866.695 estudantes matriculados no Ensino Médio propedêutico ou Integrado à educação profissional no ano de 2022, início da implementação do Novo Ensino Médio (INEP, 2023), são oriundos de toda a sorte de contextos: escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, cada uma delas com suas particularidades. Versam os reformadores que através da reforma, estes estudantes serão capazes de aprender a aprender, empreender e se posicionar no mercado de trabalho ao longo da vida. Dentre eles, 6.895.219 estão na rede pública de ensino, majoritariamente nas redes estaduais, onde se concentram 96% das matrículas do Ensino Médio público.

Dentro deste quadro, o Art. 36 da Lei nº 13.415/2017, já mencionado anteriormente, ao delegar a cada rede de ensino e a cada unidade escolar a análise da relevância dos Itinerários e as suas respectivas possibilidades de oferta, dispensa a obrigatoriedade de oferta dos cinco Itinerários Formativos. Assim, o que se pode esperar é a oferta indistinta da parte flexível do currículo entre as variadas unidades escolares de uma mesma rede de ensino, o que significa uma marcha na contramão da busca pela equidade educacional, aprofundando ainda mais as desigualdades escolares no país (Ferreira, Ramos, 2018; Silveira, Ramos, Vianna, 2018).

Com base nas críticas feitas por Motta e Frigotto (2017), o Novo Ensino Médio expressa o fetichismo do determinismo tecnológico-inovador que insiste em estabelecer relações diretas entre o uso de novas tecnologias da educação e a produção de resultados educacionais. Enquanto uma relação imediata entre os insumos e produtos do processo educativo desconsidera, na perspectiva dos autores, as relações de poder e a historicidade. Os sujeitos do Novo Ensino Médio, na perspectiva dos reformadores, não são sujeitos históricos, mas sim “alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357), cujo direito à educação é tacitamente negado pela reforma.

Para além deste panorama, a oferta dos Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional, conforme Art. 36, § 8º, poderia ser desenvolvida a partir do estabelecimento de parcerias público-privadas entre a instituição escolar e outras instituições do domínio privado. Nesse sentido, ainda que não sejam capazes de oferecer a seus estudantes todos os Itinerários Formativos que competem às quatro áreas do conhecimento, as escolas poderão buscar meios

de estruturar os Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional em parceria com o setor privado. Dessa forma, tornam-se vulneráveis à captura pela iniciativa privada, se inserindo nos processos de privatização discutidos na seção anterior, sobretudo se considerarmos o cenário de estrangulamento orçamentário sobre a educação nos últimos anos.

Nesse contexto, os conflitos políticos que se sucederam ao longo dos últimos anos foram capazes de produzir, em maior ou menor grau, um consenso na literatura sobre o Novo Ensino Médio e sobre a Base Nacional Comum Curricular, cuja referida política se apoia, ainda que com uma série de problematizações específicas e que competem a cada estudo realizado. Em vista disso, desde as análises sobre a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018; Motta, Andrade, 2020; Piolli, Sala; 2022), até as críticas que não se valem desta categoria (Motta, Frigotto, 2017; Silveira, Ramos, Vianna, 2018; Ferreira, Ramos, 2018; Silva, 2019), o que podemos observar é que, de certo modo, há uma consonância de ideias que apontam para a manutenção da dualidade estrutural da educação básica, atada ao discurso de investimento em capital humano com foco no desenvolvimento econômico do país e que dissimula os interesses de lucratividade do setor empresarial.

Observando, assim, estas e um sem-número de outras questões específicas relativas ao Novo Ensino Médio, as quais comprometem não só a aprendizagem dos estudantes, como também o próprio sistema público de ensino, as pressões pela revogação da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular se intensificaram ao longo dos últimos anos. Com a finalização dos referenciais curriculares estaduais e o início da implementação do Novo Ensino Médio nos entes federados, foi possível observar as consequências de uma reforma de base curricular construída sem um amplo debate com a Sociedade Civil e seus variados setores.

Partindo da premissa de que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) seria mais permissivo aos incrementalismos na política do Novo Ensino Médio, ou até mesmo à consideração pela revogação, houve uma intensificação no debate sobre a política educacional em curso após a eleição do atual Presidente. Dessa forma, antes mesmo do fim do ciclo de implementação da nova política educacional, definido para o ano de 2024 pela Portaria MEC nº 521/2021, novas propostas para a Educação Básica emergiram no cenário político do país, que também ebuliu em tensões pela revogação da Lei nº 13.415/2017.

A disputa pelo projeto de educação nacional adquiriu novo fôlego nesse contexto, especialmente a partir de dados de pesquisas, os quais em certa medida confirmaram o que a literatura havia apontado desde o início dos debates sobre a BNCC. Para além das pressões pela revogação do Novo Ensino Médio, cujo Conselho Nacional de Secretários de Educação avaliou

como insensatas, se apresentaram no Congresso Nacional outras possibilidades substitutivas à reforma outorgada pela MP 756/2016.

Não é sensato pensar em descartar todo esse esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos. Além de inviável, essa opção, em nenhum momento, foi considerada pelos gestores estaduais, que são os responsáveis pela etapa de ensino na rede pública (Consed, 2023, p. 1).

Estas iniciativas, embora em certo sentido corroborassem o posicionamento do Consed sobre a extinção da política em curso, propiciaram não só uma renovação nos debates sobre a referida política, como também possibilitaram o estabelecimento de um maior debate com a Sociedade Civil, ao contrário do que observamos especialmente na construção da terceira versão da BNCC e com a MP da reforma.

Dito isso, diante do cenário conflituoso no entorno da política nacional de Ensino Médio, o Ministério da Educação suspendeu⁷, no ano de 2023, o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio instituído pela Portaria MEC nº 521/2021, tendo em vista a promoção de uma consulta pública sobre o Novo Ensino Médio.

A consulta veio após crescerem as críticas de grande parte das redes de ensino sobre a implementação das mudanças no ensino médio, aprovadas em 2017 e cuja implementação começou em 2022. Entre as queixas mais recorrentes, estavam os problemas de infraestrutura das escolas, a falta de formação adequada de professores para o novo modelo e a diminuição da carga horária de disciplinas tradicionais. (Agência Senado, 2023).

Nesse contexto, através da Portaria nº 399/2023, baixada pelo MEC, ficou instituída a consulta pública para a avaliação e reestruturação do Novo Ensino Médio, objetivando o estabelecimento de um debate que contemple a Sociedade Civil de maneira ampla.

Em resposta à proposição do Ministério da Educação, docentes especialistas e entidades científicas que defendem o direito à educação assinaram uma nota técnica⁸ sobre as questões presentes na referida consulta pública. Estes agentes políticos individuais e coletivos, os quais compõem o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade⁹ argumentam em nota que, ainda que esta medida seja importante para a ampliação das discussões sobre o Novo Ensino Médio, se mostra insuficiente. Isso porque, não só as intencionalidades da consulta não haviam sido desveladas, como também a metodologia de processamento dos dados obtidos e o caráter

⁷ A suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio se deu através da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, pelo Ministério da Educação.

⁸ Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

⁹ O Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade é composto por docentes, especialistas e associações científicas comprometidas com a defesa ao direito à educação no Brasil.

de participação – consultivo ou decisório – do processo. Em adição, o documento ainda criticou a insistência do MEC no argumento de que os problemas do Novo Ensino Médio são relativos ao processo de implementação e não à estrutura e ao modelo imposto pela MP nº 746/2016, desconsiderando a abundância de pesquisas científicas que demonstram os problemas da referida reforma. Ao fim da nota, os(as) signatários(as) responderam às questões levantadas pela consulta pública, evidenciando as problemáticas por trás de cada uma das assertivas.

Ainda assim, com base na consulta pública, o Poder Executivo apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023 que, em uma perspectiva incremental de políticas públicas, a delinea e desvia seu curso através de pequenas mudanças, tendo em vista a grande dificuldade do Estado em revogar certas políticas. Na perspectiva de Lotta *et al.* (2021), os incrementalismos ocorrem em políticas públicas por motivos complexos e variados; entretanto, podemos destacar, para o caso do Novo Ensino Médio, os processos decisórios que dependem de longas negociações entre os agentes políticos, bem como as alterações nas forças de coalizão.

Não obstante as mudanças significativas na coalizão que se estabelece na Presidência da República com as eleições presidenciais de 2022, as negociações durante o trâmite da Reforma da Reforma do Ensino Médio (PL nº 5.230/2023) evidenciaram os posicionamentos dos setores em favor da Lei nº 13.415/2017 e dos setores contrários a ela. Nesse sentido, as Emendas ao PL se destinaram, sobretudo e por um lado, à busca pela manutenção dos ganhos políticos dos setores favoráveis ao Novo Ensino Médio e, por outro, na tentativa de desviar o curso da atual política, a fim de mitigar seus impactos.

No contexto apresentado, é preciso pontuar que, durante o seu trâmite na Câmara dos Deputados, o PL da Reforma da Reforma do Ensino Médio teve como relator o Deputado Mendonça Filho (União Brasil) que, no contexto do pós-golpe, foi Ministro da Educação no governo provisório de Michel Temer e responsável pela proposição da Medida Provisória nº 746/2016. Assim, através de um substitutivo ao referido PL, o Deputado foi novamente categórico em sua crítica a um currículo com 2.400 horas mínimas de Formação Geral Básica, reforçando seu compromisso com a agenda da MP por ele mesmo proposta. Mendonça Filho buscou, ainda, conflitar com os pesquisadores em educação que têm apresentado dados favoráveis ao reexame da política nacional de Ensino Médio, conforme podemos observar no excerto:

A literatura educacional, as estratégias do PNE 2014-2024 e as considerações da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio têm mostrado que um modelo curricular que considere a formação integral dos estudantes, adote uma perspectiva voltada para os projetos de vida e fundamentada no protagonismo juvenil são relevantes e têm logrado resultados consistentes (Brasil, 2024a, p. 30).

Portanto, a nomeação do Deputado Mendonça Filho à relatoria do Projeto de Lei da Reforma da Reforma do Ensino Médio pode ser observada não só enquanto uma estratégia de manutenção da estrutura e da lógica neoliberal do Novo Ensino Médio, mas também como um aviso de que as disputas políticas pelo projeto nacional de educação estão longe de se encerrarem. Em carta aberta à sociedade brasileira, o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade (2024) destaca o objetivo do substitutivo ao PL nº 5.230/2023 de Mendonça Filho em manter e aprofundar a reforma realizada em 2017 (Lei nº 13.415/2017), indo na contramão dos dados obtidos em consulta pública e ao Documento Base aprovado na Conferência Nacional de Educação (CONAE), edição 2024.

Assim, ainda que as mobilizações da Sociedade Civil em função da revogação do Novo Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular não tenham produzido o efeito esperado, sua obstinação foi o que permitiu com que a Reforma da Reforma do Ensino Médio seguisse sua tramitação bicameral no Congresso Nacional, a partir do substitutivo proposto pelo relator e Deputado Mendonça Filho.

Apreciado pelo Senado Federal, tendo como relatora a Senadora Professora Dorinha Seabra (União Brasil), mesmo partido do Deputado Mendonça Filho, o PL nº 5.230/2023 retornou à Câmara dos Deputados para discussão, tendo boa parte das emendas da casa revisora rejeitadas pelo Parecer ao Substitutivo do Senado Federal proferido por Mendonça Filho. Assim, finalizadas as considerações sobre o PL, este foi transformado na Lei nº 14.945/2024, enviada para sanção pelo Poder Executivo, o qual sancionou a matéria com veto parcial sobre o dispositivo legal que incluiria os conteúdos dos Itinerários Formativos no Exame Nacional do Ensino Médio.

“Sem festa”, a Reforma da Reforma do Ensino Médio foi sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, conforme narra Fernando Cássio (2024) à CartaCapital. O “Novo” Novo Ensino Médio (Lei nº 14.945/2024), que não figura no escopo desta dissertação, retoma as 2.400 horas de carga horária destinada à Formação Geral Básica no Ensino Médio Regular, atendendo parcialmente às reivindicações dos setores contrários à reforma, bem como reduz parte da carga horária destinada aos Itinerários Formativos.

Entretanto, permanece uma lacuna no que compete à carga horária real destinada à formação básica, uma vez que a nova lei, em seu Art. 35-C, apresenta uma redação ambígua no que se refere à composição da Formação Geral Básica, a ocorrer mediante articulação da Base

Nacional Comum Curricular e da parte diversificada¹⁰, isto é, os Itinerários Formativos (Brasil, 2024b). Essa ambiguidade pode indicar, em suma, que parte dos Itinerários Formativos podem ser inseridos na estrutura da Formação Geral Básica, falseando a recomposição de carga horária mencionada anteriormente.

Ainda assim, é forçoso reconhecer que, ao contrário das reivindicações dos setores favoráveis à revogação do Novo Ensino Médio, nenhuma das disciplinas que historicamente compunham os currículos brasileiros tiveram sua obrigatoriedade restabelecida pela Lei nº 14.945/2024. Na verdade, de uma maneira geral, o que se pode verificar com o processo de “reforma da reforma” é a manutenção da espinha dorsal da política nacional de educação que já vinha sendo desenhada pela Lei nº 13.415/2017 (Cássio, 2024). Esta constatação corrobora, de fato, a discussão anterior de que a indicação de Mendonça Filho à relatoria do PL nº 5.230/2023 figurava enquanto uma estratégia de manutenção do avanço da pauta dos reformadores empresariais da educação.

É importante marcar, nesse sentido, que há uma diferenciação entre a Lei nº 13.415/2017, a qual compreende às discussões propostas nesta dissertação, e a Lei nº 14.945/2024, sancionada frente às pressões pela revogação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, não se deve incorrer no erro de acreditar que estes incrementalismos na política de Ensino Médio representem mais do que uma estratégia de governança, isto é, da articulação entre Estado e do terceiro setor, com vistas a sufocar as mobilizações sociais, encabeçadas especialmente pelas associações científicas brasileiras. É preciso retomar, portanto, que as disputas políticas pelo projeto nacional de educação estão longe de se encerrarem.

1.3 O Novo de Novo: a reforma do Ensino Médio sob gestão do Partido Novo em Minas Gerais

Dentro do quadro político de Minas Gerais (MG), no que compete às eleições para governador de estado do ano de 2018, pudemos experienciar a ascensão de um dos representantes da nova direita (Freitas, 2018). Diferentemente dos partidos que historicamente

¹⁰ A parte diversificada a qual se refere a Lei nº 14.945/2024 deve ser construída levando em consideração as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, conforme a Lei nº 9.394/1996. No entanto, no contexto do Novo Ensino Médio e da Reforma da Reforma, a parte diversificada dos currículos se resume aos Itinerários Formativos, os quais são desenvolvidos particularmente pelas Unidades Federativas.

dominavam a política mineira, como o PSDB, PMDB e PT, o Partido Novo se demonstrou nas urnas enquanto uma fuga à velha política, representado na figura do governador eleito, Romeu Zema¹¹. Valendo-se principalmente do discurso antipetista, do combate à corrupção e do clássico pressuposto neoliberal acerca da ineficiência do Estado, como indicam Silva, Valente e Pereira (2019), a eleição de Zema expressa a retomada pungente do neoliberalismo, até então refreado por outros projetos políticos no país.

Assim, com 71,80% dos votos válidos¹², se estabelece um governo meritocrata e tecnocrata por excelência, orientado à desburocratização do Estado, tendo como plano de governo o enxugamento do funcionalismo público, políticas públicas focalizadas, escolha técnica para cargos de confiança e um sistema de avaliação dos servidores públicos, fomentando um ambiente empreendedor (Silva; Valente; Pereira, 2019). Na perspectiva dos autores, a experiência do governo mineiro iniciado em 2019, desde o princípio, se revelou profundamente alinhada ao ideário neoliberal de produtividade e eficiência, uma verdadeira lógica gerencialista de redução do papel do Estado e de melhoria da qualidade através da livre competição de mercado.

O que é possível atestar, portanto, no primeiro e no segundo mandato¹³ de Romeu Zema, é um governo ajustado, sobretudo, com o movimento global de reforma do Estado e, por conseguinte, da própria educação, já destacado nas seções anteriores. Dessa forma, o modelo gerencial das empresas privadas e, especialmente, o modelo das escolas privadas, passa a ser admitido pelo governo de Minas Gerais enquanto referência de qualidade de ensino, com vistas à privatização da educação através de políticas de vouchers e por parcerias público-privadas (Silva; Valente; Pereira, 2019).

Nesse contexto, a ascensão de um governo estadual alinhado aos ideais neoliberais, assumido por um grande empresário do ramo de eletrodomésticos, se deu também à tempo da homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM). Conforme dito anteriormente, com a finalização da Base é dado o início da elaboração dos referenciais curriculares estaduais, tendo a organização do “Dia D” pelo Consed como a primeira atividade de aproximação das escolas com a BNCC.

¹¹ Romeu Zema Neto.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/mg/apuracao/governador.ghtml>. Acesso em: 04 maio 2024.

¹³ Romeu Zema, do Partido Novo, foi eleito no primeiro turno com 56,18% dos votos nas eleições de 2022. (G1, 2022).

O processo consistia no desenvolvimento de cinco (05) atividades (Consed, 2018b), as quais deveriam incluir a equipe gestora, técnica, pedagógica e os docentes das unidades escolares, dando a eles a oportunidade de conhecerem a BNCC, refletindo sobre o tipo de indivíduo cuja escola pretende formar e sobre como as habilidades e competências propostas pela Base se relacionam com os sujeitos deste novo modelo. Podemos destacar, sobretudo, que os docentes deveriam se reunir por áreas de conhecimento durante a quarta atividade, com a finalidade de avaliar as habilidades e competências por grau de clareza e pertinência, podendo também sugerir melhorias à proposta da BNCC. Adiante, seria realizada também uma quinta atividade, à qual o Consed (2018b) propôs uma dinâmica em que os participantes do “Dia D” deveriam listar suas impressões sobre o que foi tratado ao longo das atividades, compartilhando com os colegas e promovendo uma reflexão final.

Nesse sentido, assim como a consulta pública à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, o “Dia D”, articulado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, se configura enquanto uma estratégia de legitimação dos referenciais curriculares dos estados brasileiros. Como pudemos observar anteriormente, a utilização de consultas públicas *online* tem servido, no âmbito da formulação de políticas públicas, muito mais como um instrumento de produção de um imaginário de construção coletiva do que de fato um processo amplamente participativo.

Em adição, o relatório Contribuições do Dia D de discussão da BNCC do Ensino Médio (Consed, 2018a), o qual sintetiza os resultados através da referida consulta pública, apresentou o argumento de que havia uma avaliação muito positiva do documento. Entretanto, é possível observar também a tentativa de marginalização de críticas à Base Nacional Comum Curricular, na medida em que o documento pontua que “algumas avaliações menos favoráveis refletem posicionamentos genéricos contrários à BNCC e ao processo de sua elaboração e não exatamente à análise de conteúdo das competências e habilidades” (Consed, 2018a, p. 23).

Nesse sentido, é forçoso reconhecer que, no âmbito da elaboração dos referenciais curriculares estaduais, não só as estratégias de legitimação curricular empreendidas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular se repetem, como também o papel desempenhado pelas organizações do terceiro setor na construção dos documentos e a centralidade que adquirem em sua implementação. Este quadro se apresenta nitidamente no que diz respeito ao caso de Minas Gerais, sobretudo em decorrência do governo de Zema, altamente permissivo às parcerias público-privadas e à reforma empresarial da educação. Exemplo disso

é o papel desempenhado pelo Instituto Reúna, o qual desempenhou a função de leitura crítica (Pinto, Melo, 2021; Minas Gerais, 2021a) do documento, especialmente em sua última versão.

Ainda nessa perspectiva, a atuação de empresas e institutos como o Reúna, os quais “atuam no âmbito da educação pública com a venda de seus serviços ‘mágicos’ para as redes de ensino, escolas e professores” (Pinto; Melo, 2021, p. 11) não se resumem apenas à leitura crítica do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG). Conforme é possível observar no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (PLI-MG), a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu parcerias com organizações do terceiro setor, visando a implementação do Novo Ensino Médio no estado, das quais destacamos o Instituto Iungo, responsável pela “formação continuada com vistas a apoiar os profissionais da educação na implementação do novo ensino médio” (Minas Gerais, 2022d, p. 26).

É importante destacar o Instituto Iungo na implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, sobretudo porque, conforme já explicitado nas seções anteriores, o referido instituto, juntamente com o Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho (Fundação Itaú), desenvolvem o Programa Nosso Ensino Médio, através do qual tem sido implementada a Política de Formação Continuada na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Portanto, tendo em vista o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais, é possível perceber a centralidade adquirida pelas referidas organizações do terceiro setor, principalmente na Formação Continuada de docentes, gestores e especialistas em educação básica, visando a implementação da nova política de Ensino Médio. Isso porque, pelo menos 19 dos 30 cursos de formação e 9 dos 12 webinários previstos no Cronograma de Formação Continuada para implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022d) foram realizados pelo Programa Nosso Ensino Médio.

Entre os cursos apresentados no PLI-MG (Minas Gerais, 2022d), os quais serão debatidos com maior nível de detalhe no próximo capítulo, podemos destacar o enfoque dado pelo Programa Nosso Ensino Médio à gestão, seja ela da escola como um todo ou da própria aprendizagem, priorizando, portanto, a implementação do currículo enquanto técnica. Dentro deste quadro, ainda é possível observar que estes cursos, ofertados a partir da plataforma *online* Nosso Ensino Médio¹⁴, se dedicam também às quatro áreas do conhecimento (LGG, MAT, CNT, CHS), ao Itinerário Formativo de FTP, bem como aos Projeto de Vida e aos componentes curriculares Eletivos.

¹⁴ Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 04 maio 2024.

Os Webinários Integradores, por sua vez, tiveram como objetivo “promover formações que contribuam para que educadores e gestores da rede estadual de ensino se apropriem das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio para implementá-las da melhor forma em suas unidades escolares” (Estúdio Educação MG, 2021)¹⁵. Promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com o Programa Nosso Ensino Médio¹⁶, apresentam um caráter complementar aos percursos formativos disponibilizados gratuitamente na referida plataforma. Em linhas gerais, se dedicam desde a apresentação do programa de formação, a tirar dúvidas sobre o Novo Ensino Médio, bem como a questões sobre o docente, seu projeto de vida, habilidades e competências, até questões da ordem do pedagógico, como a prática docente, mediação e avaliações.

Assim, diante deste cenário curricular e formativo, o Novo Ensino Médio tem sido implementado em Minas Gerais desde o ano de 2022, seguindo, portanto, o que dispõe o Ministério da Educação a partir do Art. 4 da Portaria nº 521/2021. Desse modo, ainda observando o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, instituído pela referida resolução, a implementação da nova política de Ensino Médio tem se dado de maneira gradual, cumprindo com os incisos do Art. 4:

III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;

IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio. (Brasil, 2021).

No que compete à estrutura curricular desenvolvida a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, basta dizer que o CREM-MG segue o mesmo modelo estabelecido na BNCC, isto é, o Novo Ensino Médio mineiro também é composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos. Entretanto, é preciso destacar uma série de questões, as quais não necessariamente se manifestam explicitamente no referencial curricular mineiro, mas que são particularidades da rede estadual de ensino de Minas Gerais e que são reificadas nas matrizes curriculares publicadas pela SEE-MG e por uma série de outros documentos e normativas.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/@estudioeducacaomg>. Acesso em: 04 maio 2024.

¹⁶ Embora o Programa Nosso Ensino Médio seja uma iniciativa de três organizações do terceiro setor, a saber: Instituto Iungo; Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, é possível observar que, ao longo do documento Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022), o Instituto Iungo é colocado à frente do Programa Nosso Ensino Médio e sua parceria estabelecida com a SEE-MG. Entretanto, são expostos ao longo dos webinários os logotipos das três instituições.

A primeira delas é acerca da escolha dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, uma das principais promessas do Novo Ensino Médio (Silveira, Ramos, Vianna, 2018; Silva, 2019), a qual se dá somente a partir do 2º ano do Ensino Médio. Isso porque, conforme tem sido feito desde o primeiro ano de implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, as turmas de 1º ano do Ensino Médio Regular têm cursado um Itinerário Formativo de Aprofundamento Integrado, com um componente curricular relativo a cada uma das quatro Áreas do Conhecimento. Esta disposição de matriz curricular, referente à Resolução nº 4.657/2021 da SEE-MG, tem como objetivo proporcionar aos estudantes a experiência de todas as áreas do conhecimento dos Itinerários Formativos, “pois trata-se de um momento de aproximação e preparação para as escolhas dos itinerários que ocorrerão a partir do 2º e 3º ano” (Minas Gerais, 2021b, p. 2).

Entretanto, no caso tanto do Ensino Médio Regular Noturno quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escolha dos Itinerários Formativos é vedada aos estudantes que, ao longo de todo o seu percurso formativo, deverão cursar os componentes curriculares referentes a todos os Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. Este procedimento, disposto nas Resoluções¹⁷ nº 4.657/2021; nº 4.777/2022 e nº 4.908/2023, prevê que, no caso do Ensino Médio Regular Noturno, as turmas de 1º ano deverão cursar, necessariamente, o componente curricular relativo ao Aprofundamento na Área do Conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. No que compete às turmas de 2º ano, conforme as referidas Resoluções, os estudantes irão cursar o componente curricular correspondente ao Aprofundamento na Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, no 3º ano, deverão ser ofertadas para o Ensino Médio Regular Noturno, os componentes curriculares de Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Com base nas mesmas normativas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2021b; 2022c; 2023c), a Educação de Jovens e Adultos deverá adotar procedimentos similares ao Ensino Médio Regular Noturno, observando, entretanto, a sua oferta em três períodos semestrais. Portanto, a oferta dos componentes curriculares referentes aos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento se realiza da seguinte forma: i) 1º

¹⁷ Note que, observando a implementação gradual do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, as Resoluções mencionadas dispõem sobre as matrizes curriculares referentes ao 1º, 2º e 3º ano de implementação da política educacional do Novo Ensino Médio.

período: Linguagens e suas Tecnologias; ii) 2º período: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; iii) 3º período: Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Em consequência disso, o que se pode verificar sobre a escolha dos Itinerários Formativos, sobretudo no caso da implementação dos referenciais curriculares mineiros, é que esta tem se dado de maneira contingencial, a depender especialmente das possibilidades de oferta de cada unidade escolar. Assim, observada a oferta de um Itinerário Formativo Integrado para as turmas de 1º ano em 2022, a SEE-MG (2023b) disponibilizou para o 2º ano de implementação do Currículo Referência mineiro um total de 09 arranjos curriculares, orientados por macrotemas ligados aos 04 Eixos Estruturantes para os Itinerários Formativos, atendendo à Resolução CNE/CEB 3/2018. Entretanto, cabe pontuar que a escolha dos estudantes “deve ocorrer em consonância com a legislação específica, diagnóstico da realidade da escola, quadro docente, disponibilidade de recursos físicos e oferta de profissionais na localidade” (Minas Gerais, 2023b, p. 8).

No que compete ao 3º ano de implementação da nova política de Ensino Médio em Minas Gerais, a SEE-MG (Minas Gerais, 2024b), em atualização às Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos (Minas Gerais, 2023b), disponibilizou 12 arranjos curriculares para o ano de 2024. Dessa maneira, assegurou todas as combinações possíveis, dentro da proposta de oferta da rede estadual de ensino de Minas Gerais, o que não ocorreu em 2023 com os 09 arranjos disponibilizados.

Desta forma, os estudantes que irão iniciar os 2º e 3º anos em 2024 contarão agora com 12 (doze) arranjos curriculares, com a seguinte estrutura: - 4 (quatro) arranjos de uma área do conhecimento; - 6 (seis) arranjos de duas áreas do conhecimento; - 2 (dois)¹⁸ arranjos integrando as 4 áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2024b, p. 5).

Nesse sentido, ainda que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2023b; 2024b) preveja a escuta às demandas dos estudantes por parte da gestão escolar, sua escolha já parte da premissa de que sua escola deverá ofertar minimamente 02 Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. Entretanto, não há nenhuma regulamentação sobre a distinção destes Itinerários, de tal maneira que, por exemplo, uma unidade escolar com 5 turmas de 2º ano poderá ofertar o Itinerário Formativo de Aprofundamento Integrado em 3 delas e o Itinerário Formativo de Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias nas 2 turmas restantes.

¹⁸ Os dois arranjos curriculares referentes ao Itinerário Formativo Integrado (LGG/MAT/CNT/CHS) se referem, especificamente, a dois macrotemas, ofertados um no 2º ano e um no 3º ano.

Ademais, ainda de acordo com os referidos documentos, nos casos em que as unidades escolares possuírem apenas uma turma, seja ela de 2º ou 3º ano, estas obrigatoriamente terão de optar pelo Itinerário Formativo de Aprofundamento Integrado, semelhante ao ofertado em todas as turmas de 1º ano, com um componente curricular correspondente a cada uma das 4 Áreas do Conhecimento (LGG/MAT/CNT/CHS). Nesse sentido, os documentos publicados pela SEE-MG anunciam a adoção de práticas já problematizadas pela literatura (Silveira, Ramos, Vianna, 2018; Pinto, Melo, 2021; Cássio, Goulart, 2022; Oliveira, Barbosa, 2024) no que compete à falácia da escolha dos Itinerários Formativos, uma vez que a escolha dos estudantes se dá balizada pelas escolhas prévias das escolas e das Secretarias de Estado de Educação, a partir das condições de oferta desses itinerários.

Em segundo lugar, outra questão que merece destaque na implementação do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é a centralidade atribuída ao Projeto de Vida, o qual, no estado de Minas Gerais, é desenvolvido a partir de um componente curricular de mesmo nome, ao longo dos três anos do Ensino Médio (Minas Gerais, 2021a). Baseado no autoconhecimento e na compreensão do contexto social que estão inseridos, o Projeto de Vida é fundamental, na perspectiva do CREM-MG (2021a), na medida em que não só oferece subsídios para o sucesso dos estudantes, como também possibilita que estes reconsiderem os percursos trilhados, promovendo adaptações e recomeços. “Pensar na carreira e nas decisões em um curto prazo não é uma tarefa fácil para os estudantes do Ensino Médio, todavia, são determinantes no caminho, ou seja, no itinerário a ser escolhido” (Minas Gerais, 2021a, p. 310).

Portanto, o Projeto de Vida é colocado no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais enquanto o exercício do protagonismo juvenil e da autonomia dos estudantes, transfigurados em um componente curricular. Por conseguinte, tendo em vista o caráter da Escola, enquanto instituição social, de ser uma representação da própria sociedade, esta se torna um locus privilegiado para o desenvolvimento de um Projeto de Vida. Isso porque “a escola é o local para o qual os anseios familiares confluem, assim como as expectativas criadas pela comunidade, as demandas originadas nos ambientes profissionais e as consequências de decisões políticas e econômicas mais amplas” (Minas Gerais, 2021a, p. 311), sendo, nesse sentido, um espaço adequado para os estudantes projetarem as próprias vidas.

No entanto, cabe aqui um parêntese em relação ao papel desempenhado pelo desenvolvimento de projetos de vida na Educação Básica, o qual pode ser vinculado aos processos de individualização da pobreza e de responsabilização dos sujeitos, típicos do capitalismo em sua fase neoliberal. É nesse sentido que Silva, Krawczyk e Calçada (2023)

associam o Projeto de Vida à individualização dos percursos formativos e à articulação da vida escolar ao mercado de trabalho, coerente com o cenário de inserção precária dos estudantes no mundo do trabalho e que, ao fim e ao cabo, responsabilizam os estudantes por suas escolhas e enfraquecem suas possibilidades de emancipação pela via da educação.

Ainda assim, observando as matrizes curriculares elaboradas pela SEE-MG (2021b; 2022c; 2023c), o Projeto de Vida é ofertado através de 1 Aula Semanal (A/S) no Ensino Médio Regular Diurno/Noturno e na Educação de Jovens e Adultos ao longo de todo o Ensino Médio. Entretanto, neste contexto, cabe uma breve pontuação sobre a existência de Atividades Complementares, as quais devem ser desenvolvidas tanto pelo Ensino Médio Noturno quanto pela EJA, relativas às Unidades Curriculares de Projeto de Vida e dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento.

Art. 17 - As Atividades Complementares compreendem vivências e experiências que complementam a formação dos componentes curriculares a elas vinculados, por meio de projetos, trabalhos, pesquisas, visitas técnicas, entre outras, aplicadas à realidade local, definidas pelos professores que ministram os componentes curriculares. (Minas Gerais, 2023c, p. 1).

Estas Atividades Complementares devem, necessariamente, serem desenvolvidas ao longo de 100 Horas Anuais (H/A) no caso da Unidade Curricular de Projeto de Vida para o Ensino Médio Noturno e 200 H/A para a Unidade Curricular dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. No caso da Educação de Jovens e Adultos, a Unidade Curricular de Projeto de Vida conta com 16:40 Horas Semestrais (H/S) e 33:20 H/S para os Itinerários Formativos de Aprofundamento, destinadas às Atividades Complementares (Minas Gerais, 2021b; 2022c; 2023c).

A terceira particularidade na implementação do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais é a Unidade Curricular de Preparação para o Mundo do Trabalho, a qual abriga dois componentes curriculares: Introdução ao mundo do trabalho e Tecnologia e Inovação. Esta Unidade Curricular não está descrita na estrutura formalizada pelo CREM-MG, sendo portanto, um apêndice à matriz curricular do Novo Ensino Médio, buscando atender as indicações da BNCC (2018) no que concerne à preparação básica para o trabalho, se traduzindo em um espaço profícuo para:

I – explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza; II - relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; III – revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e IV– explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e

ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas (Brasil, 2018, p. 465).

É forçoso destacar ainda que a oferta deste Itinerário Formativo, conforme as Resoluções da SEE-MG (2021b; 2022c; 2023c) se dá somente no Ensino Médio Diurno e no Ensino Médio em Tempo Integral, o qual não será debatido por demandar uma maior diligência. Assim, no Ensino Médio Diurno, o componente curricular de Introdução ao mundo do trabalho é oferecido apenas no 1º ano do Ensino Médio, com 02 Aulas Semanais, enquanto o componente de Tecnologia e Inovação está presente nas matrizes curriculares de toda a etapa da Educação Básica, com 01 A/S em cada uma das séries. Ao contrário, no que se refere ao Ensino Médio Noturno e à Educação de Jovens e Adultos, cabe pontuar que os componentes curriculares referentes à Unidade Curricular de Preparação para o Mundo do Trabalho não estão presentes em nenhuma das matrizes curriculares apresentadas pela SEE-MG (2021b; 2022c; 2023c).

O quarto lugar desta série de destaques sobre a implementação do Currículo Referência do Ensino Médio mineiro, cabe reservar à Unidade Curricular de Eletivas, composta por “componentes curriculares de livre escolha dos estudantes, pensadas para diversificar e ampliar seus horizontes e as aprendizagens previstas na Formação Geral, assim como na Formação Básica para o Trabalho. São consideradas a parte mais flexível do currículo porque possibilitam maior experimentação dos estudantes, porém devem ter intencionalidade pedagógica” (Minas Gerais, 2021a, p. 478).

Os componentes curriculares eletivos, por sua vez, são disponibilizados às unidades escolares a partir de um Catálogo de Eletivas, o qual recebe atualizações anualmente desde o início da implementação do Novo Ensino Médio em MG. A Agência Minas Gerais (2024) destaca a participação de docentes da rede estadual de ensino mineira, resultando na produção de um catálogo com 75 propostas de componentes curriculares eletivos para o ano de 2024, etapa final da implementação do novo referencial curricular de Minas Gerais.

Nesse sentido, as Eletivas propostas no Catálogo de Eletivas (2024a) da SEE-MG tem seguido, conforme o recomendado pelo Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (2021a), os padrões de construção dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento. Isso implica, portanto, em uma composição que tenha como base a interdisciplinaridade, especialmente dentro da Área do Conhecimento em que o componente se insere, as habilidades e competências da BNCC, a contextualização local e os Eixos

Estruturantes, a saber: i) Investigação Científica; ii) Processos Criativos; iii) Mediação e Intervenção Sociocultural; iv) Empreendedorismo (Minas Gerais, 2024a).

Neste contexto, como é possível observar nas propostas de componentes curriculares eletivos publicadas pela SEE-MG (2024a), os contextos locais têm sido explorados de maneiras diversas pelos docentes em suas proposições. Sendo assim, ainda que algumas Eletivas estejam mais alinhadas à questão das avaliações em larga escala como “Redação para o ENEM” e “Preparação para o ENEM”, é notável também a presença de propostas como “Entre Aromas e Sabores: a Química dos Frutos do Cerrado”; “Patrimônio Cultural Local: Caatinga”; “Cultura Afro e Quilombola: Afrobrasilidades” e “Literatura e Arte Indígena: Conta sua História, Jovem Pataxó!” (Minas Gerais, 2024a, p. 3-4), ainda que de maneira contingencial.

Por fim, a quinta consideração a fazer sobre as particularidades da implementação da nova política de Ensino Médio em Minas Gerais é acerca dos Itinerários Formativos e as habilitações necessárias para lecionar nos componentes curriculares da parte flexível do currículo mineiro. O que tem sido percebido ao longo dos três primeiros anos do Novo Ensino Médio mineiro é que, em linhas gerais, a Secretaria de Estado de Educação tem adotado medidas flexíveis quanto à habilitação dos docentes que compõem o Quadro de Magistério através de contratos temporários. Mais adiante, veremos como esta pretensa benesse se configura enquanto uma atitude perniciosa frente a valorização do trabalho docente.

Como é possível notabilizar nas Resoluções nº 4.673/2021; nº 4.773/2022 e nº 4.920/2023, as quais dispõem sobre os critérios e procedimentos para a contratação temporária de docentes pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, tem sido exigido dos docentes a Licenciatura plena na habilitação específica para o exercício da docência em disciplinas que compõem a Formação Geral Básica. Portanto, no que compete às disciplinas que historicamente compõem os currículos brasileiros, ainda tem sido necessária a formação em nível superior, em curso de Licenciatura, estando em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao contrário, considerando os Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento (LGG/MAT/CNT/CHS), a SEE-MG (2021c; 2022b; 2023d) estabeleceu que, para a contratação temporária para o exercício da docência nestas Unidades Curriculares, bastaria Licenciatura com habilitação nas referidas áreas do conhecimento. O mesmo vale para os Itinerários de Aprofundamento Combinado e de Aprofundamento Integrado (Minas Gerais, 2024), os quais possuem um arranjo curricular de aprofundamento misto e que, portanto, podem demandar de dois a quatro docentes habilitados nas respectivas áreas combinadas.

No que compete aos componentes curriculares da Unidade Curricular de Eletivas, é possível verificar nas referidas Resoluções um quadro semelhante, exigindo dos docentes em regime de contratação temporária as Licenciaturas plenas nas habilitações específicas, as quais se relacionam diretamente com as temáticas a serem desenvolvidas no componente curricular. Entretanto, é forçoso destacar as dissonâncias entre os Catálogos de Eletivas (2022a; 2023a; 2024a) e as Resoluções nº 4.673/2021; nº 4.773/2022 e nº 4.920/2023, no que concerne às habilitações específicas exigidas para a contratação temporária de docentes na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Embora a partir do segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio a SEE-MG (2023; 2024) tenha explicitado as habilitações necessárias para a assunção das turmas de componentes curriculares eletivos, devemos notabilizar sua dissidência em relação às Resoluções que dispõem sobre as contratações temporárias da SEE-MG (2021c; 2022b; 2023d). Isso porque, nos quadros disponibilizados nos Catálogos de Eletivas (2023a; 2024a), a Secretaria de Estado de Educação apresentou habilitações distintas do estabelecido nas Resoluções nº 4.673/2021; nº 4.773/2022 e nº 4.920/2023. Entretanto, por gozarem de caráter normativo, as referidas resoluções se sobressaem ao Catálogo de Eletivas, o qual “apresenta as habilitações por eletiva a fim de viabilizar e facilitar o processo de escolha nas escolas” (Minas Gerais, 2024a, p. 7).

No contexto apresentado, no entanto, os componentes curriculares que apresentam o maior nível de flexibilização são os que se inserem nas Unidades Curriculares de Projeto de Vida e Preparação para o Mundo do Trabalho. As Resoluções nº 4.673/2021; nº 4.773/2022 e nº 4.920/2023 da SEE-MG dispõem que, para a contratação temporária de pessoal para o exercício da docência nestes componentes curriculares, basta a Licenciatura plena em qualquer Área do Conhecimento. Portanto, os componentes curriculares Projeto de Vida, Preparação para o Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação poderão apresentar, dentro do mesmo sistema de ensino, uma grande variação em sua oferta, tendo em vista as distintas habilitações a seu encargo.

Nesse sentido, ao analisarmos as referidas resoluções da SEE-MG (2021c; 2022b; 2023d), podemos destacar que, no que tange às Unidades Curriculares que compõem os Itinerários Formativos, a flexibilização curricular tem como consequência a desvalorização dos profissionais docentes e a precarização de seu trabalho. Isso pois, sumariamente, no contexto dos Itinerários Formativos, tem sido atribuída aos docentes a responsabilidade de assumirem

componentes curriculares os quais não dialogam ou se relacionam com sua Formação Inicial de maneira superficial.

Em pesquisas realizadas no escopo de nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia (GRUPEES), da Universidade Federal de Juiz de Fora, podemos observar o desamparo dos professores frente ao Novo Ensino Médio e os componentes curriculares dos Itinerários Formativos. Em discussões levantadas no grupo focal realizado por Alves (2024), professores de Projeto de Vida destacam:

Os documentos que eu tive acesso quando eu comecei a dar as aulas de projetos de vida até os que eu tenho acesso até hoje, não me ajudaram muito. [...] O Estado até oferece uma página com cursos para gente poder fazer sobre o novo ensino médio e tal só que na verdade esses cursos são os mesmos *PDFS* que eles oferecem no *POWER POINT*, então não é um curso é só uma formatação diferente (Alves, 2024, p. 104).

Adiante, outra participante da pesquisa, apresenta a problemática dos componentes curriculares que não dialogam com a Formação Inicial dos professores e a já mencionada variação na oferta destes componentes.

A questão do estilo que o professor adota e essa questão de trabalhar diretamente com o projeto de vida, vou dar um exemplo do que aconteceu na escola no ano passado. A turma de primeiro ano teve como professora de PV uma profissional formada em Letras e aí ela não estava sabendo lidar muito bem com o material de projeto de vida e fazer as devidas adaptações. E aí o que que ela começou a fazer era ensinar português na aula de projeto de vida e os meninos começaram a questionar o que que tinha a ver o que ela estava passando de português com projeto de vida deles e ela estava um pouco perdida, ela mesma respondia que nada. (Alves, 2024, p. 105).

Nesse sentido, Oliveira e Barbosa (2024) também destacam que não se pode deixar de destacar o impacto e a sobrecarga do trabalho docente, que deixa de atuar na disciplina que possui formação e passa a atuar nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. Os autores advertem que, para além da atuação em componentes curriculares sem base epistemológica definida, há que se considerar o adoecimento mental dos profissionais docentes frente a este quadro. Em entrevista realizada pelos referidos pesquisadores, um professor de Sociologia da rede estadual de Minas Gerais destaca que:

Em 2023, ele possui 32 tempos de aula semanais, sendo 32 turmas divididas entre 18 A/S de Sociologia e 14 A/S de Projeto de Vida e Humanidades. Em entrevista, relata que, em 2022, ‘tinha dias que eu não queria trabalhar, porque eu não sabia o que fazer e o sentido daquilo’. [...] Destacou que foi um ano muito exaustivo, física e emocionalmente, especialmente, pela carga emocional que o componente curricular de Projeto de Vida trazia com os relatos dos(as) estudantes. (Oliveira; Barbosa, 2024, p. 227).

Também nos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, sejam o seu aprofundamento em uma, duas ou até mesmo nas quatro grandes áreas, observamos

que o discurso da interdisciplinaridade, característica fundamental dos Itinerários Formativos, acaba por expor os docentes do Novo Ensino Médio em Minas Gerais a um cenário que não encontra respaldo em sua Formação Inicial.

Fazenda (2008) argumenta que o conceito de interdisciplinaridade se encontra diretamente ligado ao conceito de disciplina, uma vez que a interpenetração entre as disciplinas não as quebram em sua unidade. Necessária a qualquer formação para o magistério, a interdisciplinaridade definida pela autora implica em uma atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, porém, aponta que “se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formação de sua grade” (Fazenda, 2008, p. 17).

Dito isso, é preciso marcar que o restabelecimento da divisão das ciências em muitas disciplinas pretendido pelo Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (2021) pela via da interdisciplinaridade apresenta uma visão pobre sobre a temática. Expressa sobretudo nos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, esta pretensa interdisciplinaridade se assemelha mais a um ajuntamento de disciplinas do que de fato uma busca pela produção de um conhecimento escolar interdisciplinar.

Em pensar os componentes curriculares de Projeto de Vida, Preparação para o Mundo do Trabalho e Tecnologia e Inovação, as resoluções da SEE-MG viabilizam que estes sejam assumidos por docentes com habilitações em qualquer área do conhecimento, ao contrário dos demais Itinerários Formativos de Aprofundamento e Eletivas. No entanto, diferentemente da Unidade Curricular de Preparação para o Mundo do Trabalho, a qual não é sequer mencionada no Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (2021a), o componente curricular de Projeto de Vida requer, de acordo com o CREM-MG,

professores que tenham uma sensibilidade em identificar e trabalhar dificuldades intelectuais e emocionais, exercer sua autoridade de modo amistoso, administrar conflitos e transformar forças excedentes em ações assertivas – esse é o perfil do educador desejado para ministrar o componente curricular Projeto de Vida (Minas Gerais, 2021a, p. 314).

Esta ausência de especificidade no que compete ao componente curricular de Projeto de Vida, tem sido alvo de críticas desde o início da implementação do Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais. Esteves e Oliveira (2022) interpelam, nesse sentido, as medidas adotadas pela SEE-MG em relação ao perfil docente destinado ao Projeto de Vida, as quais têm apresentado uma série de exigências, mas sem nenhuma especificação de formação docente, deixando ao encargo da gestão escolar a seleção destes por meio de avaliações com critérios muito mais subjetivos do que objetivos.

Frente a este quadro, no que compete às problematizações acerca das particularidades da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais, podemos constatar a proeminência dos Itinerários Formativos, os quais têm furtado à Formação Geral Básica, em certo sentido, o seu caráter de eixo central da política de Ensino Médio. Isso porque, embora nos referenciais curriculares de Minas Gerais a Formação Geral Básica compreenda as doze disciplinas que historicamente compõem os currículos brasileiros, o que podemos observar é que em exceção à Matemática e Língua Portuguesa, as demais disciplinas têm sido sufocadas pelos Itinerários Formativos, tendo em vista a nova organização curricular do Ensino Médio. Esse cenário tem se dado, sobretudo, pela redução da carga horária destinada ao que hoje entendemos por Formação Geral Básica em 200 horas anuais, atingindo a somatória de 600 horas ao fim do Ensino Médio.

Esta problemática pode ser observada com maior clareza ao compararmos as matrizes curriculares referentes ao Ensino Médio antes e depois da implementação da reforma no estado de Minas Gerais. Conforme a Resolução nº 4.234/2019, o Ensino Médio pré-reforma era composto por 25 aulas semanais, distribuídas entre as 12 disciplinas que compõem a Formação Geral Básica. Com o Novo Ensino Médio, conforme regulamentação da SEE-MG (2021b; 2022c; 2023c), a FGB passou a deter somente 18 aulas semanais, implicando em uma diferença de 7 aulas semanais, impactando de maneira mais significativa, salvo as devidas proporções, às demais disciplinas, excetuando a Matemática e a Língua Portuguesa.

Tabela 1 – Carga horária por Área de Conhecimento na Formação Geral Básica do Ensino Médio pré-reforma e do Novo Ensino Médio.

Área do Conhecimento	Ensino Médio pré-reforma			Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)		
	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
LGG	9	9	9	6	6	7
MAT	4	4	4	3	3	3
CNT	6	6	6	4	4	4
CHS	6	6	6	5	5	4
Total	25	25	25	18	18	18

Fonte: Elaboração própria (2024).

Fonte dos dados: Minas Gerais (2019; 2021b; 2022c; 2023c).

Nesse sentido, a parte flexível do currículo, ao deslocar os docentes para componentes curriculares que, não obstante não possuírem uma base epistemológica própria, também não estabelecem um diálogo claro com suas habilitações, indicando a precarização e a

desvalorização do trabalho docente na medida em que não são reconhecidos e valorizados pelo saber profissional adquirido em suas respectivas áreas do conhecimento. Trata-se, desse modo, muito mais de uma estratégia de reconversão do trabalho docente (Evangelista, 2016; Motta, Leher, 2017) do que, de fato, um passo em direção a uma prática pedagógica interdisciplinar.

Os Itinerários Formativos, adicionados ao currículo e às matrizes curriculares após a implementação do Novo Ensino Médio, passaram a compreender um total de 12 aulas semanais, 7 das quais eram destinadas à FGB e representam o total de 200 horas anuais dela retirada. Portanto, podemos depreender que este novo modelo de organização curricular tende à flexibilização do trabalho docente, tendo como consequência um rol de mudanças que compreendem não só a Formação Inicial, como também a Formação Continuada dos docentes no exercício de sua função.

No presente capítulo, busquei apresentar a reforma empresarial da educação (Freitas, 2018; Pereira, Valente, Freitas, 2020; Piolli, Sala, 2022), também compreendida enquanto empresariamento da educação (Alves, Klaus, Loureiro, 2021) e empresariamento da educação de novo tipo (Motta, Andrade, 2020), localizada dentro de um fenômeno global de reestruturação do papel dos Estados a partir de uma racionalidade neoliberal. A reforma do Novo Ensino Médio, outorgada a partir da Medida Provisória nº 746/2016, representa a maior expressão da reforma empresarial na Educação Básica no país, se inserindo no que Ball (2022) chamou de política educacional global.

Com raízes e bases legais que datam da última década do século XX, esta nova política de Ensino Médio, a qual assume o teor de uma política curricular, se desdobra no Brasil com maior potência a partir da retomada de um projeto de Estado neoliberal em 2016. Isso se dá a partir da retomada de velhas ideias por uma nova direita (Freitas, 2018), cujo compromisso último é o estabelecimento do livre mercado e do modelo empresarial de gestão dentro da estrutura do Estado, com vistas à privatização dos serviços públicos. Assim, dentro de um complexo de disputas políticas, o setor empresarial, munido de seu vasto poder econômico, foi capaz de estabelecer um consenso (Tarlau; Moeller, 2020) acerca da referida reforma e de seu núcleo: a Base Nacional Comum Curricular, cuja construção teve como clímax um golpe de Estado em 2016.

Entretanto, o alcance das instituições privadas nesta nova política de Ensino Médio, cuja ideação se deu majoritariamente a partir das articulações políticas e do financiamento da Fundação Lemann, o Movimento pela Base e o movimento Todos Pela Educação, não se limita ao estabelecimento da agenda política e da construção da Base Nacional Comum Curricular.

Isso porque, uma vez outorgado o Novo Ensino Médio, a sua implementação também passa a ser tutelada por estas e outras organizações do terceiro setor que “atuam no âmbito da educação pública com a venda de seus serviços ‘mágicos’ para as redes de ensino, escolas e professores” (Pinto; Melo, 2021, p. 11).

No caso de sua implementação no Estado de Minas Gerais, o Novo Ensino Médio encontra um governo estadual fortemente alinhado aos ideais tanto da Reforma quanto do setor empresarial, sendo, por conseguinte, altamente permissivo à parcerias público-privadas. Portanto, o setor empresarial tem tutelado a implementação da referida reforma no estado, a qual tem promovido uma série de mudanças que incidem sobre o trabalho docente e consequentemente sobre sua formação. Como veremos no próximo capítulo, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem operado, em parceria com organizações do terceiro setor como o Instituto Reúna, Instituto Iungo e Itaú Educação e Trabalho, de maneira a adequar a formação docente às novas demandas de implementação do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais.

2. A DOCÊNCIA APRENDIFICADA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPOS DE REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

O presente capítulo discute, inserido no contexto da reforma empresarial da educação, a política de Formação Continuada produzida a partir do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e, enquanto um de seus desdobramentos, a Formação Continuada ofertada pelo estado de Minas Gerais em parceria com o Instituto Iungo através do Programa Nosso Ensino Médio.

Desse modo, na primeira seção, a partir de uma série de deslocamentos conceituais inerentes às disputas políticas no entorno do projeto nacional de educação e em função da definição da BNCC, buscamos debater como a Formação Continuada tem sido compreendida nas políticas de formação docente, fortemente influenciadas pelas Organizações da chamada Sociedade Civil e, portanto, do setor empresarial que as financiam.

Adiante, como consequência destas novas políticas, sobretudo a Base Nacional Comum – Formação Continuada (Brasil, 2020), a segunda seção se destina a apresentar a Política de Formação Continuada da SEE-MG, a qual se desdobra especialmente a partir do estabelecimento da parceria entre o governo de Minas Gerais e o Instituto Iungo para a promoção do Programa Nosso Ensino Médio, campo empírico desta dissertação.

2.1 A política de Formação Continuada no regime da pós-profissionalidade docente

Frente às novas configurações políticas que temos observado ao longo das últimas décadas, bem como seus impactos sobre a educação pública no país, a questão da formação docente merece destaque. Tal porque, as disputas políticas no entorno da educação se desdobraram de maneira a estabelecer uma política educacional apoiada em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implicando também na redefinição das diretrizes para a formação docente, seja no que diz respeito à Formação Inicial, seja em relação à Formação Continuada.

As novas políticas educacionais, ao buscarem assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica através da BNCC (Brasil, 2018), promovem mudanças significativas que têm deslocado o debate no campo educacional, hegemonizando outras perspectivas. Nesse cenário, entram em disputa as noções acerca da docência e, especialmente, sua formação, a qual passa a ser pensada à luz da implementação dos novos currículos estaduais reformulados a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Nesse contexto, buscamos discutir nesta seção como a Formação Continuada tem sido compreendida nas políticas de formação docente, no contexto da reforma do Novo Ensino Médio e da implementação da BNCC. Diante a este intento, é importante destacar que pensar a formação docente e sobretudo a Formação Continuada nos exige resgatar certas perspectivas, dada a indissociabilidade entre as políticas de formação docente e as concepções de educação e de profissionalidade docente que as orientam.

Desse modo, em primeiro lugar, no que diz respeito às noções de educação que estiveram em disputa por hegemonia, Arroyo (2013) destaca tensões entre duas perspectivas, que ao menos desde a década de 1990 têm se destacado na arena das políticas educacionais. A primeira delas, defendida pelo autor, é a concepção de educação enquanto direito ao conhecimento e à cultura, isto é, o direito à humanização enquanto desenvolvimento humano. Em oposição, evidencia uma visão reducionista, que já no contexto da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), relegava a educação ao domínio de habilidades, saberes e competências pontuais para a satisfação do mundo do trabalho.

Igualmente, no contexto de estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, são estas as acepções colocadas em posição de debate, tendo como um de seus resultados a redução da educação a um insumo econômico e a uma estratégia disciplinadora (Cara, 2019). Especialmente, é possível perceber a centralidade atribuída à educação dentro deste novo projeto de educação nacional, no processo de desenvolvimento econômico, em função da formação de capital humano (Motta, Frigotto, 2017; Silva, 2019). Para tanto, as novas políticas deslocam o eixo central da educação, compreendida enquanto direito ao pleno desenvolvimento humano, para o direito à aprendizagem.

Portanto, é possível assumir que, em conformidade ao observado no capítulo anterior, sobretudo no trato dado por Silva e Alves Neto (2020) à construção da Base Nacional Comum Curricular, o interesse do setor empresarial se localizava também no assentamento de uma nova perspectiva sobre a própria educação, agora organizada a partir de uma linguagem da aprendizagem. A ascensão desta nova linguagem da aprendizagem, de acordo com Biesta (2012), está atrelada ao declínio do conceito de educação enquanto um direito social, isto é, em sua forma de bem-estar (Ball, 2022).

Este fenômeno chamado de “*learnification*” (Biesta, 2012, p. 816), ou simplesmente “*aprendificação*” da educação, se caracteriza pelo deslocamento da educação da maneira como a concebemos, em função do pleno desenvolvimento dos educandos, do exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (Brasil, 1996) para o estreito processo de provimento de

oportunidades de aprendizagem. Por consequência, o processo de ensino passa a ser concebido enquanto facilitação da aprendizagem dos estudantes; o docente, por sua vez, assume o papel de facilitador e sobretudo, de entretenedor, na medida em que a exigência por metodologias de ensino inovadoras, fruto das tendências de estetização pedagógica (Silva, 2019), convertem as salas de aula em uma espécie de espetáculo.

No limite, neste novo projeto de educação *aprendificada*, traduzido na reforma de base curricular em curso no país, presenciamos hegemonização de uma concepção de educação cada vez mais dependente da prestação de serviços do setor privado e do poder aquisitivo dos indivíduos (Silva, 2019), de maneira a conceber mais e mais a escola enquanto um grande mercado, onde o conhecimento é mercadoria, os professores são os vendedores e os alunos e suas famílias, os clientes (Arroyo, 2013).

Portanto, a educação enquanto política cultural, de direito à humanização, tratada por Arroyo (2013), acaba sendo paulatinamente esvaziada de seu caráter público, e portanto coletivo, em função de sua afirmação na esfera individual e privada. Podemos presumir, com base em Biesta (2012) que isso ocorre, sobremaneira, em função do processo de *aprendificação* da educação, dado o caráter individualista inerente ao próprio conceito de aprendizagem. O indivíduo é quem aprende, na medida em que o papel de ensinar é furtado ao professor, cuja nova função é facilitar a aprendizagem.

Frente ao exposto, cumpre reiterar que estas duas acepções de educação, seja enquanto política cultural ou enquanto direito à aprendizagem, têm disputado a hegemonia ao menos desde a década de 1990, período em que emergia no país a primeira onda neoliberal (Freitas, 2018). Entretanto, é a partir da retomada da agenda de reforma empresarial da educação, cuja maior expressão na Educação Básica é o Novo Ensino Médio, que a educação no escopo da linguagem da aprendizagem assume caráter hegemônico, sobretudo pelo estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular.

Em segundo lugar, em função do deslocamento da noção de educação ao provimento de oportunidades de aprendizagem, observamos também o reposicionamento da compreensão acerca da profissão docente. Arroyo (2013) defende que a erosão do papel docente está relacionada a esta cultura de aprendizagens úteis ao mercado, a qual podemos atribuir ao processo de *aprendificação* da educação. Nesse sentido, o referido processo tem operado de maneira a reduzir a docência ao neotecnismo (Freitas, 2018), cujo foco são os próprios processos, baseados muito mais em como fazer do que no que fazer. Com base no que argumenta o autor, esta questão se trata sobretudo da retomada de um tecnicismo, pautado na

neutralidade científica e nos ideais de racionalidade e produtividade, acrescido de uma série de novas tecnologias e plataformas digitais para a produção de resultados educacionais. Assim, a mera reprodução de conteúdos predefinidos e de metodologias eficazes, ambos cada vez mais dependentes das tecnologias, compõem este processo que “expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (Freitas, 2018, p. 105).

Nesse sentido, o trabalho docente tem assumido cada vez mais uma posição facilmente substituível, uma vez que “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve em tantas minúcias as habilidades e competências que devem ser adquiridas com cada conteúdo escolar, que facilmente poderia ser veiculada por um aplicativo, transformando o professor num apêndice das máquinas” (Catini, 2019, p. 37). Isso porque, na educação *aprendificada* e individualista (Biesta, 2012), o trabalho docente perde o que tem de pedagógico, de relação social e humana, de ensino-aprendizagem, podendo qualquer um exercer sua nova função de facilitador de aprendizagem. A nova docência, portanto, é muito mais técnica do que teórica, muito mais prática do que reflexiva e muito mais dispensável do que essencial, uma vez que “isolada do ensino, a gramática da aprendizagem vira mera reprodução de conteúdo” (Carneiro, 2019, p. 46).

A reforma do Novo Ensino Médio segue aprofundando o que Evangelista (2016, p. 14) chamou de as “faces da tragédia docente no Brasil”, um cenário de degradação social da profissão que desconsidera os docentes enquanto sujeitos históricos, de conhecimento, de direitos e de consciência. Nota-se, portanto, a crescente transformação do docente em um “professor reconvertido”, pressionado pelas mudanças nas funções docentes e pelos critérios de empregabilidade; um “professor desqualificado”, cuja função é saber fazer o aluno aprender; um “professor responsabilizado”, responsável pela não inserção de seus estudantes no mercado de trabalho e pelos problemas sociais e econômicos do país e, por fim, um “professor eadeizado”, cuja formação foi entregue pelo Estado à iniciativa privada a ser realizada majoritariamente na modalidade de Ensino à Distância (EAD), com vistas a “impedir que na escola pública se criem as condições para a sistematização e difusão de um saber científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluindo o professor” (Evangelista, 2016, p. 14).

No limite, o aprofundamento desta imagem social da docência historicamente construída, sobretudo por intermédio das reformas neoliberais, tem nos colocado em posição de vulnerabilidade. Isso porque, no escopo das novas políticas, uma vez que o conhecimento

necessário aos trabalhadores é estritamente básico, basta ao mercado docentes imbuídos do *ethos* da formação para o trabalho simples, precário e desqualificado (Motta; Leher, 2017).

A imagem que a sociedade faz do professor e que muitos ainda fazem de sua função, transmitir os saberes escolares, ensinar competências e habilidades [...] tem pouco de profissional e de específico, qualquer um pode fazer desde que saiba esses saberes e seja treinado. Essa imagem tem pouco de pública, pois reproduz e serve à lógica do privado, do mercado (Arroyo, 2013, p. 193)¹⁹.

Neste ínterim, marcado pelo processo de *aprendificação* da educação e do aprofundamento da imagem da docência atrelada à promoção de oportunidades de aprendizagens úteis, a formação docente assume centralidade no reposicionamento do trabalho pedagógico e da profissão docente. A importância atribuída à formação docente se deve, sobremaneira, à necessidade de adequação às novas diretrizes (Motta; Leher, 2017), bem como à própria implementação da nova política curricular, visto que os docentes se configuram enquanto seus principais agentes implementadores.

Dessa maneira, uma vez discutidas as acepções acerca da educação e da profissão docente, é possível avançar sobre a questão da formação docente neste novo contexto. Para tanto, há que se notabilizar que, dentro do campo de formação docente, a literatura tem sido capaz de produzir consensos discursivos acerca da formação, especialmente no que compete à noção de Desenvolvimento Profissional Docente (Gatti *et al.* 2019).

Estes consensos têm sido responsáveis pela quebra de paradigmas formativos neste campo científico, que consistem, em maior ou menor grau, em uma noção processual de formação e da própria profissão docente (Imbernón, 2000; Marcelo, 2009; Fiorentini e Crecci, 2013; Nóvoa, 2017; Gatti *et al.* 2019). Por conseguinte, compreende-se que os docentes desenvolvem a sua profissionalidade em processos de longo prazo, admitindo que entre Formação Inicial, a indução profissional e a Formação Continuada, não há descontinuidades, mas sim, um *continuum* formativo (Nóvoa, 2017).

Nesta perspectiva, a profissionalidade se refere ao domínio de um repertório de saberes específicos e especializados da profissão docente, como destaca Imbernón (2000), os quais devem ser colocados à serviço da emancipação dos educandos e da mudança social. Cumpre esclarecer ainda, que no cerne destes consensos discursivos, esta compreensão acerca da profissionalidade se constrói sobretudo a partir de uma noção de educação enquanto política cultural, de direito à humanização, tal como defendida anteriormente.

¹⁹ Interessante notar que, mesmo após vinte anos da data da primeira edição de *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*, a proposição de Miguel G. Arroyo ainda permanece atual.

Assim, em consonância com o que a literatura do campo de formação docente aponta, assumo que os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente a partir da participação em diferentes práticas, processos e contextos (Fiorentini; Crecci, 2013). Este processo de profissionalização se dá, não só a partir da formação, mas sobretudo em função do caráter coletivo da profissão docente e do compartilhamento de experiências entre pares, para o qual o ambiente escolar figura enquanto locus privilegiado. A “desprivatização das práticas” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 17), é o que permite que os docentes avancem enquanto práticos reflexivos, estabelecendo comunidades investigativas que, conjuntamente, questionam, teorizam e sistematizam sobre as práticas compartilhadas.

Ademais, há que se atribuir certa centralidade aos processos de construção das identidades docentes, os quais se dão ao longo da vida e da carreira destes profissionais. Fundamentados na perspectiva de Marcelo (2009), podemos sintetizar que os docentes se desenvolvem profissionalmente de maneira individual e coletiva, em um processo de busca por sua identidade profissional, seu eu profissional; sua autoimagem acerca de como vivem, são e buscam ser na profissão docente.

Portanto, a dimensão da formação, o desenvolvimento pedagógico permanente, como destaca Imbernón (2000), é menos determinante no Desenvolvimento Profissional Docente do que a situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. Tal porque, a valorização da profissão docente, os salários, o mercado de trabalho, a promoção na profissão, carreira, as condições de trabalho, todos estes atravessamentos têm muito mais impacto na identificação do docente com a profissão e com seus pares do que a dimensão formativa.

Desse modo, ainda que realizada uma excelente formação, a falta de todos estas condições e, por conseguinte, da identificação com a profissão e da renovação do compromisso docente com a mudança social (Marcelo, 2009), é possível defrontar-se com o “paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado” (Imbernón, 2000, p. 44). Isso pois, é mediante o compromisso docente enquanto agente de mudança e os propósitos morais do ensino que os docentes adquirem e desenvolvem conhecimentos essenciais à profissão, durante cada uma das etapas de suas vidas (Marcelo, 2009).

Finalmente, dado o quadro apresentado, de disputas por hegemonia acerca do conceito de educação, da profissão docente e, especialmente, frente a tantos consensos discursivos acerca da formação docente, permanece uma questão: “Sabemos muito bem o que é preciso fazer. Seremos capazes?” (Nóvoa, 2017, p. 1114). A provocação feita por António Nóvoa ao campo

da formação docente é legítima, sobretudo ao considerarmos o atual cenário de disputa no campo da Educação.

Dito isso, devemos nos atentar ao fato de que a profissionalidade docente, tal como vinha sendo discutida ao menos desde o final dos anos 1970 em função dos debates acerca da profissionalização docente (Arroyo, 2013), tem sido obstruída no contexto das políticas neoliberais. Conforme veremos adiante, estas mudanças são tão profundas que, considerando o contexto do “pós-Estado de Bem-Estar”, o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar e nem futuro (Ball, 2005, p. 541).

Desse modo, a profissionalidade enquanto a relação entre docente e seu conhecimento profissional, o qual envolve não somente os conhecimentos de área, como também as dimensões éticas e morais, o saber-fazer docente em função da humanização do outro e da mudança social, é erradicada; em seu lugar, na pós-profissionalidade (Ball, 2005), a prática profissional consiste na satisfação de julgamentos fixos e impostos por especialistas, nem sempre oriundos do campo educacional, orientada por noções de *performance*.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado [...] (Ball, 2005, p. 543).

É importante destacar que a performatividade, na perspectiva de Ball (2005), está diretamente associada ao gerencialismo, principal meio pelo qual o serviço público tem sido reformado. Trata-se não só dos sistemas de gestão de desempenho, como também de seu trabalho sobre as subjetividades; portanto, “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (Ball, 2022, p. 64).

Este modelo de gerenciamento da educação pública, o qual se vale de critérios empresariais de qualidade e da parametrização excessiva, é responsável por imprimir na mentalidade dos docentes uma cultura performativa (Ball, 2005), competitiva e individualista por excelência. Mais importante do que disciplinar o trabalho docente por meio de um conjunto de regras e metas, a performatividade obtém maior êxito quando nós a aplicamos em nós mesmos, nos incitando a trabalharmos e a melhorarmos a nós mesmos (Ball, 2022).

Com efeito, Ball (2022) argumenta que esta nova forma de controle do trabalho docente apresenta, de saída, dois efeitos principais. O primeiro deles consiste na reorientação do trabalho pedagógico em função do alcance de melhores resultados, sobretudo em avaliações de larga escala e outros indicadores de desempenho mensuráveis. Como consequência deste, o

segundo efeito traduz-se na modificação da experiência da prática profissional docente, a qual pode vir a ser experienciada como inautêntica e alienante (Ball, 2022).

Significativamente, portanto, as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor (Ball, 2005, p. 546).

Dito isso, podemos compreender a cultura profissional performativa, que se pretende inculcar no magistério através do gerencialismo, enquanto uma ameaça à possibilidade do desenvolvimento de uma profissionalidade docente no esquadro do que Gatti *et al.* (2019) argumentou ser um consenso discursivo no campo da formação docente. Tal porque, não só a lógica performativa se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva, na medida em que aliena o trabalho docente, como colocado anteriormente, como também generaliza a competição e o individualismo, neutralizando a dimensão coletiva do trabalho docente.

Portanto, a erosão destas duas faculdades da profissionalidade docente, a práxis reflexiva e o caráter coletivo da profissão docente, no quadro da pós-profissionalidade, são suficientes para frustrar o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) da maneira como tem sido tratado pela literatura especializada. Não só a dimensão coletiva e a práxis reflexiva, como também o papel social do professor, o conceito de educação em que nos apoiamos, a própria concepção de formação ancorada no DPD; tudo isso é posto abaixo pelas políticas neoliberais e pela reforma empresarial da educação.

Assim, retomando à questão colocada por Nóvoa (2017), defende-se que apesar de sabermos muito bem o que fazer, talvez não sejamos capazes de fazê-lo se aderirmos ao individualismo que o neoliberalismo incessantemente busca nos impelir. É possível, entretanto, que a saída seja pela coletividade; não só pela resistência e subversão do professorado, como também pela retomada das rédeas da formação docente, isto é, a ocupação destes espaços formativos por docentes e para docentes, os quais têm sido escamoteados pelo setor privado.

Não é mera casualidade que possamos notabilizar a agência do setor empresarial, por intermédio das organizações do terceiro setor, no estabelecimento das políticas de formação docente em curso no país, em decorrência da Base Nacional Comum Curricular. Há um nítido interesse na ação destas organizações, no que compete à formação docente, que se deram de maneira síncrona à finalização da Base Nacional Comum Curricular. Na perspectiva de Hypolito (2021, p. 45), “os principais atores que articularam a aprovação da BNCC estão muito preocupados, neste momento, em monitorar a sua implementação, que é por onde o mercado educativo se movimenta de fato”.

Desse modo, de maneira semelhante ao que temos sido capazes de presenciar em função da BNCC, Vieira Filho e Gonçalves (2023) argumentam que as propostas oficiais de formação docente se alinham também aos interesses dos reformadores empresariais da educação, ao passo em que buscam silenciar as contribuições de pesquisadores do campo de formação docente, os quais acumulam décadas de pesquisa sobre o tema.

No que compete à Formação Continuada, foco de discussão desta seção, é possível destacar que, mesmo antes da elaboração da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), estes agentes já se articulavam no entorno das políticas oficiais de formação docente. Valendo-se de sua inserção no Consed, buscaram delinear os princípios norteadores da formação docente alinhada à BNCC, em particular, a Formação Continuada.

Nesse sentido, a partir do Grupo de Trabalho (GT) de Formação Continuada de Professores do Conselho Nacional de Secretários de Educação, foram produzidos documentos com a finalidade de orientar o aperfeiçoamento das políticas de Formação Continuada. Dentre as atividades promovidas pelo GT, em parceria com a Fundação Lemann, o Todos pela Educação e, posteriormente, o Movimento Profissão Docente²⁰, se faz imprescindível atribuir destaque à produção de dois documentos, a saber: i) Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ii) Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada.

O primeiro documento (Consed, 2017), produzido pelo Consed junto às organizações do terceiro setor, se baseia em relatório construído pela Fundação Carlos Chagas (FCC), intitulado Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências, o qual argumenta que a literatura brasileira referente à Formação Continuada não é capaz de responder sobre quais as características comuns das iniciativas eficazes em Formação Continuada (Fundação Carlos Chagas, 2017). Explica o relatório que isso se deve ao fato de que estes estudos não têm como foco a “avaliação da eficácia das experiências de formação continuada” (Fundação Carlos Chagas, 2017, p. 18). Em contrapartida, os estudos considerados significativos ao intento da FCC indicam que “a eficiência das formações é diagnosticada

²⁰ Promovido pela Fundação Lemann, Itaú Social, Todos Pela Educação e outras organizações do terceiro setor, o Movimento Profissão Docente atua desde 2017 na produção de conhecimento sobre a docência com base em evidências, na construção de propostas e no apoio à implementação de políticas públicas docentes (Movimento Profissão Docente, 2023).

através da observação da melhora do desempenho acadêmico dos alunos” (Vieira Filho; Gonçalves, 2023, p. 9).

Desse modo, o referido documento (Consed, 2017), expõe dentre seus objetivos a apresentação às Secretarias Estaduais de Educação acerca dos

[...] principais desafios e caminhos para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada visando, prioritariamente, a (re)implementação dos currículos estaduais (que deverão ser adaptados pela BNCC) e o **aprimoramento da prática pedagógica dos professores no sentido de garantir a efetiva aprendizagem dos alunos**. (Consed, 2017, p. 6, grifos nossos).

Assim, além de estabelecer que o foco das políticas de Formação Continuada deve ser a implementação dos novos referenciais curriculares, construídos à luz da BNCC, assume também que estas políticas devem promover o aperfeiçoamento da prática pedagógica buscando garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes. Em síntese, o Consed (2017) vincula a Formação Continuada à implementação da BNCC, tal como à melhoria do rendimento escolar dos estudantes, em consonância com o relatório elaborado pela Fundação Carlos Chagas em que se baseia.

Dentro deste quadro, é possível compreender que a noção de Formação Continuada neste primeiro documento insere a docência no quadro da pós-profissionalidade, na medida em que associa a qualidade e eficiência dos processos formativos ao desempenho acadêmico dos estudantes da Educação Básica, assumindo uma noção de prática pedagógica fixada à de performatividade docente. É nesse sentido que o documento sugere, enquanto elemento do desenho metodológico das políticas de Formação Continuada, o “uso dos resultados dos dados das avaliações de aprendizagem para nortear as ações de Formação Continuada focadas na melhoria da prática específica do professor” (Consed, 2017, p. 11).

Por fim, o documento expressa a necessidade de uma ampla revisão nos cursos de Formação Inicial de professores, uma vez que, na prática, as demandas por Formação Continuada se dão em função do domínio de conceitos básicos e fundantes da atuação docente (Consed, 2017), expondo a noção compensatória da Formação Continuada, complementar à Formação Inicial, adotada pelo documento. Ademais, propõe a associação entre as políticas de Formação Continuada, a progressão de carreira e o aumento salarial, bem como enfatiza ainda a importância do monitoramento e da avaliação destas iniciativas.

Essa lógica de gestão por resultados, a qual representa um importante elemento da ideologia gerencialista (Vieira Filho; Gonçalves, 2023), é observada igualmente pelos autores em outros documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho de Formação Continuada do

Consed. Cumpre destacar que gerir a Formação Continuada através de resultados exige a mesma engenharia de alinhamento (Freitas, 2018) observada no capítulo anterior, na qual a Base Nacional Comum Curricular se insere: padronizar, ensinar, avaliar e responsabilizar.

Não obstante, o segundo documento (Consed, 2019) expressa a importância de se pensar a formação docente e os conhecimentos e habilidades necessários a partir de uma discussão que envolva todos os cidadãos implicados no processo educacional. Com base em diversas produções científicas oriundas do campo de formação docente, elaboradas por autores-chave do campo, tais como Bernardete Gatti, Francisco Imbernón, Carlos Marcelo e António Nóvoa, o documento apresenta uma retórica diferente do produzido pelo Consed em 2017, embora mantenha de maneira implícita ou explícita seus posicionamentos.

No referido documento, o GT de Formação Continuada do Consed argumenta que a padronização da formação docente tem sido utilizada no exterior não só de maneira a definir os conhecimentos profissionais docentes minimamente exigidos dos licenciandos ao fim dos cursos de Formação Inicial, como também para “processos de certificação para o ingresso na docência” (Consed, 2019, p. 11). Indica também que, através do estabelecimento destes referenciais profissionais, há experiências internacionais de especificações de referenciais em níveis de desempenho, utilizados para a orientação de progressões de carreira e salários.

Dito isso, referenciando Silva, Almeida e Gatti (2016), o Consed (2019), junto às organizações do terceiro setor, buscou indicar que as discussões sobre o estabelecimento de referenciais profissionais docentes apresentam um vasto potencial formativo. É importante destacar a influência destes autores na construção deste documento, na medida em que o Consed se apropria desta produção científica em específico, de maneira a validar que a definição de referenciais profissionais docentes implica no aumento da qualidade de sua formação, seja em processos de Formação Inicial ou Continuada.

Entretanto, o posicionamento dos autores acerca do uso dos chamados “padrões docentes” (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 288) na avaliação da formação e do desempenho docente é de que, especialmente nos Estados Unidos, tomado também como referência pelo Consed (2019), este uso tem sido notadamente controverso. Tal porque, décadas de uso desses processos de standardização da formação docente não têm apresentado nenhuma comprovação de eficácia neste país (Freitas, 2018). Em contrapartida, a partir de processos formativos aligeirados, Freitas (2018) pontua que, no contexto estadunidense, as bases nacionais que regulam a formação do magistério têm contribuído para a diminuição da formação teórica dos docentes, em um processo de desqualificação do trabalho docente.

Outro ponto fundamental na retórica apresentada pelos Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada do Consed (2019) é a noção de Desenvolvimento Profissional Docente presente no documento. A compreensão processual da profissão docente, de profissionalização que se inicia antes mesmo do ingresso na docência, na Formação Inicial e que se estende ao longo da vida compõe a base argumentativa dos Referenciais do Consed. O excerto a seguir apresenta uma posição similar à de Imbernón (2000), discutida anteriormente nesta seção, a qual foi mobilizada pelo Consed no documento²¹.

é preciso destacar que, junto à formação inicial e continuada, outros elementos necessitam igual atenção dos agentes públicos, tais como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar e a carreira, tendo em vista sua repercussão sobre o trabalho docente (Consed, 2019, p. 8).

Entretanto, considerando a relação de concordância entre os documentos produzidos pelo Consed (2017; 2019), bem como sua associação ao relatório produzido pela Fundação Carlos Chagas (2017) e sua reverberação nas políticas de formação docente, é possível assumir que não houve o abandono da noção compensatória de Formação Continuada, em complemento à Formação Inicial, em nenhum momento pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

Frente ao exposto, argumentamos que estas estratégias retóricas figuram enquanto a tentativa de produção de um consenso, tal como visto no processo de estabelecimento da BNCC. Assim, apoiados em argumentos de autoridade, oriundas do campo de formação docente, o Consed (2017; 2019), juntamente da Fundação Lemann, do Todos pela Educação e do Movimento Profissão Docente, buscou falsear concepções acerca da Formação Continuada, dissimulando os interesses dos reformadores empresariais da educação, agora em função da definição das políticas de formação docente.

É com base nestes dois documentos que, em substituição à Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual representava “o que temos de mais avançado de diretriz para formação de profissionais da Educação Básica” (Anfope²², 2019, p. 2) e também “um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos” (Anfope *et al.* 2020, p. 2), o CNE apresentou as novas políticas de formação docente, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular.

²¹ O documento produzido pelo Consed faz referência a uma edição posterior de “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza” de Francisco Imbernón em relação à edição utilizada nesta seção.

²² Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Desta feita, ao contrário da Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual definia em um único documento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, cada uma destas passou a contar com suas próprias resoluções no contexto de implementação da BNCC. Em adição, cumpre destacar que as novas políticas de formação docente vinham sendo discutidas ao menos desde 2018, ano em que a própria Base Nacional Comum Curricular foi homologada. Diante disso, Evangelista (2019) destaca que “depois de dormitar em alguma gaveta oficial”, a primeira destas novas políticas reacendeu no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Portanto, no ano de 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que “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)” (Brasil, 2019). Do mesmo modo, no ano subsequente, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 1/2020, a qual “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).

À luz desses fatos, Anfope *et al.* (2020) destacou a indiferença das duas normativas aprovadas pelo CNE em relação à política de formação docente definida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual se encontrava ainda em processo de implementação no momento de sua revogação. É oportuno apontar que, de maneira análoga ao processo de estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, as novas políticas de formação docente apresentam igualmente

um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (Anfope *et al.* 2020, p. 2).

Desse modo, Taffarel, em representação à Anfope (2019, p. 6), denuncia o alinhamento do CNE aos interesses do setor privado, ao aprovar “a reforma empresarial no campo da formação de professores”. Na perspectiva da autora, tanto a BNC-Formação quanto a BNC-Formação Continuada traduzem a descaracterização e rebaixamento da formação docente, comprometendo diretamente a formação das crianças e jovens brasileiros.

Em especial, devemos notabilizar, com base no posicionamento da Anfope *et al.* (2020), que a perspectiva desta nova política fragmenta o processo de Desenvolvimento Profissional Docente ao tomar a Formação Continuada no sentido de complementaridade e correção da

Formação Inicial, uma vez que “a programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a **complementação**, atualização ou aperfeiçoamento **de seu processo de desenvolvimento profissional**. (Brasil, 2020, grifos nossos).

Outra questão merecedora de destaque é a definição das competências profissionais docentes em três dimensões pelo CNE, a saber: i) Conhecimento Profissional; ii) Prática Profissional; iii) Engajamento Profissional. Trata-se, sobretudo, de uma inversão dos referentes de ação docente apresentados por Silva, Almeida e Gatti (2016), a serem organizados em três grandes dimensões: i) Conhecimento Profissional do Professor; ii) Prática Profissional do Professor; iii) Engajamento Profissional do Professor.

Esta inversão se dá, sobretudo, na subversão da proposição balizada pelos autores, marcada pela concepção ético-cultural da ação pedagógica, contextualizada às comunidades e comprometida com o desenvolvimento humano dos estudantes, bem como com o desenvolvimento da própria profissionalidade. Ao contrário, a Resolução CNE/CP nº 1/2020, reprodução dos Referenciais Profissionais Docentes para Formação Continuada (Consed, 2019), apresenta noções *aprendificadas*, tanto do trabalho docente quanto da própria educação, formatando a Formação Continuada a partir de noções de eficácia.

Tal como observado no capítulo anterior em relação à Base Nacional Comum Curricular, as políticas de formação docente, sobretudo a Formação Continuada, representam a retomada da agenda neoliberal da última década do século XX. Através da BNC-Formação Continuada, as velhas ideias (Freitas, 2018) atingem as políticas de formação docente, buscando falsificar, empregando discursos que se valem de características dos consensos discursivos (Gatti *et al.* 2019) do campo de formação docente, uma nova profissionalidade; uma pós-profissionalidade (Ball, 2005).

Por fim, dentro deste quadro de novas políticas educacionais neoliberais, em que “as concepções de conhecimento, currículo, ensino, docência e de formação de professores são redimensionadas” (Silva, 2019, p. 110), defendemos ser indispensável fazer frente aos novos empreendimentos do grande capital. Nesse sentido, diante de todos esses reposicionamentos que impelem ao magistério uma nova cultura profissional, com vistas à produção de novas subjetividades e identidades docentes, as quais atendem estritamente aos interesses do setor empresarial, há que reconhecer, com uma importância sem precedentes, que “Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo” (Arroyo, 2013, .p 36).

2.2 O Programa Nosso Ensino Médio e a Política de Formação Continuada em Minas Gerais

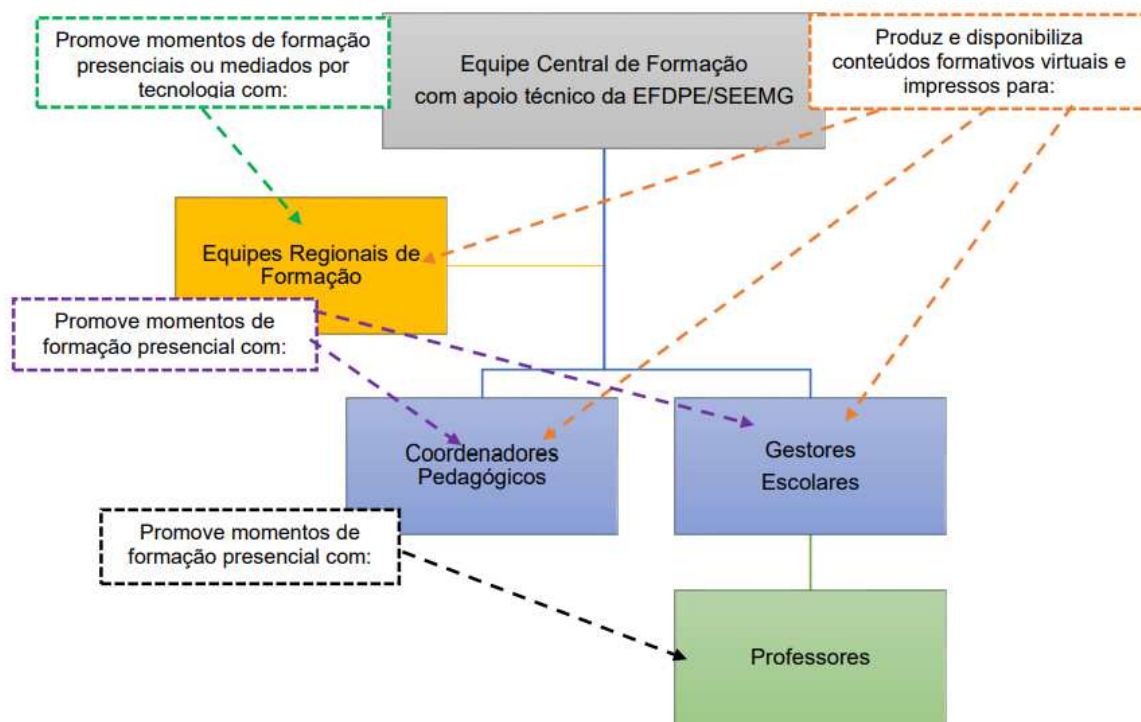
Diante da homologação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018) e da iminência de políticas de formação docente alinhadas à nova política curricular, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais elaborou um Plano de Ação para Implementar a Formação Continuada em Regime de Colaboração a partir de 2019 (Minas Gerais, 2018). Neste documento, tal como evidenciado na seção anterior, a SEE-MG argumenta que os deslocamentos conceituais, dispostos também no Currículo de Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (CREM-MG) requerem novas formas de planejar e estruturar o trabalho pedagógico, de organizar didática e metodologicamente os componentes curriculares, sobretudo frente às competências e habilidades previstas na BNCC do Ensino Médio.

Portanto, antes mesmo do estabelecimento de uma política nacional de Formação Continuada de docentes da Educação Básica pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, marcada pelo objetivo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais esboçava um plano de ações formativas com vistas a viabilizar a implementação do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais (2021a).

Com este fim, o Plano de Ação para implementar a Formação Continuada em Regime de Colaboração a partir de 2019 (Minas Gerais, 2018) aponta a importância das estruturas já existentes no estado de Minas Gerais, tal como a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (EFDPE). Além disso, a SEE-MG ordena, no âmbito do referido documento, a disponibilização de conteúdos formativos a serem trabalhados com docentes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, sobretudo da rede estadual de ensino de Minas Gerais, de maneira a subsidiar momentos formativos individuais e coletivos.

Neste Plano de Ação (Minas Gerais, 2018), é apresentada uma proposta formativa fundamentada na formação de Equipes Regionais de Formação, constituídas a partir das 47 Superintendências Regionais de Ensino (SREs) do estado, de maneira a responsabilizá-las pela organização de momentos coletivos e presenciais de Formação Continuada com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A figura abaixo representa a Cadeia de Implementação da Formação Continuada presente no Plano de Ação elaborado pela SEE-MG (Minas Gerais, 2018).

Figura 1 – Cadeia de Implementação do plano de Formação Continuada da SEE-MG.



Fonte: Minas Gerais (2018).

Dessa maneira, a SEE-MG trabalharia na perspectiva de formar as Equipes Regionais de Formação (Minas Gerais, 2018), de tal forma que estas fossem capazes de promover as ações de Formação Continuada com coordenadores pedagógicos e gestores escolares da rede, que por sua vez seriam encarregados da realização da Formação Continuada dos docentes nas unidades escolares, conforme apresentado na Figura 1.

Para tanto, conforme orientado pelo Consed (2017), a SEE-MG buscou estabelecer parcerias não-onerosas com organizações do terceiro setor, de maneira a promover a Formação Continuada de docentes e gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Dentre estas parcerias, há que se atribuir centralidade ao Acordo de Cooperação firmado entre a SEE-MG e o Instituto Iungo (Minas Gerais, 2021d), com a finalidade de

desenvolver ações de formação continuada, por meio do Programa Nosso Ensino Médio, que **visa apoiar o desenvolvimento profissional de professores e gestores** de escolas da Rede Estadual de Educação e a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, envolvendo as 47 Superintendências Regionais de Ensino (Minas Gerais, 2021d, p. 163, grifos nossos).

Fundado em 2020, o Instituto Iungo tem como propósito transformar a educação no Brasil com os professores, acreditando que estes são a base da educação e os principais agentes da transformação da escola. Atua, nesse sentido, tanto na realização de formação docente, quanto na produção de materiais de apoio, pesquisas sobre o universo docente e campanhas de

valorização e debates para os professores (Instituto Iungo, 2025). Dentre suas parcerias, devemos destacar, para além do Itaú Educação e Trabalho e Instituto Reúna, o B3 Social, responsável pela atuação social do B3, uma empresa de capital aberto que atua no mercado financeiro, bem como a Vale S.A., a mineradora multinacional brasileira privatizada em 1997 pelo Programa Nacional de Desestatização.

Conforme o Relatório Anual 2023, somente através do Programa Nosso Ensino Médio, o Instituto Iungo manteve parcerias com 10 Secretarias de Estado de Educação, sendo elas: Amazonas, Alagoas, Amapá, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará, Goiás, Sergipe e Roraima. A organização do terceiro setor, considerando as redes que trabalharam o programa em 2023, seja na implementação autônoma, seja no modelo de implementação acompanhada, soma o total de 130.527 professores e 1.783.115 estudantes (Instituto Iungo, 2024).

Dito isso, esta seção tem como objetivo apresentar o Plano de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, bem como a parceria estabelecida entre a SEE-MG e o Instituto Iungo com vistas à efetivação da política de Formação Continuada do estado através do Programa Nosso Ensino Médio, buscando mapear as atividades formativas realizadas mediante a parceria durante o período de vigência do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d).

O destaque atribuído ao Programa Nosso Ensino Médio, no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular em Minas Gerais, se deve sobretudo em função do protagonismo adquirido pelo programa na Política de Formação Continuada mineira. Tal porque, conforme apontado no capítulo anterior, com base no PLI-MG (Minas Gerais, 2022d), ao menos 19 dos 30 cursos de Formação Continuada e 9 dos 12 webinários a serem ofertados pela SEE-MG aos profissionais da educação da rede estadual decorreriam da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Iungo.

É importante destacar, nesse sentido, uma experiência anterior do Instituto Iungo na Formação Continuada visando a implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande Sul (Martini; Silva, 2021). A perspectiva das autoras é de que a Formação Continuada ofertada pela organização se utilizou especialmente do fornecimento de materiais de leitura, vídeos e planos de aula. Em análise, tal como a reforma do Ensino Médio, Martini e Silva (2021) concluem que a Formação Continuada de docentes de escolas-piloto se deu de maneira articulada e a serviço do empresariado, replicando ideias e efetivando a implementação das políticas educacionais neoliberais.

Outro ponto a ser mencionado é o de que o papel assumido pelo referido programa na Política de Formação Continuada de Minas Gerais diz de um cenário de ampla plataformização da educação que, conforme apontam Barbosa e Alves (2023), tem sido crescente no país a partir da implementação do Novo Ensino Médio. Sob o fetichismo da tecnologia, o argumento das autoras gira no entorno do fato de que a adoção de plataformas digitais na educação tem tido como respaldo uma pretensa melhoria dos processos e resultados educacionais; como consequência, podemos observar o agravamento dos processos de privatização inerentes à reforma empresarial da educação e a constituição de novas formas de controle do trabalho pedagógico e da formação docente.

Dito isso, observada a Cadeia de Implementação do plano de Formação Continuada da SEE-MG (Minas Gerais, 2018), o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) denota uma proposta formativa a ser desenvolvida paralelamente em três frentes distintas, durante sua vigência de 36 meses, entre os anos de 2021 e 2024, quais sejam: i) Formação de Formadores da Rede; ii) Formação de Gestores Escolares; iii) Formação de Professores.

Portanto, compete à Formação de Formadores da Rede a capacitação de profissionais das 47 Superintendências Regionais de Ensino, de maneira a prepará-los para “planejar, executar e avaliar formações relacionadas aos componentes do Programa Nosso Ensino Médio em diálogo com o Currículo de Referência de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021d, p. 162).

Esta frente de formação se apresenta de maneira que no ano de 2021, deveriam ser realizadas 59 horas de atividades síncronas e 52 horas de formação assíncrona destinadas aos Formadores. No ano subsequente, estes números aumentariam para 90 horas de formação síncrona e 84 horas de formação assíncrona. Já em 2023, haveria uma queda na carga horária apresentada, sendo planejadas apenas 12 horas de atividades síncronas e 28 horas assíncronas. Ainda na perspectiva de redução de carga horária, a estrutura para formação de Formadores em 2024 propunha um total de 8 horas de carga horária formativa síncrona e 12 horas de formação assíncrona. A tabela a seguir apresenta a síntese da proposta formativa destinada à Formação de Formadores da Rede (Minas Gerais, 2021d).

Tabela 2 – Formação das Equipes Regionais de Formação das 47 SREs de Minas Gerais
Acordo de Cooperação entre a SEE-MG e o Instituto Iungo

Modalidade/Ano	Formação de Formadores da Rede			
	2021	2022	2023	2024
Síncrona	59	90	12	8

Assíncrona	52	84	28	12
------------	----	----	----	----

Legenda: Valores apresentados em horas.

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Minas Gerais (2021d).

Quanto à Formação de Gestores Escolares, o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) estabelece que o trabalho de formação seria efetivado inicialmente pela equipe de formação do próprio Instituto Iungo, de maneira que os Formadores das Equipes Regionais de Formação da SEE-MG pudessem assumir gradativamente a formação dos gestores da rede estadual de ensino.

Desse modo, o documento apresenta para 2021 um total de 30 horas de formação síncrona, ao passo em que são planejadas 34 horas de formação assíncrona. Para 2022, a parceria entre a SEE-MG e o Instituto Iungo planejou 28 horas de formação síncrona e 22 horas de formação assíncrona para os gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Em sequência, ao ano de 2023, foram reservadas 10 horas de formação síncrona e 14 horas de formação assíncrona. Por fim, em 2024, há a indicação de que, reconhecida a autonomia dos Formadores da rede, a carga horária formativa destinada aos gestores seria variável. Abaixo, a tabela traz a síntese da proposta formativa da frente de Formação de Gestores Escolares (Minas Gerais, 2021d).

Tabela 3 – Formação ofertada aos gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais através do Acordo de Cooperação entre a SEE-MG e o Instituto Iungo

Modalidade/Ano	Formação de Gestores Escolares			
	2021	2022	2023	2024
Síncrona	30	28	10	-
Assíncrona	34	22	14	-

Legenda: Valores apresentados em horas.

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Minas Gerais (2021d).

Finalmente, com relação à Formação de Professores, a SEE-MG juntamente com o Instituto Iungo estruturaram um plano de ações formativas que consiste tanto em formações lideradas pela equipe de formação do Instituto Iungo, quanto pelos Formadores da SEE-MG. Nota-se, portanto, uma distinção em relação à Cadeia de Implementação do plano de Formação Continuada da SEE-MG (Minas Gerais, 2018), a qual determinava que a formação docente seria viabilizada pelos gestores escolares e coordenadores pedagógicos nas unidades escolares.

A despeito disso, para 2021 foram propostas 02 horas de formação síncrona e 16 horas de formação assíncrona. Adiante, referente ao ano de 2022, foi estabelecido um total de 8 horas de formação síncrona e 20 horas de formação assíncrona destinada aos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais. No ano seguinte, seriam disponibilizadas aos docentes uma carga horária formativa de 2 horas de atividades assíncronas e, tal como na Formação de Gestores Escolares, o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) deixa a cargo dos Formadores da rede a decisão por quantas horas fossem pertinentes para o ano de 2024. A tabela subsequente oferece uma visão geral da proposta formativa para a Formação de Professores (Minas Gerais, 2021d) da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Tabela 4 – Formação destinada aos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais através do Acordo de Cooperação entre a SEE-MG e o Instituto Iungo

Modalidade/Ano	Formação de Professores			
	2021	2022	2023	2024
Síncrona	2	8	0	-
Assíncrona	16	20	2	-

Legenda: Valores apresentados em horas.

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Minas Gerais (2021d).

Como acordado com a SEE-MG, o Programa Nosso Ensino Médio, iniciativa dos institutos Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho, objetivando “contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores” e “apoiar na implementação dos novos currículos de Ensino Médio” (Nosso Ensino Médio, 2024), apresenta em sua plataforma *online* uma série de Trilhas de Aprendizagem, cujo público-alvo são docentes, gestores e formadores das redes estaduais de ensino do país.

Dentre os idealizadores do Programa, é possível evidenciar a ex-Secretária de Educação Básica e Membro do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação de Rossieli Soares, Kátia Stocco Smole. É forçoso reconhecer que a ex-secretária é listada como uma das responsáveis pelo documento denominado Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores para a Educação Básica, o qual serviu de base para a construção tanto da BNC-Formação quanto da BNC-Formação Continuada.

Dito isso, a Formação Continuada ofertada pelo referido programa se estrutura, sobremaneira, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2020 (BNC-Formação Continuada) e da BNCC, considerando também as evidências nacionais e internacionais sobre Formações Continuadas eficazes (Nosso Ensino Médio, 2024). Nesse sentido, é importante marcar que, tal

como a BNC-Formação Continuada e os documentos do Consed (2017; 2019) que serviram de base para sua produção, o Nosso Ensino Médio toma de aporte teórico o relatório Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências da Fundação Carlos Chagas (2017) (Nosso Ensino Médio, 2024).

Isto posto, o Guia do Programa (Nosso Ensino Médio, 2021a) apresenta as cinco características das formações eficazes evidenciadas pela FCC (2017): i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, ii) uso de metodologias ativas de aprendizagem; iii) trabalho colaborativo entre pares; iv) duração prolongada da formação; v) coerência sistêmica. Assim, fundamentado nestas características e com base nos demais documentos elencados anteriormente, o Programa Nosso Ensino Médio fixou seis princípios orientadores, a saber:

- **Foco no desenvolvimento de competências pelos educadores do Ensino Médio.**
 - Escolas e redes de ensino como comunidades de aprendizagem.
 - Composição flexível de percurso, em diálogo com contextos e demandas das redes de ensino, escolas e educadores.
- **Homologia de processos como estratégia que favorece a aprendizagem dos educadores.**
 - Foco na retroalimentação entre teoria e prática.
 - Centralidade e protagonismo dos educadores no processo de formação (Nosso Ensino Médio, 2021a, p. 8, grifos nossos).

Dentre estes princípios, se faz necessário atribuir destaque à homologia de processos para o desenvolvimento das competências previstas pela BNC-Formação Continuada por parte dos educadores. Tal porque, a homologia de processos é um princípio estruturante da Arquitetura Formativa do Programa Nosso Ensino Médio (Nosso Ensino Médio, 2021b), a partir do qual a iniciativa do Instituto Iungo se coloca enquanto uma proposta de simulação das experiências do Novo Ensino Médio em um programa de Formação Continuada.

Assim, uma vez estabelecido o Acordo de Cooperação entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo (Minas Gerais, 2024b), a rede estadual de ensino de Minas Gerais pode customizar os percursos formativos disponibilizados ao seu Quadro de Magistério por meio da plataforma *online* do Nosso Ensino Médio, valendo-se da Arquitetura Formativa flexível do Programa. Através destes percursos formativos, tanto docentes, quanto gestores e coordenadores pedagógicos da rede vivenciam uma experiência similar a dos estudantes que se inserem no contexto do Novo Ensino Médio.

É significativo reiterar que estas Trilhas de Aprendizagem, elaboradas pelo Instituto Iungo, são disponibilizadas ao estado de Minas Gerais de maneira que a Formação Continuada possa ser desenvolvida tal como preconizada no Plano de Ação (Minas Gerais, 2018), de

maneira individual e coletiva. Para tanto, cada uma das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio dispõe de um Texto de Referência, os quais serão apresentados sistematicamente no Capítulo 4 (Quadro 7), com alinhamentos teóricos e metodológicos para que tanto formadores quanto docentes e gestores possam se preparar para cada formação (Nosso Ensino Médio, 2021a). Ademais, objetivando viabilizar a Cadeia de Implementação contida no Plano de Formação Continuada (Minas Gerais, 2018), as Trilhas de Aprendizagem apresentam também Pautas Formativas, desenvolvidas para formação virtual síncrona, Infográficos de Resumo, Materiais de Apoio personalizáveis.

Todos estes materiais são licenciados para o uso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, na vigência de 36 meses da parceria, não gerando nenhum tipo de ônus para a SEE-MG (Minas Gerais, 2024b). Entretanto, é indispensável pontuar que, mediante Contrato de Aplicação de Recursos Não Reembolsáveis nº 22.2.0124.1 firmado entre o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Instituto Iungo, a referida organização do terceiro setor recebeu, no âmbito do Fundo Socioambiental, o aporte financeiro de R\$ 4.097.000,00 (quatro milhões e noventa e sete mil reais). Este financiamento se destina ao desenvolvimento dos programas Nosso Ensino Médio e Itinerários Amazônicos, em parceria com diversas Secretarias de Estado de Educação do país (BNDES, 2022).

Assim sendo, a Formação Continuada em questão se estrutura a partir de quatro Unidades Curriculares, a saber: i) Formação Geral Básica (FGB); ii) Projetos de Vida (PV); iii) Itinerários Formativos (IF); iv) Eletivas (ELT) (Nosso Ensino Médio, 2024). Cada Unidade é composta por Trilhas de Aprendizagem, ou simplesmente componentes curriculares, definidas conforme as necessidades apresentadas pela SEE-MG ao Instituto Iungo, se configurando enquanto uma versão do Programa Nosso Ensino Médio adequada à realidade do estado de Minas Gerais.

Nesse contexto, na versão mineira do Nosso Ensino Médio, a Formação Geral Básica é composta por quatro Trilhas de Aprendizagem, as quais são comuns aos docentes e gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Estes componentes curriculares “apresentam o que muda no Ensino Médio, o conceito de comunidade de aprendizagem que fundamenta esta formação, o contexto das juventudes e um panorama sobre os educadores no país” (Nosso Ensino Médio, 2024). Dentre eles, podemos destacar: i) Convite à Comunidade de Aprendizagem (C1); ii) O que há de novo no Ensino Médio (C2); iii) A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida (C3); vi) Educador do Ensino Médio: Competências e Práticas (C4).

Em seguida, a ser trabalhado de maneira transversal ao longo de toda a Formação Continuada, está situada a Unidade Curricular de Projetos de Vida, na qual se encontra somente a Trilha de Aprendizagem intitulada “Educadores e seus Projetos de Vida” (C0). O Mapa da Formação (Nosso Ensino Médio, 2024) da rede estadual de ensino de Minas Gerais estabelece que este componente se dedica à construção e atualização do projeto de vida de docentes e gestores participantes do Programa, de maneira a orientar seu desenvolvimento profissional, social e pessoal.

No que compete aos Itinerários Formativos, há percursos a serem realizados a depender das necessidades formativas de cada sujeito inserido no Programa Nosso Ensino Médio. Assim, ao contrário das Unidades Curriculares anteriores, os Itinerários Formativos são seccionados entre os Itinerários do Professor e os Itinerários do Gestor (Nosso Ensino Médio, 2024), sendo cada um desses compostos por dois itinerários distintos, apresentados a seguir.

O primeiro itinerário destinado aos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais é o “Núcleo de Autoria e Criação Docente”, cujos componentes curriculares são: i) Núcleo de Autoria e Criação Docentes (C5); ii) Projetos de Vida (C6); iii) Aprofundamentos (C7); iv) Eletivas (C8). Além deste, há também o itinerário de “Integração Curricular: o que, por que e como?”, no qual se encontram os componentes: i) Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (C9); ii) Integração Curricular: o que, por que e como? (C10); iii) Matemática e suas Tecnologias (C11); iv) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (C12); v) Linguagens e suas Tecnologias (C13); vi) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (C14).

Quanto aos Itinerários do Gestor, o Programa Nosso Ensino Médio oferta em Minas Gerais dois itinerários distintos, em que o primeiro deles, “Ser gestor escolar no Ensino Médio” é composto pelos componentes curriculares: i) Ser gestor escolar no Ensino Médio: Competências e Práticas (C15); ii) Implementação e Gestão do Currículo (C16); iii) Inovação da e na gestão escolar (C17); iv) Gestão da aprendizagem (C18). Outra possibilidade de escolha para as equipes gestoras é o itinerário de “Formação Continuada na escola”, em que podemos listar as Trilhas: i) Como promover a Formação Continuada na escola (C19); ii) Garantia dos tempos e espaços para formação (C20); iii) Criar e fortalecer uma Comunidade de Aprendizagem (C21); iv) Por que e como integrar formação e acompanhamento (C22).

Por fim, a Unidade Curricular de Eletivas é constituída de Trilhas de Aprendizagem em que docentes e gestores podem aprofundar em temas que dialoguem com o Ensino Médio em transformação (Nosso Ensino Médio, 2024). Foram disponibilizados, dentro dos percursos formativos escolhidos pela SEE-MG, cinco componentes de escolha facultativa, no qual se

inserem: i) Ensino Médio conectado: Cultura digital (C23); ii) O lugar da Avaliação (C24); iii) O que são e como trabalhar os eixos estruturantes nos Itinerários Formativos (C25); iv) Projetos de Vida na escola (C26); v) Diversidade e inclusão na escola (C27).

O quadro a seguir apresenta a arquitetura curricular, conforme as Trilhas de Aprendizagem escolhidas pela SEE-MG, os quais compõem a Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais.

Quadro 1 – Arquitetura curricular do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais

Unidades curriculares		Trilhas de Aprendizagem							
I	FGB	I	Convite à comunidade de aprendizagem	II	O que há de novo no Ensino Médio	III	A escola do ensino médio, os jovens e seus projetos de vida	IV	Educadores do Ensino Médio: competências e práticas
II	PV	I	Educadores e seus projetos de vida						
III	IF (Docente)	I	Núcleo de Autoria e criação docente	Introdução ao Núcleo de autoria e criação docente; Projeto de Vida; Aprofundamento; Eletivas		II	Integração Curricular	Educação profissional e técnica de nível médio; Integração Curricular: o que é, por que e como?; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas	
	IF(Gestor)	I	Ser gestor escolar no ensino médio	Ser gestor escolar no ensino médio: competências e práticas; Implementação e gestão do currículo; Inovação da e na gestão escolar; Gestão da aprendizagem		II	Formação continuada na escola	Introdução: formação continuada na escola; Garantia dos tempos e espaço na formação; Criar e fortalecer uma comunidade de aprendizagem; Por que e como integrar formação e acompanhamento	
IV	ELT	Ensino médio conectado: cultura digital; O lugar da avaliação; Eixos estruturantes nos itinerários formativos; Projeto de vida na escola; Diversidade e Inclusão na escola							

Legenda

	Conteúdo Transversal no curso
--	-------------------------------

Unidades curriculares	Trilhas de Aprendizagem
	Trilhas de Aprendizagem de escolha facultativa

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Nosso Ensino Médio (2024).

Desse modo, uma vez apresentado o Plano de Formação Continuada da SEE-MG (Minas Gerais, 2018), bem como o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) e o Programa Nosso Ensino Médio, é possível dar prosseguimento ao intento de mapear as atividades formativas desenvolvidas através da parceria estabelecida entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo ao longo dos três primeiros anos de implementação do Novo Ensino Médio no estado.

É preciso marcar, porém, que diante das limitações apresentadas tanto no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022d) quanto no Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d), se fez necessário pleitear o acesso às informações mais detalhadas através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) do estado de Minas Gerais. Assim, no cumprimento da Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação), o governo de Minas Gerais providenciou o documento Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c).

Este documento apresenta, ao contrário do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) e do PLI-MG (Minas Gerais, 2022d), uma melhor sistematização no que compete às propostas de atividades formativas promovidas pela parceria entre a SEE-MG e o Instituto Iungo. Desse modo, ainda que de forma incipiente, evidencia as propostas de “ações de formação continuada, por meio do Programa Nosso Ensino Médio, para promover o desenvolvimento profissional de professores e gestores de escolas da Rede Estadual de Educação e a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2024c, p. 1) a serem desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2024, se tornando, por conseguinte, um norte para o mapeamento destas atividades.

Assim sendo, a proposta de atividades formativas para o ano de 2021 consistia, sobretudo, na promoção de um Ciclo Formativo de Webinários Integradores (Minas Gerais, 2024c), tendo como base os princípios presentes no Programa Nosso Ensino Médio. O objetivo geral destas atividades formativas foi definido de maneira a contribuir para a apropriação das mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio por parte dos docentes e gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, de modo a implementá-las da melhor forma em suas unidades escolares (Estúdio Educação MG, 2021).

Nesse sentido, este plano de ação tinha como presunção a realização das Trilhas de Aprendizagem de maneira individual, na modalidade EAD, através da plataforma do Nosso Ensino Médio. Desse modo, durante os encontros virtuais promovidos pelos Webinários Integradores, protagonizados por formadores do Instituto Iungo, os docentes, gestores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino de Minas Gerais poderiam compartilhar suas percepções acerca das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio.

Portanto, com os objetivos de apresentar o Programa Nosso Ensino Médio, o Ciclo Formativo²³ de Webinários Integradores e as principais inovações do Novo Ensino Médio e do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, a SEE-MG, junto ao Instituto Iungo, promoveram o primeiro dos nove Webinários no dia 15 de julho de 2021, intitulado “O novo Ensino Médio em Minas Gerais: Currículo Referência e Formações”.

Assim, firmado o cronograma deste Ciclo Formativo, o segundo encontro *online* foi realizado no dia 05 de agosto de 2021, tendo como base a Trilha de Aprendizagem “O que há de novo no Ensino Médio” (C2), a qual compõe a Unidade Curricular de Formação Geral Básica do Programa Nosso Ensino Médio. Esta ação formativa teve como objetivo, para além de responder às dúvidas acerca das principais mudanças do Novo Ensino Médio, o fortalecimento das compreensões sobre a Formação Continuada ofertada, os referenciais curriculares de Minas Gerais, os Webinários Integradores e, principalmente, engajar os participantes na realização das Trilhas de Aprendizagem.

Contando com o engajamento de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino, o terceiro momento formativo dos Webinários Integradores teve como foco a Trilha C3, nomeada “A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida” (Nosso Ensino Médio, 2021b). Realizada no dia 19 de agosto de 2021, a finalidade central desta atividade se deu no entorno do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais, cujos apontamentos sobre as juventudes e seus projetos de vida seriam analisados à luz da Trilha de Aprendizagem proposta.

O quarto Webinário Integrador, “A entrada nos Itinerários Docentes” (Estúdio Educação, 2021), se configura enquanto uma ação formativa com vistas à reflexão sobre os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio. A partir do caráter flexível desta parte diversificada dos currículos (Brasil, 2017), esta atividade se desenvolveu no dia 26 de agosto de 2021, de maneira a promover a compreensão de que os Itinerários Formativos, sobretudo os

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG>. Acesso em: 09 jul. 2024.

componentes curriculares eletivos, são espaços de personalização curricular, tanto para os discentes do Novo Ensino Médio quanto para os participantes da Formação Continuada do Nosso Ensino Médio.

Dando continuidade ao Ciclo Formativo promovido pela SEE-MG junto ao Instituto Iungo, o quinto Webinar Integrador foi desenvolvido a partir da Trilha de Aprendizagem “O Educador do Ensino Médio: Competências e Práticas” (C4) do Programa Nosso Ensino Médio no dia 9 de setembro de 2021. Dentre os intentos deste momento formativo, destacamos a apresentação de práticas docentes inspiradoras para o Novo Ensino Médio, bem como a proposta de reflexão sobre as competências do educador do Ensino Médio.

No dia 26 de setembro de 2021, através do Estúdio Educação MG²⁴, canal oficial da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da SEE-MG, ocorreu a sexta atividade do Ciclo Formativo *online*. Com base na Trilha C0, “Educadores e seus projetos de vida” (Nosso Ensino Médio, 2021b), o Webinar Integrador de mesmo nome convidou os participantes do Programa Nosso Ensino Médio a pensarem a respeito de seus propósitos e objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a nova política de Ensino Médio poderia favorecer o projeto de vida do educador.

Em sequência, a equipe do Instituto Iungo objetivou promover, através dos princípios da Trilha de Aprendizagem C1, “Convite à comunidade de Aprendizagem” (Nosso Ensino Médio, 2021b), a reflexão sobre a importância da constituição da escola enquanto uma comunidade de aprendizagem, com vistas à implementação do Novo Ensino Médio. Desse modo, buscaram compartilhar ao longo da sétima ação formativa, realizada no dia 7 de outubro de 2021, práticas de escolas que se fortaleceram como comunidades de aprendizagem.

Com base na Trilha de Aprendizagem C10, intitulada “Integração Curricular: o que, por que e como?”, o oitavo Webinar Integrador teve como foco a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre a Educação Integral, prevista na BNCC (Brasil, 2018), e um currículo integrado, buscando evidenciar, ainda, os pontos estruturantes para a integração curricular. Esta atividade do Ciclo Formativo foi transmitida ao vivo no dia 28 de outubro de 2021.

Dando fim ao ciclo de Webinários Integradores promovidos pela SEE-MG e pelo Instituto Iungo, foi realizado no mês de novembro²⁵, um último encontro formativo, apoiado

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG/featured>. Acesso em: 12 jul. 2024.

²⁵ A data exata deste Webinar Integrador não foi disponibilizada em nenhuma das atividades do Ciclo Formativo de Webinários Integradores.

nos princípios da Trilha de Aprendizagem “Ser gestor escolar no Ensino Médio: competências e práticas” (C15). Entretanto, diferentemente das outras atividades formativas, as quais foram abertas ao público e tiveram como público-alvo todos os participantes do Programa Nosso Ensino Médio, este Webinar Integrador teve seu público restringido aos gestores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais. O quadro a seguir sintetiza as atividades formativas desenvolvidas pelo Programa Nosso Ensino Médio ao longo do ano de 2021.

Quadro 2 – Ciclo de Webinários Integradores realizado pelo Programa Nosso Ensino Médio ao longo do ano de 2021 para Formação Continuada em Minas Gerais.

Título da Atividade Formativa	Trilha de Aprendizagem de Referência	Objetivos da Atividade Formativa	Mês
O novo Ensino Médio em Minas Gerais: Currículo Referência e Formações	x	Apresentar o Programa Nosso Ensino Médio, o Ciclo Formativo de Webinários Integradores e as principais inovações do Novo Ensino Médio e do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais	jul. 2021
O que tem de novo no Ensino Médio	C2	Responder as dúvidas acerca das principais mudanças do Novo Ensino Médio, fortalecer as compreensões sobre a Formação Continuada ofertada, os referenciais curriculares de Minas Gerais, os Webinários Integradores e, principalmente, engajar os participantes na realização das Trilhas de Aprendizagem.	ago. 2021
A escola do Ensino Médio, os (as) jovens e seus Projetos de Vida	C3	Discutir os apontamentos do Currículo de Referência do Ensino Médio de Minas Gerais sobre as juventudes e seus projetos de vida à luz da Trilha de Aprendizagem "A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida".	ago. 2021
A entrada nos Itinerários Docentes	x	Promover a compreensão de que os Itinerários Formativos, sobretudo os componentes curriculares eletivos, são espaços de personalização curricular, tanto para os discentes do Novo Ensino Médio quanto para os participantes da Formação Continuada do Nosso Ensino Médio.	ago. 2021
Educadores do Ensino Médio: competências e práticas	C4	Apresentar práticas docentes inspiradoras para o Novo Ensino Médio e refletir sobre as competências do educador do Ensino Médio na nova Política Nacional de Ensino Médio.	set. 2021
Educadores e seus projetos de vida	C0	Convidar os participantes do Programa Nosso Ensino Médio a pensarem a respeito de seus propósitos e objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a nova política de Ensino Médio poderia favorecer o projeto de vida do educador.	set. 2021
Convite à comunidade de Aprendizagem	C1	Refletir sobre a importância da constituição da escola enquanto uma comunidade de aprendizagem, com vistas à implementação do Novo Ensino Médio.	out. 2021

Integração Curricular: o que? por quê? como?	C10	Refletir sobre as relações que se estabelecem entre a Educação Integral, prevista na BNCC, e um currículo integrado, buscando evidenciar, ainda, os pontos estruturantes para a integração curricular	out. 2021
Sem nome definido.	C15	Atividade formativa restrita a gestores escolares do Novo Ensino Médio. Sem objetivos definidos.	nov. 2021

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Estúdio Educação MG (2021).

Nesse contexto, as Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio, acrescidas do Ciclo Formativo de Webinários Integradores, se configuram enquanto as principais ações formativas promovidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais através do Acordo de Cooperação com o Instituto Iungo ao longo do ano de 2021. Entretanto, há que se notabilizar distinções entre o planejamento e a efetivação das ações formativas evidenciadas ao longo deste ano, as quais serão abordadas a seguir.

A primeira delas é que é significativo destacar que a quantidade de Trilhas de Aprendizagem apresentadas no Mapa da Formação (Nosso Ensino Médio, 2024) da versão mineira do Programa Nosso Ensino Médio se encontra em desacordo com o quantitativo discriminado no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio de Minas Gerais (Minas Gerais, 2022d). Esta divergência fica evidente pois, neste documento, estão registrados 19 Trilhas de Aprendizagem do Nosso Ensino Médio, indicando que a parceria entre a SEE-MG e o Instituto Iungo se firmava a partir da concessão destes componentes curriculares da Formação Continuada em específico. Contrariamente, observada a colocação de que “redes estaduais parceiras escolheram componentes específicos para formação do estado” (Nosso Ensino Médio, 2024), o Mapa da Formação apresenta um total de 28 Trilhas de Aprendizagem.

Desse modo, não constam no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022d) os componentes curriculares relativos ao Itinerário do Gestor “Formação continuada na escola”, a saber: i) Introdução: Formação Continuada na escola (C19); ii) Garantia dos tempos e espaços para formação (C20); iii) Criar e fortalecer uma Comunidade de Aprendizagem (C21); iv) Por que e como integrar formação e acompanhamento (C22) (Nosso Ensino Médio, 2024). Em adição, ao contrário do referido Mapa da Formação de Minas Gerais, o PLI-MG não discrimina nenhum dos componentes curriculares pertencentes à Unidade Curricular de Eletivas, quais sejam: i) Ensino Médio conectado: Cultura digital (C23); ii) O lugar da Avaliação (C24); iii) Eixos estruturantes nos Itinerários Formativos (C25); iv) Projetos de Vida na escola (C26); v) Diversidade e inclusão na escola (C27) (Nosso Ensino Médio, 2024).

O segundo ponto a ser mencionado é que, no que compete ao Ciclo Formativo de Webinários Integradores, verifica-se um quadro oposto ao das Trilhas de Aprendizagem, as quais apresentaram um quantitativo de atividades formativas autoinstrucionais maior do que o declarado no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2022d). Tal porque, apesar do PLI-MG identificar todas as 9 ações de formação do referido Ciclo Formativo, o documento nomeado Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c) aponta que seriam desenvolvidos pelo menos 15 webinários, referenciados nas Trilhas de Aprendizagem do Programa, distribuídos ao longo de dois Ciclos Formativos.

PROPOSTA PARA 2021

Ciclo I: ✓ Realizar **uma web para cada um dos quatro componentes da Formação Geral Básica** para equipes gestoras das escolas e professores do Ensino Médio da rede de MG nos meses de agosto, setembro e outubro de 2021.

Ciclo II: ✓ Realizar **uma web para cada um dos seis componentes do Itinerário Docente 2** - Integração curricular e Áreas de conhecimento e **uma web para cada um dos cinco componentes do Itinerário Gestor 1** - Gestor escolar no Ensino Médio para equipes de gestoras das escolas e formadores da SEE-MG nos meses de outubro, novembro, dezembro de 2021 e fevereiro de 2022. (Minas Gerais, 2024c, p. 1, grifos nossos).

Ademais, o Ciclo de Webinários Integradores efetivado pela SEE-MG em cooperação com o Instituto Iungo desenvolveu apenas sete (07) atividades, do total de nove (09) realizadas, a partir dos componentes curriculares do Programa Nosso Ensino Médio, uma vez que duas (02) destas atividades não tiveram como base nenhuma das Trilhas de Aprendizagem em específico.

Portanto, é forçoso reconhecer que, ao longo do ano de 2021, a SEE-MG e o Instituto Iungo preteriram as ações de formação síncronas e coletivas em função de atividades formativas autoinstrucionais e individuais. Isso se verifica, sobretudo, diante de um maior número de Trilhas de Aprendizagem disponíveis no Mapa da Formação (Nosso Ensino Médio, 2024) em relação ao PLI-MG (Minas Gerais, 2022d), bem como de um quantitativo menor de atividades síncronas efetivadas no Ciclo de Webinários Integradores que o apresentado no documento Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c).

É importante marcar ainda que neste período o mundo enfrentava a pandemia do vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, que especialmente no Brasil tomou proporções catastróficas muito em função da postura negacionista assumida pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro e da disseminação de *fake news* sobre as vacinas para a doença. Em meio à calamidade, cujo Brasil se tornou ainda em 2021 o segundo país com o maior número de mortes

absolutas²⁶, docentes viviam o desafio do trabalho remoto, acrescida da Formação Continuada para a implementação de uma reforma educacional do porte do Novo Ensino Médio no contexto mineiro.

Dentre todas as questões a serem pensadas à época, tratar sobre o Projeto de Vida destes docentes, nestas condições, como realizado durante o sexto Webinar Integrador (26 de setembro de 2021), figura não só enquanto um desrespeito à docência, tratada como insumo no processo educativo, como também indica o caráter que a formação docente assume na reforma: formar e reformar docentes que sejam trabalhadores resilientes, aptos a agir de forma positiva em situações de vulnerabilidade social (Motta; Leher, 2017), tal como as juventudes que deverão formar.

Adiante, no tocante às ações formativas a serem realizadas ao longo do ano de 2022 com vistas à Formação Continuada na rede estadual de ensino de Minas Gerais, somos capazes de apurar uma alteração nos objetivos das ações de formação estabelecidas para este ano, bem como no seu público-alvo. Tal porque, conforme sinaliza a programação da SEE-MG, as ações de formação para este ano seriam desenvolvidas em função da formação de multiplicadores e formadores das Equipes Regionais de Formação (Minas Gerais, 2018), a serem capacitados para “planejar e adaptar pautas formativas que abordam temas referentes ao Novo Ensino Médio alinhado ao Plano de Implementação da SEE/MG” (Minas Gerais, 2024c, p. 1).

Desse modo, em Relatório Anual, o Instituto Iungo (2022) apresenta que, neste ano, um total de 250 formadores das 47 Superintendências Regionais de Ensino participaram das ações formativas do Programa Nosso Ensino Médio junto à equipe do Instituto. Conforme a perspectiva da organização do terceiro setor, a missão desses multiplicadores e formadores é “multiplicar o conhecimento entre professores e coordenadores pedagógicos da rede” (Instituto Iungo, 2022, p. 30).

Portanto, é possível assumir que as ações de Formação Continuada programadas pela SEE-MG junto ao Instituto Iungo para o ano de 2022 se valem muito mais de uma dimensão coletiva, embora virtuais, da formação docente do que as atividades formativas desenvolvidas ao longo do ano anterior. Esta constatação se deve, sobretudo, ao fato de que na planificação de atividades referentes ao ano de 2021, as ações formativas dependiam majoritariamente das Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais presentes no Mapa da Formação de Minas Gerais (Nosso Ensino Médio, 2024).

²⁶Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/04/29/ranking-da-covid-como-o-brasil-se-compara-a-outros-paises-em-mortes-casos-e-vacinas-aplicadas.ghtml>. Acesso em: 15 dez 2024.

Diante disso, cumpre destacar que os 9 encontros virtuais previstos para o ano de 2022 dispõem, de maneira semelhante aos Webinários Integradores de 2021, de uma duração média de 2 horas, totalizando uma carga horária formativa mínima de 18 horas síncronas (Minas Gerais, 2024c). Entretanto, restrito a um total de 250 formadores das 47 SREs (Instituto Iungo, 2022), este percurso formativo a ser desenvolvido de maneira síncrona não foi disponibilizado ao público, de tal forma que o acesso a seus temas e objetivos se limitam ao apresentado no documento Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c).

Com base neste documento, nos é lícito ponderar apenas que este novo ciclo formativo, a ser realizado quinzenalmente entre os dias 18 de abril e 22 de agosto de 2022, com semanas de intervalo para os formadores estudarem as pautas formativas e aplicá-las (Minas Gerais, 2024c). Sendo assim, o primeiro destes encontros formativos, intitulado “Novo Ensino Médio Mineiro em profundidade e detalhes” (Minas Gerais, 2024c, p. 1) teria como principal objetivo identificar os principais conceitos, inerentes ao Novo Ensino Médio, aplicados à arquitetura curricular das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Dando sequência a este percurso formativo, o segundo encontro síncrono proposto para o ano de 2022, “O Currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades” (Minas Gerais, 2024c, p. 2) apresentaria enquanto objetivo promover o reconhecimento acerca da organização curricular pautada no desenvolvimento de competências e habilidades. Dessa feita, os multiplicadores deveriam identificar estratégias para a aplicação deste novo currículo em diferentes experiências de aprendizagem.

Em continuidade direta e, por consequência, homônima do segundo encontro, a terceira conferência deste ciclo de formação a ser ofertada pela SEE-MG em parceria com o Instituto Iungo a 250 formadores das 47 SREs mineiras (Instituto Iungo, 2022) tinha como proposição, complementar ao encontro formativo anterior, a elaboração de planos de aula e experiências de aprendizagem a partir da lógica do desenvolvimento de competências e habilidades (Minas Gerais, 2024c).

Organizado a partir da interdisciplinaridade, conceito central na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e fundamental para a implementação do Novo Ensino Médio, o quarto encontro síncrono, denominado “Integração Curricular”, objetivava capacitar cada um dos multiplicadores a “relacionar os objetos de conhecimento do componente curricular em diálogo com os pressupostos da área do conhecimento e entre as áreas” (Minas Gerais, 2024c, p. 2).

Considerando que a nova política de Ensino Médio promove uma série de mudanças, inclusive nos materiais didáticos, a SEE-MG e o Instituto Iungo tencionavam que, a partir do

encontro “Currículo e materiais didático-pedagógicos” (Minas Gerais, 2024c, p. 2), quinto deste percurso formativo, os formadores fossem capazes de reconhecer de que maneira estão estruturados os materiais didáticos alinhados à BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Dando prosseguimento, o encontro de “Metodologias Ativas” (Minas Gerais, 2024c, p. 2), sexto deste ciclo de atividades síncronas, ambicionava certificar que os multiplicadores de conhecimento (Instituto Iungo, 2022) fossem capazes de identificar diferentes metodologias ativas, de maneira a reconhecer em sua Área do Conhecimento e componente curricular as distintas formas de aplicá-las.

Reservada a discutir a parte diversificada dos currículos (Brasil, 2017), a sétima atividade formativa, de nome “Itinerários Formativos: aprofundamento curricular e contextualização dos conhecimentos” (Minas Gerais, 2024c, p. 2) projetava, por parte dos formadores das 47 SREs, o reconhecimento do papel dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, analisando possibilidades de ampliação e aplicação dos saberes desenvolvidos através da Formação Geral Básica (Minas Gerais, 2021a).

Por fim, o oitavo e nono encontros planejados pela SEE-MG em parceria com o Programa Nosso Ensino Médio, foram denominados de “O processo avaliativo no Novo Ensino Médio” (Minas Gerais, 2024c, p. 2). Estes dois últimos encontros objetivariam, respectivamente, a compreensão por parte dos multiplicadores acerca das premissas das avaliações classificatórias e formativas, de maneira a ressignificar os processos avaliativos sobretudo no âmbito dos Itinerários Formativos e estabelecer um diálogo acerca dos instrumentos de avaliação e suas propostas avaliativas. De maneira sintética, o quadro a seguir apresenta um panorama, com as datas estimadas, das atividades formativas realizadas mediante o Acordo de Cooperação SEE/Iungo ao longo do ano de 2022.

Quadro 3 – Ações de Formação Continuada realizadas pelo Programa Nosso Ensino Médio ao longo de 2022 junto à SEE-MG.

Título da Atividade Formativa	Objetivo das atividades formativas	Data estimada
Novo Ensino Médio Mineiro em profundidade e detalhes	Identificar os principais conceitos, inerentes ao Novo Ensino Médio, aplicados à arquitetura curricular das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais	18 abr. 2022
O Currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades	Promover o reconhecimento acerca da organização curricular pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.	02 maio 2022

Título da Atividade Formativa	Objetivo das atividades formativas	Data estimada
O Currículo para o desenvolvimento de competências e habilidades	Complementar ao encontro formativo anterior, a elaboração de planos de aula e experiências de aprendizagem a partir da lógica do desenvolvimento de competências e habilidades	16 maio 2022
Integração Curricular	Capacitar cada um dos multiplicadores a relacionar os objetos de conhecimento do componente curricular em diálogo com os pressupostos da área do conhecimento e entre as áreas	30 maio 2022
Currículo e materiais didático-pedagógicos	Capacitar os formadores a reconhecer de que maneira estão estruturados os materiais didáticos alinhados à BNCC para o desenvolvimento de competências e habilidades.	13 jun. 2022
Metodologias Ativas	Certificar que os formadores fossem capazes de identificar diferentes metodologias ativas, de maneira a reconhecer em sua Área do Conhecimento e componente curricular as distintas formas de aplicá-las.	27 jun. 2022
Itinerários Formativos: aprofundamento curricular e contextualização dos conhecimentos	Reconhecer o papel dos Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, analisando possibilidades de ampliação e aplicação dos saberes desenvolvidos através da Formação Geral Básica	11 jul. 2022
O processo avaliativo no Novo Ensino Médio	Compreender as premissas das avaliações classificatórias e formativas, de maneira a ressignificar os processos avaliativos sobretudo no âmbito dos Itinerários Formativos	25 jul. 2022
O processo avaliativo no Novo Ensino Médio	Estabelecer um diálogo acerca dos instrumentos de avaliação e suas propostas avaliativas	08 ago. 2022

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Minas Gerais (2024c).

Dentro deste quadro, é possível compreender que, ao contrário das atividades desenvolvidas no Ciclo Formativo de Webinários Integradores no ano de 2021, as ações formativas programadas pela SEE-MG junto ao Instituto Iungo para o ano de 2022 (Minas Gerais, 2024c) apresentam um caráter mais pragmático. Tal porque, apesar de buscar evidenciar as mudanças propostas pela estruturação de um Novo Ensino Médio, estas atividades apresentam maior foco nas práticas, particularmente a elaboração de planos de aula, a aplicabilidade de metodologias ativas e de distintas formas de avaliação de aprendizagem.

Entretanto, as atividades promovidas ao longo do ano de 2022 apontam para a formação das Equipes Regionais de Formação, nas 47 Superintendências Regionais de Ensino do estado de Minas Gerais. Assim, estas ações de formação apresentam maior coerência com a Cadeia de Implementação contida no Plano de Formação Continuada (Minas Gerais, 2018), na medida em que objetiva formar multiplicadores do conhecimento (Instituto Iungo, 2022) aptos à realização da capacitação de docentes, gestores e coordenadores pedagógicos para a implementação e operacionalização do Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais.

Da mesma forma, a proposta formativa para o ano de 2023 segue perspectiva semelhante ao apresentado no percurso formativo programado para o ano de 2022. Isso porque, conforme o documento Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c), é possível acessar que o objetivo do Ciclo Formativo apontado para o ano de 2023 consiste na formação de formadores da rede de Minas Gerais, a fim de que sejam capazes de planejar e implementar ações formativas junto às equipes gestoras escolares, desta feita focalizando na “ativação de Comunidades de Aprendizagem e Processos de Formação Continuada nas escolas” (Minas Gerais, 2024c, p. 2).

No entanto, ao contrário do observado enquanto projeto de Formação Continuada ao longo dos anos anteriores, o referido documento (Minas Gerais, 2024c) não discrimina o quantitativo de atividades formativas, tampouco sua carga horária formativa, a serem desenvolvidas na cooperação estabelecida entre a SEE-MG e o Programa Nosso Ensino Médio. O que permanece evidenciado é, sobretudo, os meses a serem realizadas as atividades, bem como sua temática central e os tipos de ações de Formação Continuada a serem efetivadas. O quadro a seguir sintetiza o Cronograma Temático do Ciclo Formativo Anual de 2023 – Formação de formadores SEE-MG (Minas Gerais, 2024c).

Quadro 4 – Cronograma para Formação de Formadores da SEE-MG 2023.

Mês	Temática Central	Ações Formativas
Abril	Formação Continuada nas Escolas	Estudo Orientados; Encontros presenciais Formadores Escola de Formação; Sala aberta; Laboratório formadores em ação
Mai	Planejamento integrado para promover a Educação Integral	Estudo Orientados; Encontro presencial; Sala aberta; Laboratório formadores em ação
Junho	Integração curricular e Projetos de Vida	Estudo Orientados; Webinários; Sala aberta; Laboratório formadores em ação
Agosto	Integração curricular e Itinerários de Aprofundamentos	
Setembro	Planejamento e gestão da aula	
Outubro	Avaliação na perspectiva da Educação Integral	
Novembro	Apropriação de resultados	Estudo Orientados; Webinários; Sala aberta; Laboratório formadores em ação; Encontro presencial

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Minas Gerais (2024c).

Finalmente, em continuidade ao processo iniciado no ano de 2023, o Plano de Trabalho estabelecido pela SEE-MG junto ao Instituto Iungo para o ano de 2024 consiste na “constituição e fortalecimento das comunidades de aprendizagem nas escolas como estratégia de implementação do currículo e de práticas pedagógicas alinhadas com a educação integral”

(Minas Gerais, 2024c, p. 3). Assim, a ser realizado entre os meses de abril a novembro de 2024, através de um novo Ciclo Formativo composto por 7 webinários, o documento Ações Formativas SEE-MG/Iungo propõe um Plano de Trabalho focado na formação de Professores Coordenadores (Minas Gerais, 2024c), com vistas à constituição de Comunidades de Aprendizagem nas escolas.

Sem maiores informações em função da limitação dos dados obtidos mediante a solicitação de acesso à informação na plataforma e-SIC, o que podemos apresentar acerca deste ciclo de ações de Formação Continuada é que, conforme o documento Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c), estas seriam realizadas no Estúdio Educação MG²⁷, entre os meses de abril e novembro de 2024. O quadro a seguir sistematiza o plano de trabalho elaborado pelo Instituto Iungo junto à SEE-MG para o desenvolvimento de atividades de Formação Continuada ao longo do ano de 2024.

Quadro 5 – Cronograma de Ações de Formação Continuada a serem desenvolvidas no ano de 2024 pela SEE-MG em parceria com o Instituto Iungo.

Título	Tema	Data prevista
Webinário 1	Planejamento para a Compreensão	02 abr. 2024
Webinário 2	Planejamento para a Compreensão	07 maio 2024
Webinário 3	Planejamento para a Compreensão	04 jun. 2024
Webinário 4	Gestão de Sala de Aula/Metodologias Ativas	06 ago. 2024
Webinário 5	Gestão de Sala de Aula/Metodologias Ativas	03 set. 2024
Webinário 6	Gestão de Sala de Aula/Metodologias Ativas	01 out. 2024
Webinário 7	Seminário de Boas Práticas	26 nov. 2024

Fonte: Elaboração própria (2024). Fonte dos dados: Minas Gerais (2024c).

Frente ao exposto, é possível verificar, com base nos distintos documentos apresentados ao longo desta seção, que a política de Formação Continuada tem apresentado, no escopo das Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c) e do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d), uma evidente concentração de esforços na formação de formadores e gestores escolares. Isso porque, ao observarmos sobretudo as atividades formativas desenvolvidas entre os anos de 2021 e 2024 mediante o referido acordo, é notável a ausência de atividades formativas focalizadas na Formação Continuada dos docentes da rede. Portanto,

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG>. Acesso em: 26 maio 2025.

há que se problematizar esta ausência, uma vez que o Acordo de Cooperação SEE/Iungo estabelece que a parceria entre as partes objetiva “**apoiar o desenvolvimento profissional de professores** e gestores de escolas da Rede Estadual de Educação” (Minas Gerais, 2021d, p. 163, grifos nossos).

Nesse sentido, defendemos que este enfoque na formação para a gestão sinaliza, em certo sentido, a estreita relação que tem se estabelecido no contexto da reforma empresarial da educação entre a questão da pretensa má qualidade da educação e a gestão de recursos públicos. Como visto no capítulo anterior, no trato dado por Tarlau e Moeller (2020) à ação política das organizações do terceiro setor neste contexto de reformas educacionais, uma das estratégias desses grupos consiste justamente no deslocamento do debate político para o campo do debate técnico, de maneira a destacar o modelo de gestão empresarial enquanto solução e justificar as novas formas de privatização da educação brasileira, inclusive da formação docente.

Ademais, as ações desenvolvidas mediante Acordo de Cooperação firmado entre a SEE-MG e o Instituto Iungo dizem muito mais sobre a implementação de uma nova política do que de fato sobre o desenvolvimento profissional dos docentes da rede, sugerindo que o trabalho docente se configura enquanto mero insumo no processo educativo. Em verdade, o que este direcionamento das ações formativas sugere é o desenvolvimento de uma profissionalidade docente performativa, da maneira como Ball (2005; 2022) sugere, posicionada enquanto objeto, insumo de um processo educativo pautado na produção de resultados educacionais.

Acrescido disso, o foco na gestão dado pelas atividades formativas mapeadas sugere que a implementação do Novo Ensino Médio se resume à gestão de recursos humanos, bastando que a rede consiga fazer com que os professores implementem o Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais. O que está em jogo, com base no que Evangelista (2016) discorre sobre as políticas destinadas à docência, não é a qualidade do trabalho docente e muito menos da educação, mas sim o uso da docência enquanto instrumento para a produção de uma explicação plausível ao desemprego estrutural a ser vivenciado tanto pelos estudantes oriundos do Novo Ensino Médio como pelos próprios docentes cada vez mais precarizados.

Entretanto, é importante reconhecer que o esforço aqui empreendido ainda diz pouco sobre a problemática apresentada na seção anterior, cujas políticas de formação docente, sobretudo a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), têm se valido de noções tecnicistas acerca da docência. Isso porque, ao tomarmos de base o foco das ações formativas desenvolvidas mediante a parceria celebrada entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, é possível verificar indícios da implementação de uma política com vistas à reforma estrutural e cultural

da rede estadual de ensino de Minas Gerais por meio das tecnologias de gerencialismo e performatividade (Ball, 2005).

Destacamos que a perspectiva construída pode ter sido conduzida pelos dados ainda incipientes obtidos mediante reiterados pleitos e recursos apresentados ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão do estado de Minas Gerais, o qual tem se mostrado resistente em garantir o acesso à informação, ainda que observada a Lei nº 12.527/2011. Esta constatação é expressa, sobremaneira, nas distinções entre o documento apresentado pelo governo de Minas Gerais, Ações Formativas SEE/Iungo (Minas Gerais, 2024c), e a estrutura formativa de carga horária evidentemente superior disposta no Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d).

Neste capítulo, procurei avançar no sentido das discussões acerca da formação docente, sobretudo a Formação Continuada, no contexto das políticas educacionais neoliberais em curso no país. Assim, a partir do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), argumentei que a formação docente passa também a ser reformada com base em uma série de deslocamentos conceituais que apresentam uma estreita relação com o setor empresarial.

Portanto, ainda que a literatura especializada tenha sido capaz de produzir consensos discursivos no que compete ao Desenvolvimento Profissional Docente (Gatti *et al.* 2019), as novas diretrizes para formação docente no país passam a operar de tal maneira que a profissionalidade docente é reposicionada para um quadro de pós-profissionalidade (Ball, 2005). Desse modo, apesar de se valerem de estratégias retóricas e argumentos de autoridade, as novas políticas de formação docente, elaboradas com forte influência das organizações do terceiro setor tal qual a BNCC, apresentam uma noção de Formação Continuada complementar e compensatória à Formação Inicial, ignorando a já consolidada percepção da profissão docente enquanto processo (Imbernón, 2000).

Nesse contexto, tendo em vista as novas diretrizes nacionais de formação docente, o estado de Minas Gerais estabeleceu parceria com o Instituto Iungo através do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d), com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais e a implementação dos novos referenciais curriculares do estado. Através do mapeamento das atividades de Formação Continuada promovidas pelo Programa Nosso Ensino Médio, capitaneado pelo Instituto Iungo, foi possível observar que estas ações de formação têm se dado no entorno da gestão escolar,

tendendo à lógica de gestão por resultados implícita na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) e à necessidade de implementação do Novo Ensino Médio.

Portanto, frente à via empresarial de Formação Continuada em curso no estado de Minas Gerais, a qual tem tratado os docentes enquanto insumos do processo educativo, bem como seu foco na gestão e seu aparente intento de reformar estrutural e culturalmente a rede estadual de ensino; diante dos indícios de que o que está em jogo, com esta Política de Formação Continuada é o desenvolvimento de um tipo específico de profissionalidade docente, aquém daquele desenvolvido no entorno dos debates sobre Desenvolvimento Profissional Docente (Gatti *et al.* 2019), se faz necessária uma investigação mais detida quanto ao conteúdo da formação ofertada à rede estadual de ensino de Minas Gerais. A partir disso, será possível, enfim, analisar a concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio.

Cabe aqui um breve parêntese, para apontar que há indícios de que o Programa Nosso Ensino Médio se insere em uma complexa rede política que foge ao escopo desta dissertação, mas que será explorada em pesquisas posteriores. De maneira ainda incipiente, é possível observar que o Programa, por se tratar de uma iniciativa dos institutos Iungo, Reúna e Itaú Educação e Trabalho, se vincula direta ou indiretamente à *Brazil Foundation*, apoiada pelo *United States Department of State*, *W. K Kellogg Foundation* e *Bloomberg Philanthropies*, esta última ligada à *Bloomberg L.P.*, uma empresa de tecnologia e dados para o mercado financeiro.

3. SEGUINDO AS “TRILHAS DE APRENDIZAGEM”: INDICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentamos com maior detalhamento as indicações teórico-metodológicas adotadas para a condução desta pesquisa, buscando evidenciar os procedimentos adotados quanto à realização do levantamento bibliográfico sistematizado, crucial para os capítulos de discussão teórica da pesquisa apresentados até o momento. Compreende, portanto, uma explanação acerca do recorte da pesquisa, os descritores utilizados e os achados de pesquisa nas plataformas *online* do Catálogo de Teses & Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD - CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Em termos de análise documental, orientada pela perspectiva de Lüdke e André (2022), trazemos o recorte do campo de pesquisa, isto é, o corpus documental a ser analisado em busca da concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais. Além disso, são evidenciados também uma série de documentos referentes à parceria estabelecida entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, acessados mediante pleito junto ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) do estado de Minas Gerais, os quais foram selecionados e incorporados à pesquisa.

Por fim, evidenciamos o processo de construção das categorias de análise utilizadas para fins de análise dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, que traduzir a base teórica de sua Formação Continuada, a saber: i) Gramática Neoliberal; ii) Estetização Pedagógica; iii) Performatividade Docente; iv) Responsabilização docente.

3.1 Metodologia da Pesquisa

Discutimos, ao longo dos capítulos desta dissertação de mestrado, sobre o empresariamento da educação pública no Brasil, a partir do contexto do Novo Ensino Médio e da Lei nº 13.415/2017, sobre a política de Formação Continuada produzida a partir do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais especificamente, sobre a decorrente Política de Formação Continuada ofertada pelo estado de Minas Gerais em parceria com o Instituto Iungo através do Programa Nosso Ensino Médio.

Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa se inicia recorrendo a um levantamento bibliográfico sistematizado sobre a Formação Continuada de docentes no contexto do Novo

Ensino Médio, efetuada nas plataformas *online* do Catálogo de Teses & Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD - CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os descritores utilizados para a busca de bibliografia foram: i) “Novo Ensino Médio”; ii) “Formação Continuada de professores”; iii) “Docentes no Novo Ensino Médio”; iv) “Empresariamento da Educação”.

Cumprir destacar que os descritores foram combinados e inseridos em pares nas respectivas plataformas, de modo que fossem contempladas as seis combinações²⁸ possíveis entre eles, como “Novo Ensino Médio - Formação continuada de professores”, “Novo Ensino Médio - Docentes no novo ensino médio”, “Novo Ensino Médio - Empresariamento da educação”, “Formação continuada de professores - Docentes no novo ensino médio”, “Formação continuada de professores - Empresariamento da educação”, “Docentes no novo ensino médio - Empresariamento da educação”.

Ademais, o levantamento bibliográfico sistematizado dispõe de um recorte temporal que compete ao intervalo entre os anos de 2017 e de 2024. Justificamos este recorte em função da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a lei do Novo Ensino Médio, cujas políticas de Formação Continuada orientadas pela BNCC não podem se desvencilhar, bem como da implementação da referida política de Ensino Médio a ser finalizada nas redes estaduais de ensino no ano de 2024, em conformidade com a Portaria MEC nº 521/2021.

Como resultado do levantamento bibliográfico nas referidas plataformas digitais, foram encontradas 7 publicações ao total. O quadro a seguir apresenta as publicações encontradas no levantamento bibliográfico sistematizado realizado no início da pesquisa, a partir dos descritores e do recorte temporal discutido anteriormente.

Quadro 6 – Produções acadêmicas encontradas no levantamento bibliográfico sistematizado.

Título da publicação	Autor(es)	Revista/Programa	Repositório	Ano	Palavras-chave
Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação	V. J. V. Vieira Filho; F. P. Gonçalves	Educar em Revista	SciELO	2023	Terceiro setor; Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio

²⁸ As combinações foram produzidas de maneira que não houvesse repetição dos termos em ordens distintas.

Título da publicação	Autor(es)	Revista/Programa	Repositório	Ano	Palavras-chave
"As Contribuições de Tempos, Espaços e Práticas para o Desenvolvimento do Processo de Ensino-Aprendizagem de Geografia em um CEPI de Formosa-Goiás: Diálogos com a Reforma do Ensino Médio"	A. de S. Silva	Doutorado em Geografia/UNB	CTD-CAPES	2022	Ensino de Geografia; Novo Ensino Médio; Tempo e espaços; Tempo Integral; Práticas
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: desafios e possibilidades para a educação profissional e tecnológica.	S. M. de O. Ribeiro	Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente/IFCE	CTD-CAPES	2022	Educação Profissional; Formação Continuada; Novo Ensino Médio
AUTONOMIA DOCENTE NO NOVO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES E CONSTRANGIMENTOS NO CONTEXTO DO RS	F. G. Centa	Doutorado em Educação/UFSM	CTD-CAPES	2022	Autonomia Docente; Mudanças curriculares; Reforma do novo ensino médio.
Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	M. C. P. de Andrade	Mestrado em Educação/UFRJ	CTD-CAPES	2020	Empresariamento da educação de novo tipo; Crise orgânica; Políticas públicas de educação; Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio
EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Um Estudo sobre os Projetos Desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018)	L. F. R. N. Garcia	Mestrado em Educação/Unisinos	CTD-CAPES	2021	Formação de Professores; Performatividade; Fundação Lemann; Empresariamento da Educação.
AS MANIFESTAÇÕES DE COLETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	S. V. R. de Andrade	Doutorado em Educação Matemática/UFMS	CTD-CAPES	2020	Formação de professores de matemática; Perspectiva Histórico Cultural; Políticas Educacionais; Coletividade.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Diante desse resultado, outros meios de busca foram necessários, dentre os quais, a busca por artigos científicos, dissertações e teses nas referências bibliográficas das publicações

encontradas e as ementas das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação apresentam um caráter elementar na construção da pesquisa bibliográfica. Dentre elas destacamos Ball (2005; 2022), fundamentais para o amadurecimento das ideias acerca da reforma empresarial da educação e de uma nova forma de profissionalidade docente, bem como Biesta (2012) e Arroyo (2013), indispensáveis à construção dos capítulos de discussão teórica, sobretudo no que compete às concepções de educação em disputa, entre outros que irão auxiliar na análise dos dados de pesquisa.

Em adição, como é possível notabilizar nos capítulos anteriores, a pesquisa se vale também de publicações em plataformas *online*, especialmente no que compete ao posicionamento das comunidades científicas do campo da Educação e às Organizações da Sociedade Civil. Outrossim, a pesquisa dispõe especialmente de documentos oficiais, documentos técnicos e audiovisuais, os quais competem às políticas educacionais em curso, bem como ao posicionamento e à agência de atores políticos e instituições estratégicos implicadas na formulação e implementação destas políticas, de forma que a análise documental orientada pela perspectiva de Lüdke e André (2022) se torna indispensável.

No entendimento das autoras, os documentos constituem enquanto uma fonte poderosa, estável e de baixo custo (Lüdke; André, 2022), das quais podem ser retiradas evidências que fundamentam a perspectiva do pesquisador. Ainda nesta linha, as autoras argumentam que se trata não só de uma fonte de informação contextualizada, mas que também dizem de um contexto específico e fornecem informações sobre seu contexto de produção. Em particular, o interesse do pesquisador em estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos (Lüdke; André, 2022), ou, mais ajustado ao objetivo da pesquisa, a partir da expressão do próprio Programa Nosso Ensino Médio acerca da Formação Continuada, se configura enquanto a principal justificativa pela escolha da análise documental.

Nesse sentido, conforme apresentado no capítulo anterior, na discussão sobre o Programa Nosso Ensino Médio, a Formação Continuada ofertada pelo Instituto Iungo em colaboração com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é composta por Trilhas de Aprendizagem. Cada uma das 28 Trilhas disponibilizadas ao estado de Minas Gerais tem como suporte documentos de quatro naturezas: i) Pautas Formativas; ii) Textos de Referência; iii) Infográficos de Resumo; iv) Materiais de Apoio.

Mais uma vez, alinhado ao objetivo da pesquisa, opto por analisar os 28 Textos de Referência pertinentes às Trilhas de Aprendizagem disponibilizadas ao estado de Minas Gerais, entendendo que estes documentos, por abordarem aspectos teóricos da Formação Continuada

desenvolvida, possam apresentar marcas da concepção de Formação Continuada assumida pelo Programa Nosso Ensino Médio. O quadro a seguir identifica cada um dos Textos de Referência a serem analisados na pesquisa.

Quadro 7 – Textos de Referência das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio a serem analisados na pesquisa²⁹.

Código da Trilha	Trilha de Aprendizagem	Unidade Curricular
C0	Educadores e seus Projetos de Vida	Projetos de Vida
C1	Convite à Comunidade de Aprendizagem	Formação Geral Básica
C2	O que há de novo no Ensino Médio	
C3	A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida	
C4	O educador do Ensino Médio: competências e práticas	
C5	Núcleo de Autoria e Criação Docentes	Núcleo de Autoria e Criação Docente
C6	Projetos de Vida	
C7	Aprofundamentos	
C8	Eletivas	
C9	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio	Integração Curricular: o que, por que e como?
C10	Integração Curricular: o que, por que e como?	
C11	Matemática e suas Tecnologias	
C12	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
C13	Linguagens e suas Tecnologias	
C14	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
C15	Ser gestor escolar no Ensino Médio: Competências e Práticas	Ser gestor escolar no Ensino Médio
C16	Implementação e Gestão do Currículo	
C17	Inovação da e na gestão escolar	
C18	Gestão da aprendizagem	
C19	Como promover a Formação Continuada na escola	Formação Continuada na escola
C20	Garantia dos tempos e espaços para formação	
C21	Criar e fortalecer uma Comunidade de Aprendizagem	
C22	Por que e como integrar formação e acompanhamento	
C23	Ensino Médio conectado: Cultura digital	Eletivas
C24	O lugar da Avaliação	
C25	O que são e como trabalhar os eixos estruturantes nos Itinerários Formativos	

²⁹ Esses e outros documentos analisados na pesquisa, bem como as categorizações estão disponibilizados em uma pasta no *Google Drive* através do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1eF1SWBFQ_LSZ5rMyAPojc-171PWfObMF?usp=sharing>.

Código da Trilha	Trilha de Aprendizagem	Unidade Curricular
C26	Projetos de Vida na escola	
C27	Diversidade e inclusão na escola	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para além dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, analisamos também uma série de documentos obtidos em outro pleito frente ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) do estado de Minas Gerais. Dentre os 99 documentos obtidos, com o somatório de 494 páginas, estão *e-mails* entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo, Minutas, Memorandos, Ofícios, Notas Técnicas, Notas Jurídicas do governo de Minas Gerais, bem como alguns dos Relatórios de Monitoramento e os Planos de Trabalho do Programa Nosso Ensino Médio apresentados à SEE-MG pelo Instituto Iungo.

No que tange aos referidos documentos, a parceria estabelecida entre a SEE-MG e o Instituto Iungo foi analisada a partir do recorte temporal que se delimita entre os anos de 2021 e 2024, período de vigência do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d). Cumpre destacar que o Instituto Iungo reivindicou junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais a prorrogação do Acordo de Cooperação, defendendo sua pertinência em função do Projeto de Lei nº 5.230/2023, convertido na Lei nº 14.945/2024. Entretanto, o Assessoramento Jurídico da SEE-MG opinou pelo indeferimento do pleito, sobretudo em função da impossibilidade da prorrogação de um Acordo de Cooperação fundamentada em um evento futuro, isto é, a possível sanção de um Projeto de Lei que se encontrava em discussão no Congresso Nacional.

Dito isso, foram analisados uma seleção destes documentos, compreendendo que a análise documental busca por informações factuais a partir de questões e hipóteses de interesse do pesquisador (Caulley, 1981, *apud* Lüdke; André, 2022). Nesse sentido, é forçoso reconhecer a importância destes documentos não só para ampliar o mapeamento das atividades de Formação Continuada desenvolvidas pelo Nosso Ensino Médio em Minas Gerais, como também para alargar as compreensões acerca da parceria e atingir o objetivo central do trabalho e enfim responder à questão de pesquisa. O quadro abaixo apresenta sistematicamente os documentos obtidos junto ao e-SIC a serem incorporados à pesquisa por meio da análise documental (Lüdke; André, 2022). Estes documentos foram submetidos a uma análise prévia que nos permitiu selecionar, dentre um total de 99 documentos, aqueles com maior potencial

de atender aos objetivos da pesquisa, ao passo em que as documentações excluídas deste estudo, como *e-mails*, memorandos, ofícios e documentos cadastrais do Instituto Iungo fogem ao escopo de nossa análise.

Quadro 8 – Documentos pleiteados frente ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão a serem analisados na pesquisa.

Nº	Natureza do documento	Título do documento	Data da publicação
I	Minuta	Plano de Trabalho Convênio sem repasse SEE/EFP-C. CERT. OCUPACIONAL nº. 26744000/2021	12 mar. 2021
II	Plano de Trabalho	Plano de Trabalho Convênio sem repasse SEE/EFP-C. CERT. OCUPACIONAL nº. 30552847/2021	08 jun. 2021
III	Acordo de Cooperação	ACORDO DE COOPERAÇÃO - SEE/DGCC SETOR DE CONVÊNIOS Processo nº 1260.01.0001207/2021-82	25 jun. 2021
IV	Relatório	Relatório Monitoramento e Avaliação da Parceria, de 31 de janeiro de 2022.	31 jan. 2022
V	Memorando	Memorando SEE/DIEM nº 34/2022 - Consulta - Parceria IUNGO Programa Nosso Ensino Médio	19 jul. 2022
VI	Relatório	Relatório Monitoramento e Avaliação da Parceria, de 31 de julho de 2022.	31 jul. 2022
VII	Memorando	Memorando SEE/DGCC CONVÊNIOS E PARCERIAS nº 148/2022	02 ago. 2022
VIII	E-mail	Retorno consulta DGCC e encaminhamentos	10 ago. 2022
IX	Relatório	Relatório Monitoramento e Avaliação da Parceria, de 29 de janeiro de 2024.	29 jan. 2024
X	E-mail	Renovação de Acordo de Cooperação	18 mar. 2024
XI	Declaração	Justificativa para continuidade da parceria entre o Instituto Iungo e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais	06 abr. 2024
XII	Nota Técnica	Nota Técnica nº 5/SEE/EFE - C. CERT. OCUPACIONAL/2024	05 jun. 2024
XIII	Nota Jurídica	Nota Jurídica nº 361/ASSJUR/2024	24 jun. 2024
XIV	Ofício	Ofício SEE/EFE - C. CERT. OCUPACIONAL nº. 4/2024	05 jul. 2024

Fonte: Elaboração própria (2024).

Assim, uma vez delimitada a metodologia de pesquisa e os recortes temporais e do campo, é possível explicitar o meio pelo qual as quatro categorias de análise foram elaboradas para o desenvolvimento da análise documental. Através de uma leitura prévia dos Textos de

Referência das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio (Quadro 7), isto é, os documentos a serem analisados nesta pesquisa, e do acúmulo de conhecimento fornecido pela literatura especializada, sobretudo Freitas (2018), Silva (2019) e Ball (2022), foi possível identificar quatro categorias de análise das fontes documentais, a saber: i) Gramática Neoliberal; ii) Estetização Pedagógica; iii) Performatividade Docente; iv) Responsabilização Docente.

Desse modo, no que se refere à categoria “Gramática Neoliberal”, o estudo de Silva (2019) nos fornece um panorama sobre as relações entre educação e mercado, sobretudo no que se refere à emergência de um novo discurso pedagógico. A partir do entrelaçamento entre investimento, inovação e empreendedorismo, o autor constata que o conjunto de reformas educacionais que incidem sobre a educação nas últimas décadas deriva de “uma gramática centrada em aspectos do neoliberalismo” (Silva, 2019, p. 89), focalizada no aumento da competitividade, da ampliação do capital humano e da produção de uma escola atraente e inovadora.

Entendendo o neoliberalismo a partir da chave de uma nova razão do mundo (Dardot; Laval, 2016) como resposta a uma crise da governamentalidade, Silva (2019) argumenta que as novas formas de subjetivação que perfazem agora toda a vida social atingem também a educação, através de procedimentos educacionais como “reformas permanentes, *rankings*, avaliações de desempenho, qualidade traduzida em metas, formação continuada, busca pela atualização permanente e atendimento às demandas do mercado” (Sibilia, 2012, *apud* Silva, 2019, p. 93, *itálicos do autor*).

Nesse sentido, a “Gramática Neoliberal” é adotada enquanto categoria de análise a partir da tendência observada por Silva (2019), de que o discurso pedagógico do século XXI tem sido pautado pelos referidos procedimentos e pela promoção de “programas de ação articulada, alicerçados na aprendizagem ao longo da vida, nas metodologias centradas no estudante e na prevenção dos riscos sociais” (Silva, 2019, p. 93), as quais visam a formação de personalidades produtivas por meio da promoção de oportunidades de aprendizagem e de capitalização de competências e habilidades, como é possível evidenciar no excerto a seguir:

Uma comunidade de aprendizagem possui, desse modo, três objetivos principais que orientam as ações e o dia a dia escolar. São eles: eficácia, equidade e coesão social. O primeiro está relacionado à melhoria dos resultados de aprendizagem; o segundo diz respeito à igualdade de oportunidades a todos os estudantes; e o terceiro trata do avanço no quesito convivência e participação da comunidade no processo (C1 - Nosso Ensino Médio, 2021, p. 6).

A segunda categoria de análise, “Estetização Pedagógica”, deriva também do discurso pedagógico popularizado no século XXI, especialmente no que tange à centralidade dada à inovação enquanto solução técnica ao desinteresse das juventudes pela Escola. Portanto, ainda com Silva (2019), tornou-se recorrente no discurso pedagógico o uso de metodologias ativas e de práticas pedagógicas diferenciadas, as quais possuem íntima relação com o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo e, por consequência, com as demandas da sociedade e da economia.

Na perspectiva do referido autor, há uma conexão produtiva entre a estetização pedagógica, as aprendizagens ativas e as soluções didáticas (Silva, 2019). Como já discutido no primeiro capítulo, a questão da inovação tem sido essencial ao discurso dos reformadores empresariais da educação e aos processos de mercantilização da educação; o apelo estético das novas metodologias de ensino centradas na atividade dos estudantes diz, nesse sentido, de um contexto de transformação do conhecimento escolar e da educação em uma mercadoria, cuja sedução estética transforma-se em uma nova superfície de intervenção econômica.

Com base na argumentação de Silva (2019), o estilo como um novo imperativo econômico implica em uma generalização do domínio do belo, uma cosmetização ilimitada do mundo. Portanto, a discussão promovida pelo autor acerca da estetização pedagógica perpassa pela articulação entre economia e estética, que perfazem a escolarização contemporânea tanto em termos de opção por metodologias ativas baseadas em soluções didáticas inovadoras, quanto pela customização curricular, traduzida na personalização dos percursos formativos (Silva, 2019).

Desse modo, a base para o entendimento da Estetização Pedagógica enquanto categoria de análise consiste no fato de que a opção por metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras tem conduzido a escolarização contemporânea no sentido de “métodos gourmetizados, estilizados e customizados, tornando o espaço formativo da aula em um grande jogo de perguntas e respostas – um *quiz*. Assim, a partir de uma sobrevalorização da dimensão estética do fazer educativo, cuja centralidade atribuída às metodologias ativas de ensino-aprendizagem é expressão maior, a educação é inserida em um novo quadro econômico que se desenvolve a partir da estetização da vida (Silva, 2019).

Aromas, sons, sensações, modos de ser e sentir, aprendizagens, hábitos ou hobbies, dentre outros aspectos da vida individual, passam a ser explicados através do estilo e do design. Busca-se a beleza, a originalidade e a inovação, delineando-se uma estetização dos espaços públicos e privados (Silva, 2019, p. 119).

Assim, a estetização pedagógica compreende tanto à centralidade atribuída às metodologias ativas quanto ao favorecimento de práticas de personalização e customização curricular (Silva, 2019). Seu desenvolvimento enquanto categoria analítica na presente pesquisa se dá, portanto, tanto em função das metodologias gourmetizadas que têm buscado transformar a sala de aula em um espaço mais palatável através de uma economia da sedução, caracterizada pela integração do estilo e da emoção nos diferentes produtos, quanto dos processos de personalização e customização dos percursos formativos.

Estes processos, em que a adoção de metodologias ativas de ensino e aprendizagem e a customização curricular têm sido privilegiadas, traduzem a inovação enquanto o novo imperativo pedagógico.

[...] Já é possível conhecer práticas que comprovem o aumento do desempenho estudantil e que contribuem positivamente para a convivência e as atitudes solidárias nas escolas. Já há indicadores que demonstram que o sucesso ou o fracasso das práticas de ensino estão mais relacionados à metodologia implementada pela escola do que pela sua condição social, econômica e cultural. Nessa perspectiva, as ações que geram aprendizado deveriam contemplar pelo menos duas qualidades relevantes: a heterogeneidade dos grupos e a participação educativa da comunidade (C1 - Nosso Ensino Médio, 2021, p. 5).

Corroborando o excerto, Silva (2019) argumenta ainda que o movimento de estetização pedagógica acentua, de forma ambivalente, individualização e o mercado da experiência, potencializando a busca pela performatividade e a fabricação de desempenhos. Isso porque, com base em Varela (1996, *apud* Silva, 2019), a educação institucional volta-se cada vez mais para a busca de si mesmo, a viver livremente sem coações e a tornar-se comunicativo, criativo, expressivo e flexível. Nessa perspectiva, a produção de sujeitos polivalentes e autogerenciáveis se encontra em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que requer cada vez mais o desenvolvimento de personalidades moldáveis e produtivas.

Desse modo, chegamos à terceira categoria construída para a análise documental dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, a “Performatividade Docente”. Na perspectiva de Ball (2005; 2022), a performatividade é uma tecnologia moral, uma cultura e um método de regulamentação de condutas baseado em valores de mercado. Portanto, como destaca o autor, emprega julgamentos, comparações e demonstrações no sentido de gerir o desempenho dos indivíduos e produzir novas subjetividades. Performatividade é, nesse sentido, a forma por

excelência da governamentalidade neoliberal, um modo de gestão *hands-off*³⁰ que produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade (Ball, 2022).

Entendemos, portanto, a Performatividade Docente enquanto categoria de análise a partir da lógica produtiva que a economia busca imprimir na educação, isto é, do endosso à produção de resultados educacionais que se vale de mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais docentes em termos dos resultados produzidos (Ball, 2005). Dessa maneira, Performatividade se vincula à reorganização do trabalho pedagógico no sentido de produzir resultados mensuráveis, transformando ensino e aprendizagem em produtos mensuráveis, agora fim último da educação. “[...] os estudantes com professores mais eficazes apresentam resultados quatro vezes melhores, que se acumulam ao longo do tempo, ou seja, ter uma série de professores eficazes pode contribuir para reduzir desigualdades sociais.” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 10).

Resultados educacionais produzidos em avaliações em larga escala passam a guiar a vida escolar, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (Freitas, 2018). Na perspectiva do autor, a boa educação passa a ser traduzida, desta feita, na elevação das notas da escola nestas avaliações em larga escala, agora comparadas tanto em âmbito nacional quanto internacional. Chegamos, portanto, na quarta categoria de análise, “Responsabilização Docente”, que se ancora especialmente na comparação entre os resultados educacionais produzidos.

Em síntese, as políticas de reforma, seja no currículo ou na formação docente, tem se baseado na padronização, vide as bases nacionais tanto para a formação discente (BNCC e BNCCEM), quanto para a formação docente (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada). No fim do que Freitas (2018, p. 77) chamou de “a dinâmica da destruição”, se encontra a responsabilização, tratando a educação a partir de um modelo de causalidade. “Definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou” (Freitas, 2018, p. 78).

Entretanto, observadas as metas e as novas exigências no que tange à elevação de indicadores de desempenho da educação pública, é forçoso reconhecer que o trabalho docente vem sendo tensionado também em termos de suas atribuições profissionais. Em outras palavras, o que se reconhece aqui é que a Responsabilização Docente enquanto categoria de análise, para

³⁰ O modelo de gestão *hands-off* remete, com base na argumentação de Ball (2005; 2022), a uma subjetividade autônoma e autogerenciada, que de maneira independente de coerção externa, trabalha na linha da produtividade e eficiência já internalizadas pelo indivíduo, se tornando o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial.

além da responsabilização pelos resultados educacionais dos estudantes, abarca também a noção de que a docência tem sido tensionada a assumir novas responsabilidades no processo educativo, como é possível destacar no excerto:

A implementação do Novo Ensino Médio depende fundamentalmente do esforço de redes e escolas [...] uma vez que o sucesso de toda essa transformação depende da confiança e da colaboração de cada um. Também cabe às escolas engajar o grupo docente, funcionários, estudantes e familiares para que compreendam, acreditem e colaborem com as mudanças; reformular seu projeto político-pedagógico à luz do Novo Ensino Médio; promover a formação continuada nas escolas; rever suas práticas e acompanhar e aprimorar constantemente o processo de implementação (C2 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 23).

Uma vez apresentadas as categorias de análise, é importante notabilizar a interdependência mútua entre “Gramática Neoliberal”, “Estetização Pedagógica”, “Performatividade Docente” e “Responsabilização Docente”. Ambas constituem a via empresarial de Formação Continuada, processo este que não pode ser pensado apartado da reforma empresarial da educação, em toda sua complexidade e profundidade. Faces de um mesmo fenômeno, devemos reconhecer a indissociabilidade das categorias de análise elencadas neste estudo, bem como o caráter frágil e muitas vezes instável entre suas fronteiras.

Para além da construção de categorias analíticas que permeiam os processos de privatização e de empresariamento da educação pública e, mais especificamente, da Formação Continuada de docentes, não podemos nos furtar à necessidade de conhecer os atores políticos privados que, como destaca Ball (2022), têm atuado em vias públicas no contexto das políticas educacionais neoliberais. Assim, retomando a maneira como foi construído o consenso no entorno da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017, é indispensável marcar o papel desempenhado pela produção de conhecimento neste processo.

Como vimos no primeiro capítulo, este é um dos mecanismos pelos quais os reformadores empresariais da educação estabeleceram um consenso por filantropia (Tarlau; Moeller, 2019), buscando legitimar novas políticas através de estudos produzidos especialmente pelo setor privado. Posteriormente, ao discutirmos a questão da Formação Continuada no segundo capítulo, foi possível evidenciar a maneira pela qual esta produção de conhecimento penetra e se move efetivamente dentro das políticas. Em destaque, nos referimos ao documento Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências (Fundação Carlos Chagas, 2017) e sua influência tanto nos GTs do Consed e na produção da Base Nacional Comum de Formação Continuada (BNC-Formação Continuada), quanto no próprio Guia do Programa (Nosso Ensino Médio, 2021a).

O que buscamos dizer com isso é que, tal como já apontava João Barroso (2011) sobre o fim do século XX, cada vez mais a categoria de política baseada em evidências tem sido invocada como garantia de qualidade, eficiência e eficácia, seja por governos e agências internacionais, seja por Organizações da Sociedade Civil, o chamado terceiro setor. Diante disso, é forçoso reconhecer que, ainda que parta de uma discussão sobre o contexto lusitano, o quadro apresentado por Barroso (2011) é semelhante ao que tem sido experienciado no Brasil desde então, sobretudo ao considerarmos a atuação de redes transnacionais de influência e a circulação global de conhecimento de política, uma das marcas do neoliberalismo (Ball, 2022).

Portanto, é importante colocar sob suspeição as origens do conhecimento técnico-científico utilizado para a produção de políticas educacionais, especialmente frente a um quadro de neoliberalização do Estado, ou de uma nova gestão pública (Barroso, 2011). Isso porque, baseado nas perspectivas de Ball (2022) e Barroso (2011), o Estado heterárquico tem tendido ao recrutamento não só de dirigentes, como também de pretensos especialistas em educação oriundos de campos exteriores ao campo educacional. Em síntese, através da produção de conhecimento por supostos especialistas, por vezes externos ao campo da Educação, instituições do terceiro setor têm não só impactado a produção de políticas educacionais, como também atuado em sua implementação e avaliação.

Com base nisso, realizamos buscas extensas na *internet*, com a finalidade de compreender, em primeira instância, quem são os especialistas responsáveis pelo Programa Nosso Ensino Médio. Entretanto, embora seja forçoso reconhecer a inspiração em Ball (2022) na realização da busca pelo perfil dos especialistas do Programa Nosso Ensino Médio, cabe pontuar que, nesta dissertação, as buscas empreendidas não se deram com o intuito de realizar uma pesquisa nos termos de uma etnografia de rede, o que será realizado em pesquisas futuras, mas sim de identificar atores, suas respectivas formações e vínculos institucionais.

Desse modo, buscamos dados sobre a idealização do Programa e sobre autoria e leituras críticas dos 28 Textos de Referência, materiais de apoio teórico destinados às Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio, os quais foram disponibilizados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais mediante o Acordo de Cooperação SEE/Iungo, que também correspondem ao corpo empírico desta pesquisa. Desse modo, a partir da Ficha Técnica³¹ presente na plataforma do Programa Nosso Ensino Médio, foi possível acessar quem são os idealizadores do Programa, bem como os responsáveis pela construção dos Textos de

³¹ Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/sobre/>. Acesso em: 15 maio 2025.

Referência para a Formação Continuada que tem sido ofertada pelo estado de Minas Gerais em parceria com o Instituto Iungo.

Entretanto, é importante destacar que as buscas realizadas não se limitaram ao portal *online* do Programa Nosso Ensino Médio. Partindo dos dados iniciais presentes na Ficha Técnica, isto é, dos nomes dos especialistas do Programa, a pesquisa procedeu no sentido de identificar a formação inicial, pós-graduações e os vínculos institucionais desses agentes. Desse modo, foram consultados também a Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os *sites* de Organizações da Sociedade Civil como Instituto Iungo, Instituto Reúna e Itaú Educação e Trabalho e, por fim, redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e principalmente o *LinkedIn*.

Cabe aqui um parêntese que, em certo sentido, já produz alguma compreensão acerca do perfil dos especialistas do Programa Nosso Ensino Médio. É necessário pontuar que parte destes agentes políticos produtores de conhecimento técnico-científico em educação não dispõem de um currículo acadêmico cadastrado na Plataforma Lattes. Quando o possuem, em certa medida, estes carecem de atualizações e/ou de dados básicos acerca de sua formação acadêmica, titulação, vínculos institucionais e experiências profissionais recentes. Em contrapartida, boa parte destes especialistas, especialmente dentre os associados ao setor privado, possuem perfis ativos e atualizados no *LinkedIn*, uma rede social vinculada ao mundo corporativo que se autointitula como “a maior rede profissional do mundo na internet”³².

O argumento que se pretende esboçar de maneira breve é o de que, no limite, preterir a Plataforma Lattes, a qual se configura historicamente como um grande repositório da comunidade científica brasileira, no sentido de abrigar dados sobre cientistas de todos os campos, suas produções acadêmicas em termos de artigos, projetos de pesquisa, participações em eventos acadêmicos em função da rede social *LinkedIn* já nos revela algo sobre o perfil profissional desses especialistas. Diz, sobretudo, que estes tendem mais ao mundo corporativo-empresarial, suas dinâmicas, interesses e às pesquisas do setor privado produzidas por laboratórios de ideias³³, do que de fato à comunidade científica brasileira e ao campo da Educação, ligada especialmente às Instituições de Ensino Superior públicas e às associações e sociedades científicas do país, que acumulam décadas de conhecimento de área.

³² Disponível em: <https://www.linkedin.com/help/linkedin/answer/a550406/o-que-e-o-linkedin-e-como-posso-usa-lo-?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.

³³ *Think tanks* são instituições de produção de conhecimento técnico-científico com a finalidade de influenciar políticas públicas.

Dito isso, em nossa busca inicial na Ficha Técnica do Programa Nosso Ensino Médio, verificamos que o referido programa apresenta um total de 31 idealizadores com distintas formações e vínculos institucionais. A título de inauguração, portanto, devemos notabilizar que a idealização do programa, que não se confunde com a produção técnica da empiria desta pesquisa, foi desenvolvida majoritariamente por agentes políticos vinculados às três Organizações da Sociedade Civil criadoras do Programa Nosso Ensino Médio. Desse modo, dentre os 31 idealizadores (ver arquivos no *Google Drive*), apenas 8 deles se vinculam institucionalmente ao setor público, notadamente às Secretarias de Estado de Educação de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Paraíba.

No que compete à produção dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, isto é, o corpo empírico a ser analisado no próximo capítulo, optamos por dividi-los em dois segmentos: i) Textos de Referência para Formação Docente, composto pela Formação Geral Básica, Projeto de Vida, Itinerários do Professor e Eletivas; ii) Textos de Referência para Formação Gestora, composto pelos Itinerários do Gestor. Cumpre esclarecer, nesse sentido, que conforme a arquitetura curricular do Programa Nosso Ensino Médio (Quadro 1), as formações destinadas a docentes e gestores é composta por um núcleo comum, a Formação Geral Básica, Projeto de Vida e Eletivas, ao passo em que os Itinerários do Professor e os Itinerários do Gestor são Unidades Curriculares específicas para docência e gestão.

Portanto, embora tenhamos dividido os Textos de Referência em dois segmentos, alocando a Formação Geral Básica, Projeto de Vida e Eletivas junto aos Itinerários do Professor, é importante destacar que estas compõem também a formação destinada à gestão e que esta opção se deu sobretudo em função de evitar a repetição nas análises sobre os especialistas do Programa Nosso Ensino Médio desta seção. Ainda assim, seguimos com a ideia de que seria igualmente importante analisar a Formação Docente e a Formação Gestora do Programa Nosso Ensino Médio, entendendo que a concepção de Formação Continuada do referido programa se encontra não só nas formações já mencionadas, como também na relação de interdependência estabelecida entre elas.

Nesse sentido, em termos de autoria dos Textos de Referência para Formação Docente, podemos destacar que obtivemos dados acerca de 19 de seus 20 autores e autoras, oriundos quase exclusivamente do setor privado. Dentre este contingente de autoria, é de relevância

atribuir destaque ao Grupo Mathema³⁴ e à Triade Educacional³⁵, os quais apresentaram cada um o total de quatro (04) autores entre os 20 Textos de Referência do segmento de Formação Docente. As duas empresas atuam no crescente mercado educacional, expandido pela reforma empresarial da educação, oferecendo soluções inovadoras para problemas sociais perversos (Ball, 2022), especialmente no que compete à assessoria educacional, produção de materiais educacionais, recursos pedagógicos e formação de professores.

No entanto, entre os 19 autores dos Textos de Referência para Formação Docente a que tivemos acessos aos dados sobre formação, vínculo institucional e atuação profissional, somente um (01) deles possuía vínculo institucional com o setor público, em específico, a Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC-SP), subordinada à Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional de São Paulo (SECTI-SP). É preciso, nesse sentido, questionar a ausência de representantes institucionais do setor público na autoria do que de fato seria o conteúdo e base teórica da Formação Docente do Programa Nosso Ensino Médio. Isso porque, conforme o Relatório Anual (Instituto Iungo, 2022), o Programa Nosso Ensino Médio apresentou, já em seu primeiro ano de atividades, um total de 12 parcerias com Secretarias Estaduais de Educação.

Assim, ao adotarem o modelo de governança para a implementação do Novo Ensino Médio, isto é, um modelo de articulação entre agentes políticos públicos e privados, os estados parceiros do Programa Nosso Ensino Médio não fruíram de representação na produção do conteúdo da Formação Continuada dos docentes de suas redes de ensino. Com base em Barroso (2011), Freitas (2018), Ball (2022) e tantos outros, podemos argumentar que a política educacional vem sendo vilipendiada por um discurso técnico-científico externo tanto ao setor público quanto ao próprio campo da Educação.

Portanto, mesmo que uma vez composta por 14 membros com formação inicial e/ou especializações, pós-graduações em áreas que historicamente fazem o debate da Educação (bacharelados e licenciaturas nas ciências escolares, especializações e pós-graduações *stricto* e *lato sensu* vinculadas ao campo educacional), é necessário pontuar que em termos de autoria dos percursos formativos, não houve articulação alguma entre o setor privado e as Secretarias de Educação que estabeleceram parcerias com o Programa Nosso Ensino Médio desde o ano de 2022.

³⁴ Disponível em: <https://mathema.com.br/o-grupo-mathema/o-grupo/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

³⁵ Disponível em: <https://www.triade.me/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

A implementação das políticas de Formação Continuada por redes de governança, sobretudo a que analisamos, se expressa bem como os processos de privatização descritos no primeiro capítulo sobre o empresariamento da educação pública no país. Desse modo, ao observarmos a ausência do setor público na elaboração dos conteúdos de Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio, presenciamos a privatização da Formação Docente não só no estado de Minas Gerais, foco de nossa análise, como também dos demais entes federados parceiros do Programa.

Ao contrário, ao analisarmos a equipe responsável pela leitura crítica dos Textos de Referência para a Formação Docente, composta por um total de 37 especialistas, verificamos que 18 deles possuem vínculo com o setor público, estritamente com as Secretarias de Estado de Educação, ocupando cargos técnicos, de gestão e de docência (ver arquivos no *Google Drive*). Assim, em vista do quadro de privatização da Formação Continuada em curso, consideramos que articulação de especialistas do setor público aos especialistas do terceiro setor somente para a leitura crítica dos Textos de Referência para Formação Docente se configura enquanto uma estratégia política do Programa Nosso Ensino Médio.

Em síntese, os especialistas do setor privado e prestadores de serviços educacionais compuseram o que viria a ser parte constitutiva da política de Formação Continuada de diversos estados, como o caso de Minas Gerais, à imagem e semelhança do empresariado brasileiro, como veremos nas análises do próximo capítulo. Aliás, o que podemos observar neste movimento é o típico *modus operandi* das redes de governança que, na argumentação de Ball (2022), refere-se ao tratamento de problemas de políticas públicas por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais, catalisando todos os setores – público, privado e voluntário, sem fins lucrativos – com a finalidade de produzir políticas mais eficazes e legítimas.

Por outro lado, a leitura crítica articulada aos especialistas do setor público cumpriu o papel de legitimar e conferir a aparência de um processo participativo por parte das Secretarias de Estado de Educação, nas quais, sumariamente, esses especialistas vinculados ao setor público estão lotados. Por suposto, as Unidades Federativas também se beneficiaram desse processo, uma vez que se desoneraram do dispêndio de recursos econômicos e humanos, como fez Minas Gerais no estabelecimento de um Acordo de Cooperação com o Instituto Iungo, para a realização da Formação Continuada no estado através do Programa Nosso Ensino Médio.

Cumprir destacar, inclusive, que dentre os 18 especialistas oriundos do setor público e que realizaram a leitura crítica dos Textos de Referência para a Formação Docente, oito (08)

deles eram vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Ceará (SEDUC-CE) tanto em cargos de docência quanto em cargos técnicos e comissionados. Constantemente, conforme argumenta Freitas (2018), o estado do Ceará, com especial atenção ao município de Sobral, tem sido propagandeado como um caso de sucesso da educação brasileira e que sugere a viabilidade de políticas como o Novo Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular.

Ainda com base no autor, indícios apontam que os resultados educacionais produzidos por Sobral se devem especialmente pela decisão de adotar políticas de responsabilização baseada em testes e pela manipulação do resultado das avaliações em larga escala, seja por fraudes na realização das avaliações ou pelo foco em Matemática e Português (Freitas, 2018). Apesar disso, Sobral tem sido referência também para a Formação Continuada, conforme o documento “A política de formação continuada de Sobral (CE)”, produzido pelo Movimento Profissão Docente.

Pensando em disseminar boas práticas e inspirar, esse documento foi desenvolvido, com muito carinho e satisfação. Ele é a sistematização de uma política que tem contribuído de forma singular para o desenvolvimento educacional de diversas crianças cearenses. O município de Sobral representa e carrega consigo uma educação forte e que valoriza, além de seus estudantes, aqueles que também são protagonistas do processo ensino-aprendizagem: os professores (Movimento Profissão Docente, 2023, p. 4).

O referido documento apresenta, em análise, que a experiência da Política de Formação Continuada de Sobral pode ser associada com características de formações continuadas de sucesso, como o uso de metodologias ativas, colaboração entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Movimento Profissão Docente, 2023). Não por coincidência, estes também são os princípios norteadores de formações continuadas eficazes como propõe o documento Formação Continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências da Fundação Carlos Chagas (2017), bem como a própria BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) e o Guia do Programa Nosso Ensino Médio (Nosso Ensino Médio, 2021a).

Nesse sentido, argumentamos que a Política Nacional de Formação Continuada vem sendo amplamente influenciada pela produção de conhecimento e pela propaganda no entorno da cidade de Sobral (CE). A presença de leitores críticos vinculados ao governo do Ceará nos Textos de Referência para a Formação Docente do Programa Nosso Ensino Médio endossa o argumento de que o referido programa tem atuado enquanto vetor do processo que tem sido chamado de *sobralização* da educação brasileira (Freitas, 2023) para o campo da Formação

Continuada, não só em Minas Gerais, foco de nosso estudo, como também nos demais estados parceiros do Programa Nosso Ensino Médio.

No que tange ao segundo segmento de textos, isto é, os Textos de Referência para a Formação Gestora, é possível observarmos um quadro semelhante ao do primeiro segmento em termos de autoria e leitura crítica. Isso porque, assim como no segmento de Textos de Referência para Formação Docente, há uma predominância de especialistas do setor privado nos processos de autoria dos Textos de Referência do segundo segmento, enquanto a leitura crítica desses documentos foi realizada em articulação com especialistas do setor público.

Com base nos dados produzidos sobre a autoria dos Textos de Referência para a Formação Gestora, constatamos que nenhuma das cinco (05) autoras destes documentos possuem vínculos com o setor público, com destaque especial ao Instituto Ayrton Senna, vínculo do setor privado compartilhado por quatro (04) especialistas. É importante marcar que três (03) destas autoras estiveram vinculadas à organização até o ano de 2021, ano de lançamento do Programa Nosso Ensino Médio, e uma (01) delas com um vínculo de 16 anos encerrado no ano de 2019.

O Instituto Ayrton Senna opera em três frentes de ação³⁶, sendo elas: i) produção de conhecimento com base em evidências, para embasar a formulação de políticas públicas; ii) disseminação de soluções em larga escala, desenvolvendo e implementando projetos em todo o país; iii) mobilização social, reunindo atores políticos estratégicos com a finalidade de influenciar políticas públicas através de conhecimento baseado em evidências. Por sua vez, entre os leitores críticos dos documentos do segundo segmento do corpus empírico da pesquisa, podemos evidenciar um total de 11 especialistas, dentre os quais seis (06) são vinculados institucionalmente às Secretarias de Estado de Educação do Amazonas, Distrito Federal, São Paulo e Ceará.

Ao todo, considerando os dois segmentos de Textos de Referência, encontramos um total de 24 especialistas responsáveis pela autoria dos 28 Textos de Referência disponibilizados pelo Programa Nosso Ensino Médio à SEE-MG por meio do Acordo de Cooperação SEE/Iungo. No que compete à leitura crítica, avaliamos um total de 43 leitores críticos dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio. É importante destacar que dentre o total especialistas do Programa Nosso Ensino Médio há uma sobreposição entre autores e leitores

³⁶ Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-fazemos/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwp8--BhBREiwAj7og1we7WbaC73E24xGvgCZE904ubj0fQS6AaOyO3rFyhBLEtKE97KUc1RoCuc8QAvD_BwE. Acesso em: 14 mar. 2025.

críticos; mais especificamente, 4 dos 24 autores especialistas também foram responsáveis pela leitura crítica de parte dos Textos de Referência a serem analisados na pesquisa, perfazendo o somatório de 63 especialistas. O quadro abaixo apresenta uma síntese dos autores que participaram, individual e coletivamente, da produção de dois ou mais Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio.

Quadro 9 – Especialistas com maior número de (co)autoria entre os Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio.

Autor	Formação	Vínculo Institucional	Autorias
Lilian Bacich	Bacharelado em Pedagogia; Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP)	Co-fundadora da Triade Educacional; Coordenadora de Pós-Graduação no Instituto Singularidades.	7
Camila Tribess	Bacharelado em Ciências Sociais; Doutorado em Ciências Sociais (UFBA)	Formadora de gestores do Instituto Ayrton Senna; Formadora e produtora de materiais pedagógicos do Instituto Iungo	5
Renata Lazzarini Monaco	Bacharelado em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia (Centro Universitário de Araraquara)	Coordenadora Sênior de Implementação de programas educacionais do Instituto Ayrton Senna; Líder de Implementação do Instituto Iungo	4
Anna Penido	Bacharelado em Jornalismo; Especialização em Direitos Humanos (Columbia University)	Diretora do Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação; Diretora do Inspirare	4
Taciana Vaz	Bacharelado em Letras; MBA Gestão Educacional (USP)	Criadora de conteúdos sobre Projeto de Vida do Instituto Ayrton Senna; Produtora de materiais para implementação do Novo Ensino Médio no Instituto Reúna	4
Samuel Andrade	Bacharelado em Comunicação Social; Mestrado em Comunicação Social (UFMG)	Produtor de Materiais Pedagógicos e Coordenador dos Itinerários Amazônicos do Instituto Iungo	2
Ana Paula Batalha	Bacharelado em Pedagogia; Doutorado em Educação (UERJ)	Diretora Pedagógica Colégio Cruzeiro; Professora convidada PUC-Rio e Cândido Mendes	2
Juliana Leonel	Bacharelado em Comunicação e Psicologia; Mestrado em Estudos Latinoamericanos (UAM)	Produtora de Conteúdo Formativo do Instituto Iungo, Instituto Reúna e Instituto Singularidades.	2
Regina Santos	Bacharelado em Pedagogia; Especialização em Gestão de Processos	Coordenadora Pedagógica do Instituto Ayrton Senna	2

Autor	Formação	Vínculo Institucional	Autorias
	de Comunicação (USP)		

Fonte: Elaboração própria (2025).

Em análise, a partir de um quadro geral sobre a autoria dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, podemos observar a predominância em termos de números de autoria por parte de Lilian Bacich, co-fundadora da Triáde Educacional, já mencionada anteriormente como atuante no crescente mercado de assessorias educacionais para a implementação do Novo Ensino Médio. A participação da autora se deu, sobretudo, na elaboração de 7 dos Textos de Referência dos Itinerários Formativos do Programa Nosso Ensino Médio destinados à Formação Docente.

Com base no currículo Lattes da autora, suas principais publicações no campo da Educação estão relacionadas às Metodologias Ativas, ao Ensino Híbrido e à abordagem pedagógica STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics* - Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). Assim, é seguro dizer que há uma tendência da Formação Docente ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio à Estetização Pedagógica, uma de nossas categorias de análise, aderindo ao discurso pedagógico do século XXI que tem sobrevalorizado a dimensão estética da prática pedagógica (Silva, 2019), seja por meio do uso de metodologias ativas ou da aprendizagem baseada em projetos, um dos pilares da abordagem STEAM.

É forçoso reconhecer novamente a atuação de especialistas com trajetórias profissionais vinculadas ao Instituto Ayrton Senna na produção de Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, especialmente entre os Itinerários Formativos destinados à Formação Gestora. Historicamente, “desde sua fundação, o Instituto [Ayrton Senna] pauta suas ações com o olhar estrategicamente voltado para o futuro, abrindo caminhos para mostrar como adotar mecanismos de gestão e promover aprendizagem” (Instituto Ayrton Senna, 2024).

Assim, apresentar quatro (04) entre os nove (09) especialistas responsáveis pelos Textos de Referência para Formação Gestora indica o reforço da gestão educacional enquanto técnica e aos processos educacionais como o estabelecimento de *rankings*, avaliações em larga escala, critérios de eficiência e eficácia e atendimento às demandas do mercado. Estes aspectos, todos característicos do modelo de gestão empresarial da educação, direcionam a Formação Continuada ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no sentido de um modelo orientado por uma Gramática Neoliberal, nossa primeira categoria de análise.

Seguindo as inclinações já observadas nas análises sobre autoria dos dois segmentos dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, é possível evidenciarmos, em um quadro geral (Quadro 9) a ausência de especialistas vinculados ao setor público entre os autores com maior número de autoria entre os documentos analisados. Este fato reforça o argumento acerca da privatização da Formação Continuada no estado de Minas Gerais, foco de nossa análise, em um movimento de interdependência entre Estado e mercado, conforme evidenciado anteriormente sob a perspectiva de Ball (2022).

No que compete à leitura crítica, compreendemos que entre os 11 especialistas responsáveis pela leitura crítica de quatro (04) ou mais Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, apenas três (03) possuem vínculo com o setor público. Entretanto, cabe pontuar que nenhum destes especialistas é vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, mas sim às Secretarias Estaduais do Distrito Federal e da Bahia. O quadro a seguir apresenta os referidos especialistas, sua formação e vínculos institucionais.

Quadro 10 – Especialistas com maior número de leituras críticas entre os Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio.

Leitores Críticos	Formação	Vínculo Institucional	Leituras Críticas
Cléa Maria da S. Ferreira	Bacharelado em Pedagogia; Doutorado em Educação (PUC-Rio)	Gestora de Projeto do Instituto Reúna; Idealizadora do Programa Nosso Ensino Médio.	18
Simone André	Bacharelado em Psicologia; Especialização em Gestão de Políticas Públicas com base em evidências (Insper)	Sócia da Transverso Assessoria Educacional	8
Júlio César da Silva (SEE-DF)	Sem dados disponíveis	SEE-DF, sem dados disponíveis	7
Samuel Andrade	Bacharelado em Comunicação Social; Mestrado em Comunicação Social (UFMG)	Produção de Materiais Pedagógicos e Coordenação dos Itinerários Amazônicos Instituto Iungo	7
Renata Silva de Souza (SEC-BA)	Bacharelado em Ciências Biológicas; Mestrado profissional em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente (UEFS)	Coordenadora de Ensino Médio (SEC-BA); Coordenadora de Etapa - Elaboração de Currículo (MEC)	6
Bruna Henrique Caruso	Bacharelado em Pedagogia; Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas (FGV)	Frente Currículo e Novo Ensino Médio do Consed; Analista de Projeto do Instituto Reúna	5

Leitores Críticos	Formação	Vínculo Institucional	Leituras Críticas
João Miaci (SEE-DF)	Bacharelado em Engenharia Mecânica MBA em Gestão Escolar (USP)	Consultor em Gestão de Projetos do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	5
Maria Ignez Diniz	Bacharelado em Matemática Doutorado em Matemática (USP)	Co-fundadora do Grupo Mathema, Professora aposentada do Instituto de Matemática e Estatística (USP)	5
Alexandra Santos	Bacharelado em Letras Doutorado em Ciências Sociais (UERJ)	Especialista de Implementação e Desenvolvimento do Itaú Educação e Trabalho	4
Beatriz Lomonaco	Bacharelado em Psicologia; Doutorado em Sciences de L'education (Paris 8)	Assessora em Educação do Itaú Educação e Trabalho.	4
Renata Lazzarini Monaco	Bacharelado em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia (Centro Universitário de Araraquara)	Coordenadora Sênior de Implementação de programas educacionais do Instituto Ayrton Senna; Líder de Implementação do Instituto Iungo	4

Fonte: Elaboração própria (2025).

Portanto, assim como nos Textos de Referência para a Formação Docente, podemos constatar também nos Textos de Referência para a Formação Gestora o movimento de articulação de especialistas oriundos do setor público somente na leitura crítica dos documentos, reforçando o argumento de que trata-se de uma estratégia de legitimação dos Textos de Referência, base teórica das Trilhas de Aprendizagem do Programa Nosso Ensino Médio. Outro elemento que corrobora o argumento é a presença de especialistas vinculados à SEDUC-CE, atuantes em cargos de docência, cargos técnicos e cargos comissionados na secretaria, bem como a influência da cidade de Sobral enquanto um modelo a ser seguido pelas demais redes de ensino, já discutida anteriormente.

No entanto, há que se pensar que esta ausência de articulação entre o setor público e o setor privado na autoria dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio pode nos remeter a três questões possíveis e não necessariamente mutuamente excludentes: i) a exclusão sumária da participação de certas redes de ensino por parte do Programa com a finalidade de garantir sua chancela sobre as Políticas de Formação Continuada nas Unidades Federativas parceiras do programa; ii) o interesse das redes que estabeleceram parcerias com o Programa Nosso Ensino Médio ainda em 2022 (Roraima, Alagoas, Sergipe, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) em privatizar suas respectivas Políticas de Formação

Continuada; iii) a renúncia das referidas redes em contribuir ativamente na elaboração de materiais a serem utilizados para a implementação de políticas controversas e amplamente criticadas pela sociedade brasileira e associações científicas do país.

Em todo caso, responder a estas questões foge ao escopo desta pesquisa. O que nos interessa, por ora, e que podemos afirmar com base no exposto é que a Política de Formação Continuada de Minas Gerais, ofertada através do Acordo de Cooperação SEE/Iungo, se dá de maneira subsumida ao setor privado e ao ideário empresarial, caminhando no sentido de um processo de *sobralização* (Freitas, 2023) da Formação Continuada na referida rede de ensino.

Ademais, entendemos que o perfil de especialistas do Programa Nosso Ensino Médio é composto especialmente por agentes vinculados ao setor privado, com destaque a empresas como o Grupo Mathema e Triade Educacional, bem como a instituições ligadas diretamente ao fenômeno da reforma empresarial da educação como o Instituto Ayrton Senna. Isso corrobora o argumento de que a Política de Formação Continuada de Minas Gerais tem se dado, majoritariamente, a partir de uma via empresarial de Formação Continuada.

Em observação aos dados que tivemos acesso, sobretudo no que compete aos autores e leitores críticos com maior número de participações no processo criativo dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, podemos destacar ainda a ausência de especialistas licenciados nas ciências escolares, sendo, portanto, dominado por bachareis que não necessariamente possuem formação formal no campo da Educação. Há, no entanto, a presença de pretensos especialistas em Educação com formação em Comunicação Social, Jornalismo, Engenharia Mecânica e Psicologia, reforçando a perspectiva baseada em Barroso (2011), Freitas (2018) e Ball (2022) de que a educação tem sido sequestrada por atores políticos externos ao campo da Educação.

4. A VIA EMPRESARIAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Uma vez apresentados os aportes teóricos que sustentam a construção desta dissertação, a Política de Formação Continuada de Minas Gerais e o Programa Nosso Ensino Médio e, por fim, as indicações teórico-metodológicas por nós adotadas, este capítulo se dedica às análises desenvolvidas mediante as categorias de análise cuja construção foi explicitada na seção anterior. São elas: i) Gramática Neoliberal; ii) Estetização Pedagógica; iii) Performatividade Docente; iv) Responsabilização Docente.

Desse modo, para além das análises dos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio a partir das categorias analíticas apresentadas no capítulo anterior, o leitor encontrará também, neste capítulo, uma análise complementar sobre a atuação do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais, construída a partir de relatórios de monitoramento e prestação de contas apresentados à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pelo Instituto Iungo, responsável legal pelo Programa Nosso Ensino Médio e pelo Acordo de Cooperação SEE/Iungo.

4.1 Gramática Neoliberal

A partir do entrelaçamento entre investimento, inovação e empreendedorismo, o discurso pedagógico contemporâneo apresenta uma gramática centrada em aspectos do neoliberalismo (Silva, 2019). Durante a leitura dos 28 Textos de Referência, aqui também segmentados como na seção anterior, isto é, em Textos de Referência para Formação Docente e Textos de Referência para Formação Gestora, foi possível destacar alguns destes aspectos na formação desenvolvida pelos especialistas do Programa Nosso Ensino Médio, agora apresentados em formato de análise.

De início, abordaremos os Textos de Referência para Formação Docente, cabendo reiterar que estes são compostos pelas Unidades Curriculares de Formação Geral Básica, Projeto de Vida, Itinerários do Professor e Eletivas. Assim, logo no início das análises, no Texto de Referência referente à Trilha de Aprendizagem intitulada “Educadores e seus projetos de vida” (C0), podemos evidenciar o posicionamento do Programa Nosso Ensino Médio (C0 - 2021) de que não é justo que educadores tenham de esperar pela reconfiguração do cenário educacional para encontrar satisfação e propósito no trabalho. Argumenta, nesse sentido, que essa transformação pode ser realizada tanto individualmente como através do apoio da

comunidade de aprendizagem, termo que como veremos é recorrente na Formação Continuada do Programa.

Baseado no livro *O design de sua vida: como criar uma vida boa e feliz*, escrito pelos professores de design da Universidade Stanford Bill Burnett e Dave Evans no ano de 2017, a perspectiva dada pelo autor deste Texto de Referência é a de que devemos, enquanto docentes, não só sermos capazes de construir um projeto de vida, como também de solucionar problemas diretamente relacionados à sua concretização. O papel da comunidade de aprendizagem neste processo seria o de compartilhar experiências, desafios e soluções para questões que se apresentam no cotidiano escolar.

Entretanto, o que de fato chama a atenção é o trato dado pelo Programa Nosso Ensino Médio ao desenvolvimento de um projeto de vida, respaldado por um livro publicado por professores de design de uma universidade estrangeira. Como se fosse mera questão de design, do mesmo modo em que alguém projeta um edifício, o projeto de vida e a resolução de problemas são colocados neste Texto de Referência enquanto uma técnica: bastaria sistematizar um “Plano de Desenvolvimento Pessoal e Profissional, de transformar sonhos, vontades, desafios e necessidades de aperfeiçoamento identificados ao longo da formação em objetivos concretos” (C0 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 14) e solucionar problemas individualmente ou com o apoio do compartilhamento de práticas que todos os problemas de satisfação e propósito do trabalho docente estariam resolvidos.

Ao tratar dos Projetos de Vida na escola, o Texto de Referência da Trilha de Aprendizagem de mesmo nome (C26 – Nosso Ensino Médio, 2021) retoma essa perspectiva de projeto de vida, desta feita pensando o projeto de vida dos estudantes, em particular em função de sua inserção e movimentação no mundo do trabalho. “Nessa perspectiva, o papel da escola seria ajudá-los a traçar um percurso coerente: identificar seus sonhos profissionais e planejar estratégias para alcançá-los” (C26 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 4).

Estabelece-se assim uma relação de causa e efeito entre a construção de um projeto de vida, a materialização de sonhos e a garantia de propósito tanto no trabalho docente, como demonstrado anteriormente, quanto na vida escolar dos estudantes, tornando a escola um espaço significativo para as juventudes. O excerto a seguir argumenta de que maneira a construção de um projeto de vida é capaz de dotar a instituição escolar de sentido para as juventudes, na medida em que a escolarização é colocada como condição para a concretização de seus projetos de vida.

Fazendo isso [trabalhando com o projeto de vida], **a escola possibilita que os estudantes vivenciem a aprendizagem como algo pessoal (mais próximo) que lhes oferece instrumentos e respostas para a própria vida, o que, por consequência, permite-lhes dar um sentido novo e positivo à escola e aos conteúdos discutidos em sala de aula.** Por tudo isso, podemos considerar que o desenvolvimento dos projetos de vida na escola é uma oportunidade de serem repactuados com as juventudes os sentidos de estudar e estar em uma instituição de ensino. Diante dos baixos resultados de aprendizagem e das altas taxas de abandono nesta etapa de escolarização, **transformar os projetos de vida em pilares fundamentais dos currículos é ampliar as possibilidades de reconexão e representatividade das juventudes na escola** (C26 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 20, grifos nossos).

Nesse sentido, o Programa Nosso Ensino Médio adentra na seara de que não bastaria melhorar a escola tradicional, isto é, em sua perspectiva, o Ensino Médio anterior à Lei nº 13.415/2017, que se apresentava descolado da realidade, dos interesses e das necessidades dos jovens brasileiros, bem como das demandas do século XXI (C2 – Nosso Ensino Médio, 2021). Seria necessário ir além do Ensino Médio, que de fato carecia de uma reforma, mas não da maneira como foi realizada, induzindo a privatização da educação pública e transformando, portanto, a Educação Básica brasileira em um grande negócio, tal como o Ensino Superior já o é há décadas. É importante destacar que compreendemos esta colocação do Programa Nosso Ensino Médio a partir da chave de leitura oferecida por Ball (2022) no que compete à desmoralização das instituições públicas e a proposição de novas formas de governança como estratégias fundamentais do neoliberalismo.

Buscando justificar a reforma, é forçoso reconhecer o apelo do Programa Nosso Ensino Médio aos interesses e necessidades dos jovens brasileiros, bem como às demandas do século XXI, esta última um jargão frequente na gramática formativa neoliberal. O discurso pedagógico contemporâneo, construído a partir desta nova gramática, atribui centralidade à formação de personalidades produtivas, escolarizadas a partir de processos inovadores e criativos, cujo protagonismo e o empreendedorismo, típicos dos processos de individualização neoliberais, conduzem os sujeitos da escolarização ao mundo da competição generalizada (Silva, 2019). Diante disso, a constituição de comunidades de aprendizagem nas escolas surge, para o Programa Nosso Ensino Médio, como uma maneira de garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagens entre os estudantes.

Uma comunidade de aprendizagem possui, desse modo, três objetivos principais que orientam as ações e o dia a dia escolar. **São eles: eficácia, equidade e coesão social.** O primeiro está relacionado à melhoria dos resultados de aprendizagem; o segundo diz respeito à igualdade de oportunidades a todos os estudantes; e o terceiro trata do avanço no quesito convivência e participação da comunidade no processo (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 6, grifos nossos).

Constituem a comunidade de aprendizagem distintos atores sociais, como os estudantes, as famílias, os professores, os gestores e funcionários da escola. Conforme destaca o Texto de Referência da Trilha de Aprendizagem intitulado “Um convite à comunidade de aprendizagem” (C1), a aprendizagem é entendida, dentro de uma comunidade de aprendizagem, como um processo coletivo, trazendo à tona o conhecimento de forma criativa e enriquecedora.

Diante disso, se faz necessário problematizar o objetivo principal da constituição de uma comunidade de aprendizagem, isto é, a eficácia, que se relaciona à melhoria dos resultados de aprendizagem (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021). Isso porque, na perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio, ela é uma dimensão constitutiva tanto da formação discente quanto da formação docente, em especial a Formação Continuada. Assim, uma vez tendo como um de seus objetivos a eficácia e em um de seus princípios uma “dimensão instrumental”, de “aprendizagens dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade atual” (C1 – Nosso Ensino Médio, p. 7), cabe questionar em que sentido a Formação Continuada de professores deve ser instrumentalizada.

Conforme argumenta o Programa Nosso Ensino Médio (C1 – 2021), o entendimento das escolas e redes de ensino enquanto comunidades de aprendizagem potenciais se encontra em consonância com um aspecto de eficácia, identificado pela Fundação Carlos Chagas (2017) em sua pesquisa sobre Formação Continuada.

Segundo a pesquisa *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências*, um percurso formativo orientado na atuação colaborativa e na participação coletiva tende a promover uma aprendizagem mais significativa – dimensão que fortalece quando a mediação da formação é realizada por pares (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 8).

Aponta, nesse sentido, ao processo de *sobralização* (Freitas, 2023) da Formação Continuada no estado de Minas Gerais, já apresentado na seção anterior a partir das ponderações de Freitas (2018) sobre a educação em Sobral e a possibilidade de falseamento de resultados educacionais com a finalidade de atender às políticas de responsabilização. Seria esta a eficácia referida pelo Programa Nosso Ensino Médio?

Desse modo, diante do desafio de implementar o Novo Ensino Médio, “educadores são convidados a revisitarem suas concepções e práticas profissionais, abrindo-se à experiência de **desafiar o que já não funciona mais** e de cocriar o futuro da educação brasileira”. (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p.2, grifos nossos). O programa segue, nesse sentido, na mesma linha em que apontam tanto o estudo da FCC (2017) sobre Formação Continuada baseada em evidências, quanto Freitas (2018) sobre a fala do prefeito de Sobral em uma reportagem da *Folha de São*

Paulo no ano de 2015. Trata-se de fazer o que funciona, um “arroz com feijão curricular” (Freitas, 2018, p. 136) que produz resultados educacionais, evidências mensuráveis que supostamente atestam a qualidade da educação.

Dentro desta perspectiva, fazer o que funciona significa, em última instância, desenvolver habilidades e competências nos estudantes. Conforme destaca o Texto de Referência “Projetos de Vida na escola”, a Base Nacional Comum Curricular deixa de lado o aspecto puramente conteudista dos componentes curriculares na medida em que enfatiza tanto o protagonismo juvenil quanto os saberes-fazer associados às habilidades e competências exigidas pela sociedade do século XXI (C26 – Nosso Ensino Médio, 2021). Leva, ainda na perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio, o estudante ao centro da vida escolar, promovendo seu desenvolvimento integral, aprendizagens significativas e especialmente autonomia e responsabilidades por suas escolhas.

Há aqui uma tendência à individualização dos processos formativos, pretensamente baseado em escolhas, que transfere ao estudante a responsabilidade sobre seu futuro, como se o contexto social em que este aluno se insere não produzisse impacto algum tanto sobre suas decisões quanto sobre seu projeto de vida como um todo. “Embora isso se configure como uma novidade, Perrenoud (1999) adverte que desenvolver competências na escola não é uma inovação em si, mas sim um retorno às origens e às razões de ser da instituição escolar” (C24 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 2).

De fato, conforme já discutido anteriormente a partir da perspectiva de Silva (2018), não há inovação no resgate de uma proposta curricular centrada no desenvolvimento de competências e habilidades pelo discurso pedagógico contemporâneo senão no sentido de adequar a escola às mudanças do mundo do trabalho, reforçando a possibilidade de uma educação instrumental e sujeita ao controle. Defendemos, desse modo, que pensar a Formação Continuada dentro deste cenário, significa também dotá-la de uma razão instrumental e sujeitá-la ao controle, reformando a docência igualmente pela “via unidimensional do mercado” (Silva, 2018, p. 11).

Para tanto, situar a avaliação no centro da ação de formação é fundamental. “Com um papel diagnóstico, ela considera idas e vindas, ou seja, é necessário rever, ajustar, regular, o tempo todo, o processo com o intuito de atender às necessidades dos estudantes” (C5 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 21). Dentro desta perspectiva, isto serve tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação docente; entretanto, não compete à avaliação somente o seu caráter formativo, como também a produção de evidências acerca da suposta qualidade da

formação desenvolvida. A pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2017), a qual já sabemos ter forte influência no Programa Nosso Ensino Médio, destaca que a eficácia de uma Formação Continuada está ligada tanto na melhoria da prática docente quanto no aumento do desempenho acadêmico dos estudantes.

Desse modo, o Programa Nosso Ensino Médio se contradiz na medida em que argumenta que esta noção de avaliação formativa rompe com uma compreensão mais tradicional de avaliação, “que se associa à medida e à classificação e em que as principais preocupações se relacionam com a procura de objetividade e de justiça; conceitos totalmente sem sentido em uma avaliação reguladora das aprendizagens” (C24 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 29). Isso porque, dentro dos pressupostos da Formação Continuada ofertada, a medição e classificação, fruto dessa busca pela objetividade da aprendizagem, seja ela docente ou discente, se apresenta de fato como o eixo central da avaliação de suas formações.

A avaliação cumpre, nesse sentido, papel fundamental na engenharia de alinhamento (Freitas, 2018) da reforma empresarial da educação, tanto na formação dos estudantes quanto na formação docente. “Todo o tempo, os documentos integram a avaliação ao currículo e às metodologias, que, uma vez incorporadas e alinhadas, compõem a tríade que traz a possibilidade efetiva de assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC” (C24 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 5).

Ainda que dotada de uma perspectiva formativa, ao fim do processo educativo, a avaliação retorna como instrumento legítimo de medição das aprendizagens, traduzidas em números e que confirmam a eficácia da Formação Continuada. Trata-se, sobretudo, de “avaliar para formar, para acompanhar, para responsabilizar, para fazer aprender: isso marca o sentido de avaliar e formar, ou, mais especificamente, daquilo que chamamos de avaliação formativa” (C24 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 9). Assim, baseado nestas duas faces da avaliação, estudantes e professores são responsabilizados pelo desempenho acadêmico verificado pelas avaliações, evidência empírica da suposta qualidade da educação.

Portanto, para fazer o que funciona, o “arroz com feijão curricular” (Freitas, 2018, p. 136), o Programa Nosso Ensino Médio adverte que

Desenvolver habilidades e competências requer muito mais do que apenas transmitir conhecimentos, que são construídos durante toda a fase escolar e devem fazer sentido para o estudante, para que ele os aplique como resposta aos desafios do seu cotidiano. [...] A escola, atualmente, para proporcionar uma aprendizagem significativa, deve prezar pela qualidade do conhecimento e das aprendizagens, e não mais apenas pela quantidade de conteúdos trabalhados (C12 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 8).

Estas aprendizagens significativas, derivadas do direito à aprendizagem discutida no capítulo 2, são reflexo das configurações do capitalismo contemporâneo. Remete à razão instrumental à qual é submetido o conhecimento escolar, agora traduzido em aprendizagens, aplicáveis como ferramentas para solucionar problemas cotidianos.

O excerto apresentado anteriormente ainda aponta que a escola deve prezar pela qualidade desse conhecimento escolar, não pela sua quantidade. Entretanto, é forçoso reconhecer o aumento substancial tanto em termos de carga horária quanto no contingente de componentes curriculares com a Lei nº 13.415/2017 e o Novo Ensino Médio. Para tanto, o Programa Nosso Ensino Médio aponta que “o professor/educador assume um novo papel. Ele deixa de ser um educador centrado na transmissão de informações, em que aulas expositivas ocupam a maior parte do seu tempo, e passa a assumir um papel de autor de experiências de aprendizagem” (C23 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 18).

Desenvolve-se, diante disso, no seio da Formação Continuada formulada pelo Programa Nosso Ensino Médio, uma docência *aprendificada*, subordinada a uma gramática formativa que sustenta a linguagem da aprendizagem discutida no capítulo 2. Na esteira da autoria de experiências de aprendizagens, o papel do docente aprendificado se resume à mediação de atividades formativas “nas quais estejam presentes a tomada de decisões e a avaliação de resultados, com apoio de bons recursos, inclusive da tecnologia, porém sem se limitar a ela” (C10 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 14).

É interessante notar como através da linguagem da aprendizagem, o Programa Nosso Ensino Médio busca falsear uma certa noção de autonomia docente na medida em que transforma docentes em facilitadores da aprendizagem (Silva, 2019). Justamente na questão da autonomia é que se interconectam os Textos de Referência para Formação Docente e os Textos de Referência para Formação Gestora, os quais serão incorporados à análise a seguir.

Entendendo a gestão como “a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 4), o Programa Nosso Ensino Médio já conduz a gestão escolar a uma noção de gestão antes particular do setor privado, mas que com a reforma empresarial da educação em curso se lança também sobre o poder público. De uma maneira mecanizada, gerir recursos para alcançar objetivos, ainda que resultados de aprendizagem, tende a reduzir o funcionamento das escolas públicas ao funcionamento de uma empresa.

Nesta seara, a própria gestão democrática é mobilizada enquanto responsável por gerar uma cultura de pertencimento à escola, a qual contribui para uma melhora na qualidade do ensino (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021). De fato, em concordância com Paro (2012), podemos assumir que nos parece imprescindível que a participação da comunidade na escola, enquanto processo democrático, seja um dos caminhos para uma escola de qualidade no Brasil. Entretanto, nas linhas em que prossegue a perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio, são referenciados Bordignon e Gracindo:

Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo, processo que é mudança contínua e continuada, mudança que **está baseada nos paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, os quais, por sua vez, fundamentam a concepção de qualidade na educação e definem, também, a finalidade da escola** (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147, *apud* C15 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 5, grifos nossos).

Os paradigmas emergentes da nova sociedade do conhecimento, como abordado pelos autores citados pelo Nosso Ensino Médio (C15, 2021), terminam por resvalar na produção de conhecimento técnico-científico tal como abordada anteriormente, isto é, a partir de uma cultura da mensuração (Biesta, 2012). Ainda com base no autor, deriva desta cultura da mensuração a ideia de que a educação deve ser transformada numa profissão baseada em evidências, cuja qualidade pode ser atestada pela mensuração cuidadosa entre o *input* e *output* educacionais. O papel do gestor, dentro da perspectiva colocada pelo Programa Ensino Médio seria, portanto, gerir os *inputs* educacionais, como a BNCC, Formação Continuada e recursos humanos para que, equacionados, produzam resultados educacionais mensuráveis por avaliações em larga escala, os *outputs* educacionais.

Considerando que o estudante é o centro dos processos que ocorrem na escola, que o seu desenvolvimento é o objetivo de toda e qualquer ação nela realizada, a gestão da aprendizagem ganha centralidade mediante outros aspectos da gestão escolar. [...] Dessa forma, as ações administrativas, financeiras, burocráticas, de gestão de pessoas, de organização dos tempos e espaços devem se voltar às condicionantes impostas pela gestão da aprendizagem (C18 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 10).

Portanto, cabe ao gestor escolar um papel similar ao de um gestor de empresa, acrescido de um trabalho de gestão da aprendizagem que, com base no Programa, deve inspirar os processos de ensino-aprendizagem, estreitando laços entre a comunidade escolar e estimulando a inovação e a melhoria constante no processo educacional (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021).

Por sua vez, nos parece que o conceito de inovação mobilizado pelo Programa Nosso Ensino Médio está atrelado à “adequação dos processos pedagógicos aos avanços e aos desafios do contexto em que vivemos” (C17 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 10), uma vez que as

ciências tradicionais já não são capazes de responder aos desafios da pós-modernidade, considerada no referido Texto de Referência para Formação Gestora enquanto a era da imprevisibilidade. Caminha, nesse sentido, para um lugar semelhante ao da adaptação da docência às novas diretrizes (Motta; Leher, 2017) e da reconversão do trabalho docente (Evangelista, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular, entendida pelo Programa Nosso Ensino Médio enquanto um documento “fruto de uma ampla discussão, reflexão, diálogo e composição de diversas correntes pedagógicas e políticas” (C17 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 2), acrescida de uma Formação Continuada com foco no processo de ensino-aprendizagem (C19 – Nosso Ensino Médio, 2021) dariam respaldo a este processo de inovação na prática pedagógica.

Nesse momento, a autonomia do professor na (re)construção do currículo deve ser preservada, pois, na dinâmica da sala de aula, ele deverá ser capaz de tomar decisões autônomas e alinhadas à proposta da escola. Assim, a flexibilização do currículo é feita de forma consciente e assertiva, para atender às necessidades no que diz respeito ao desenvolvimento, mediante processos de aprendizagens que podem tornar o contexto e a realidade mais significativos para todos, mas mantendo o foco nas competências a serem desenvolvidas (C16 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 17).

Retornamos, portanto, à questão da autonomia docente, que como dissemos anteriormente, parece ser um dos elos entre os Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio, em termos da categoria de análise de Gramática Neoliberal. Há um evidente apelo à autonomia docente que nos dá pistas sobre qual concepção de Formação Continuada o setor empresarial busca imprimir a partir do Programa Nosso Ensino Médio.

O que se apresenta para nós é que o Programa Nosso Ensino Médio concebe enquanto docente autônomo aquele que, dotado de conhecimento pedagógico do conteúdo e das habilidades e competências prescritas na Base Nacional Comum de Formação Continuada (Brasil, 2020), é capaz de tomar decisões com base em evidências de maneira a garantir a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, “todos os esforços da equipe escolar deveriam ter um único objetivo: a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para que isso aconteça, é importante desenvolver as propostas de formação continuada, com foco no processo de ensino e de aprendizagem” (C19 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12).

Entretanto, ao observarmos o Texto de Referência da Trilha de Aprendizagem intitulada “Por que e como integrar formação e acompanhamento” (C22 – Nosso Ensino Médio, 2021), podemos constatar o endosso por parte do Programa Nosso Ensino Médio para que gestores monitorem a prática pedagógica dos docentes a partir do acompanhamento em sala de aula.

[...] na Trilha de Aprendizagem *on-line* você poderá ver diversos materiais que falam de observar aulas, algo que já deveria estar na rotina das escolas, mas ainda é uma prática cercada de tabus. Trouxemos, também, a ideia do **círculo virtuoso** da

observação de aulas, que envolve o planejamento do gestor para realizar tal prática e a criação de um cronograma de observação de aula para garantir agenda e negociação com os professores. Em todo esse processo, a relação de confiança é fundamental para que essa prática se torne uma rotina na escola. Por isso, é importante que ninguém seja pego de surpresa (C22 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15, grifos e itálicos do autor).

Tendo isso em mente, nos parece seguro assumir que, frente ao discurso pedagógico e a esta Gramática Neoliberal, a ação pedagógica dos docentes tende a ser capturada pelo *status quo* (Freitas, 2018), não só pela necessidade de atingir com eficiência as metas de desempenho acadêmico impostas por avaliações externas, quanto pela ação da gestão em termos de monitoramento da prática pedagógica docente. Nessa perspectiva, o docente, dotado de suposta autonomia, deveria agir tal como um técnico implementador da Base Nacional Comum Curricular, mediante o uso de metodologias ativas, buscando atender aos imperativos do novo modelo; por sua vez, o gestor assumiria o papel de inspetor de práticas pedagógicas, garantindo que o trabalho docente esteja em alinhamento (Freitas, 2018) com a reforma do Novo Ensino Médio.

Inspirados por Martins (2014), compreendemos que o modelo de Formação Continuada em discussão tende a resumir a competência docente à escolha de procedimentos metodológicos, dentre as possibilidades das metodologias ativas, para “satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (Ball, 2005, p. 542). Assim, ainda com base na autora, a autonomia docente tende a ser reduzida de “liberdade para o professor decidir sobre o planejamento e execução de seu trabalho, no que se refere a **procedimentos e finalidades**, possibilitando maior ou menor controle de seu trabalho” (Martins, 2014, p. 181, grifos nossos) a somente liberdade de escolha acerca de procedimentos, configurando-se uma “autonomia procedimental”. Isso porque, uma vez que a finalidade de produzir resultados educacionais já está dada pelas políticas educacionais e reafirmada pelo Programa Nosso Ensino Médio, resta aos docentes a possibilidade de escolher dentre um leque de metodologias ativas, qual é a mais apropriada, se tornando um técnico implementador de currículo.

Diante das análises apresentadas, a Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio se constrói no sentido de retirada da autonomia docente, inclusive entre as quatro paredes da sala de aula. Desse modo, a autonomia docente, ainda que “encastelada” (Martins, 2014, p. 184), isto é, aquela cujo exercício da liberdade se restringe ao espaço da sala de aula, é posta à prova, sobretudo pelo monitoramento da prática pedagógica por parte da gestão escolar.

Esse processo de retirada da autonomia docente se vincula à nova gramática na medida em que a padronização se coloca enquanto elemento chave para o aumento da competitividade

e da produção de uma escola atraente e inovadora, produtora de capital humano. Como nos lembra Freitas (2018), controlar o processo e precarizar o magistério implica em processos de padronização não só da formação docente, como também da prática pedagógica a partir da ênfase dada nas didáticas, metodologias e práticas de ensino que, sem uma formação teórica sólida, transformam o docente em um trabalhador desqualificado, descartável e dependente.

Nos parece, portanto, que talvez seja esse o grande motor da concepção de Formação Continuada botada em prática pelo Programa Nosso Ensino Médio: o professor será livre para realizar seu trabalho tanto quanto se submeta à engenharia de alinhamento da reforma (Freitas, 2018) e ao “passo a passo” para o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem (C21 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 17) com foco na melhoria de resultados de aprendizagem. Por isso, indica a Trilha de Aprendizagem intitulada “O educador do Ensino Médio: competências e práticas” e seu Texto de Referência: “Mais do que questionar, demandar ou apontar as deficiências dos outros, espera-se que educadores, escolas e redes constituam comunidades de aprendizagem coesas e ativas, capazes de avançar de maneira colaborativa, gradual e sustentável” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 4).

4.2 Estetização Pedagógica

Como visto anteriormente, o Programa Nosso Ensino Médio caminha no sentido de um programa de Formação Continuada que deteriora a autonomia docente, reduzindo-a à mera escolha de procedimentos, concebendo a docência enquanto técnica de implementação de currículos. Diante disso, nessa seção nos ocuparemos de análises que dialogam diretamente com a questão do uso de metodologias diferenciadas e a autonomia procedimental (Martins, 2014), sob o prisma da categoria analítica de Estetização Pedagógica, que compete ao crescente apelo às metodologias gourmetizadas que têm buscado transformar as salas de aula a partir de uma economia da sedução (Silva, 2019).

De início, no Texto de Referência da Trilha de Aprendizagem C1, “Convite à comunidade de aprendizagem”, os especialistas responsáveis pela produção do documento destacam que

[...] Já é possível conhecer práticas que comprovem o aumento do desempenho estudantil e que contribuem positivamente para a convivência e as atitudes solidárias nas escolas. Já há indicadores que demonstram que **o sucesso ou o fracasso das práticas de ensino estão mais relacionados à metodologia implementada pela escola do que pela sua condição social, econômica e cultural**. Nessa perspectiva, as ações que geram aprendizado deveriam contemplar pelo menos duas qualidades

relevantes: a heterogeneidade dos grupos e a participação educativa da comunidade (C1 - Nosso Ensino Médio, 2021, p. 5).

Em nossa percepção, este excerto por si só já corrobora o argumento de que o Programa Nosso Ensino Médio insere a docência na esteira da pura e simples técnica, na medida em que sobrevaloriza práticas pedagógicas específicas no dito sucesso ou fracasso das práticas de ensino. Entretanto, é forçoso reconhecer também a displicência em relação às condições sociais, econômicas e culturais que, conforme o Programa Nosso Ensino Médio (C1 – 2021), são secundárias em relação à escolha metodológica realizada pelos docentes.

Nesse sentido, indica que muito mais do que as bagagens trazidas pelos estudantes, suas condições reais e materiais de existência, sua cultura, o lugar de onde vêm, a opção por metodologias ativas para o desenvolvimento de habilidades e competências, amplamente propagandeada nos Textos de Referência do Programa, é fator central na aprendizagem. Nos reportamos, novamente, à Arroyo (2013) e sua percepção que, salvo a distância histórica, ainda pode nos servir de chave de compreensão para aquilo que está em jogo na perspectiva de Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio.

Reduzir essa tensa história do direito à Educação Básica universal ao domínio de habilidades, saberes, competências pontuais é empobrecer essa história [de luta pelo direito de todos a sermos humanos]. É empobrecer o ofício dos profissionais desse direito. Nesse reducionismo tão presente em nossa visão da escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes, competências, exige apenas alguém que domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensino. [...] O magistério perde o sentido histórico, a escola como processo, como tempo de ensino-aprendizagem perde sentido. (Arroyo, 2013, p. 54).

O que pretendemos dizer com isso é que, uma vez dominada a matéria, com o “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo” (Nosso Ensino Médio, 2021a), basta apenas promover experiências de aprendizagem baseadas na aplicação de um método de ensino e o problema da educação brasileira estará resolvido. Desconsidera-se o sentido histórico do magistério, de “ensinar e aprender a sermos humanos” (Arroyo, 2013, p. 53) e desconsidera-se também os educandos enquanto gente. São tratados, nesse sentido, como sujeitos a-históricos, desvinculados de suas determinações sociais e culturais; apenas alunos abstratos prontos para se transformarem em personalidades produtivas por meio de um método de ensino replicável.

Dentro dessa perspectiva, a referida Formação Continuada tende a conceber a docência enquanto técnica, bem como o magistério e a relação pedagógica na qualidade de uma prática impessoal. Portanto, conduz à formação de docentes incapazes de se indignarem com o que Arroyo (2013), sob um prisma freireano, chama de desumanização, e de trabalharem no sentido da ruptura com essa realidade, de transformá-la por meio da ação pedagógica. Assim, cabe

problematizar: em tempos de uma sobrevalorização da dimensão estética da prática pedagógica, o que há de estético nisso?

Ao enfatizar que “os documentos que orientam o Novo Ensino Médio indicam que a efetivação das mudanças previstas para esta etapa da Educação Básica não podem prescindir de abordagens pedagógicas mais práticas, interativas, inclusivas e diversificadas” (C2 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 11), o Programa Nosso Ensino Médio destaca a indissociabilidade entre o sucesso da política do Novo Ensino Médio e uma virada metodológica na direção das metodologias ativas.

Há, inclusive, o recurso a um discurso biologizante em um dos Textos de Referência do Programa, através do qual busca-se justificar a primazia de metodologias diferenciadas, especialmente em turmas com adolescentes.

Além de não verem sentido em muitas das coisas que lhes são oferecidas, especialmente nas escolas, eles estão passando por uma fase em que o cérebro reduz em um terço a quantidade de receptores para dopamina, um neurotransmissor que proporciona o prazer. [...] É essa a razão de ser tão importante que as atividades educativas proporcionadas para eles sejam animadas, interessantes, desafiadoras e prazerosas. (C3 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 13).

No entanto, é curioso notar que aos reformadores empresariais da educação e aos especialistas do Programa Nosso Ensino Médio, os quais já constatamos serem majoritariamente vinculados ao setor privado, a literatura baseada em evidências só se apresenta enquanto recurso discursivo útil quando lhes convém. Tal porque, não há sequer menção a qualquer artigo científico que traga evidências de que a tese defendida pelos autores do referido Texto de Referência é factível, mas apenas a uma coluna publicada por Gilberto Stam na Revista Educação³⁷, a qual também não avança nesse quesito.

Adiante, no mesmo Texto de Referência (C3), apresentam ainda um dado que não necessariamente condiz com a realidade, buscando justificar o uso de metodologias ativas. “Adolescentes e jovens são enfáticos ao dizer que aprendem melhor com atividades práticas. [...] Gostam quando os professores diversificam suas aulas, mas também querem ter certeza de que estão aprendendo.” (C3 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 20-21). Novamente, destacamos que estas generalizações não são possíveis considerando as distintas realidades educacionais do país, tratando-se, portanto, de um discurso falacioso com vistas à produção de um consenso.

³⁷ Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/17/como-funciona-o-cerebro-do-adolescente/>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Diante dos excertos apresentados, retomamos novamente a posição de que o Programa Nosso Ensino Médio direciona o olhar docente a um tipo específico de estudante, o qual não resistiria a qualquer verificação no chão da escola. O aluno apartado de suas determinações históricas, sociais e culturais não possui qualquer lastro na realidade que ultrapasse o seu próprio número de matrícula. Assim, o novo imperativo pedagógico se vale, dentro do que argumenta o Programa Nosso Ensino Médio, de narrativas que não se sustentam em si mesmas.

Defendemos, assim, que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem enquanto pilar central da reforma do Novo Ensino Médio e da Formação Continuada ofertada às redes como a de Minas Gerais pelo Programa Nosso Ensino Médio tendem ao estabelecimento de um padrão normativo de prática docente. Ademais, sob o discurso de que “[...] ainda que cumpra com as novas determinações, **a escola de Ensino Médio só se transformará de fato quando a equipe docente se convencer de que estudantes aprendem de outro jeito.**” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 2, grifo nosso), o Programa em análise estabelece uma relação de causalidade entre método e resultado. A partir disso, busca sustentar certa noção de que estes podem ser replicados sem restrições, tendo em vista os estudantes adimensionais que só existem nos documentos oficiais e nos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio.

O que há de estético nisso tudo, portanto, é a questão da forma, o design da escola reformada à imagem e semelhança do setor empresarial e do capitalismo contemporâneo. A dimensão estética reside, sobretudo, nas novas arquiteturas do currículo, flexíveis até a segunda página, e no *design thinking* das experiências pedagógicas gamificadas, baseadas em problemas e na instrução por pares (C7 – Nosso Ensino Médio, 2021) cujos docentes devem ser capazes de produzir.

Como destaca Silva (2019), as lógicas produtivas de nosso tempo estão sendo reconfiguradas, e o *design thinking* aplicado às experiências pedagógicas reflete a interface entre economia e cultura nesse processo. Nessa perspectiva, é a própria economização do mundo social que transforma as relações pedagógicas a partir do design, na medida em que demandam também uma escolarização para o capitalismo contemporâneo, o qual tem como característica a estetização da vida, que liga o econômico às formas de sensibilidade, ao que é belo, palatável e prazeroso. Em síntese, baseados em Silva (2019), podemos compreender que é útil ao capitalismo em sua fase neoliberal que a escola produza sujeitos alinhados à economia da sedução; para tanto, as relações pedagógicas devem ser pautadas igualmente pela dimensão estética a ser explorada pelo capital, seja em termos de consumo, seja em termos de produção.

Desse modo, defendemos que esses processos de “customização e gourmetização a partir de uma inflação estética, que potencializa um novo estágio da economia” (Silva, 2019, p. 118) presentes no Programa Nosso Ensino Médio resultam, ao fim e ao cabo, em uma relação de dominância do conteúdo pela forma nas práticas pedagógicas. Assim, *o que é ensinado* se torna muito menos importante do que *como é ensinado*, subsidiado por um discurso de aprendizagens permanentes ou de aprendizagens ao longo da vida.

Outra dimensão interessante a ser abordada é a personalização do ensino, questão que reiteradamente é apresentada nos Textos de Referência em análise e que também vai de encontro à Estetização Pedagógica. “A personalização do ensino depende da avaliação e do acompanhamento da aprendizagem que determina se as estações³⁸ trarão atividades de complexidade distintas, ideias complementares, diferentes perspectivas de uma mesma ideia ou procedimento” (C5 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15).

Na seção anterior argumentamos sobre a centralidade da avaliação no processo formativo, tanto dos estudantes quanto na Formação Continuada promovida pelo Programa Nosso Ensino Médio, sob o prisma da engenharia de alinhamento dos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018). No entanto, é importante retomá-la também enquanto dispositivo de personalização das experiências de aprendizagem, inclusive no ensino híbrido, como observamos no excerto anterior.

Assim, o Programa de Formação Continuada em análise defende que a personalização ocorre “quando o educador considera que os estudantes têm diferentes estilos de aprendizagem e, portanto, não aprendem todos da mesma forma” (C23 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 18). Por sua vez, o papel da avaliação consiste, sobretudo, na coleta de evidências de aprendizagem, “de maneira mais rápida e eficiente por meio do uso dos recursos digitais” (C23 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 19), possibilitando o *design* das próximas experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a argumentação do Programa Nosso Ensino Médio se fundamenta na premissa de que, com base nos dados coletados sobre a aprendizagem dos estudantes, os docentes serão capazes de personalizar essas experiências, buscando atender às distintas formas de aprender.

De certo, concordamos que a diversificação no trabalho pedagógico é fundamental, corroborando a colocação do Programa de que diferentes estudantes aprendem de maneiras diferentes. Entretanto, consideramos importante trazer o contraponto, com base tanto nas

³⁸ A rotação por estações é um “modelo de ensino híbrido que viabiliza o planejamento de experiências de aprendizagem distintas para grupos de estudantes diferentes, em ritmos variados e com possibilidade real de acompanhamento pelos educadores” (C5 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 14).

análises já apresentadas quanto na perspectiva de Silva (2019), de que há um fetiche pelo *design* e pelas metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem no discurso pedagógico contemporâneo, as quais não necessariamente encontrarão condições de exequibilidade na realidade das escolas brasileiras.

Podemos tomar de exemplo o caso da própria rede estadual de ensino de Minas Gerais, a qual apresentou em suas matrizes curriculares para o Novo Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 a carga horária de 1 Aula Semanal (A/S) para 10 das 12 disciplinas³⁹ que compõem a Formação Geral Básica em ao menos duas das três séries do Ensino Médio. Metade delas, como o caso da Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia apresentaram uma carga horária semanal de 1 A/S ao longo das três séries (Minas Gerais, 2021b; 2022c; 2023c).

A questão que gostaríamos de suscitar com isso é que, ainda que as ditas evidências sobre a eficiência e eficácia do uso de metodologias ativas, amplamente propagandeadas pelo Programa Nosso Ensino Médio, fossem garantias de aprendizagem, seria improvável a realização de boa parte destas propostas no chão da escola. No entanto, destacamos que esse quadro decorre não só da estreita carga horária disponível às disciplinas nas redes estaduais de ensino, como também em função do próprio desinteresse dos estudantes e, principalmente, em função da situação profissional em que se encontra o magistério no país.

Diante das atuais condições materiais de realização do trabalho docente e de existência do próprio professorado no Brasil, como a desvalorização da profissão, o mercado de trabalho, os cargos temporários, o descumprimento do piso salarial (Lei nº 11.738/2008), bem como os ataques ideológicos e outros atravessamentos cotidianos, indagamos se há espaço para o desenvolvimento destas propostas pedagógicas. Isto é, diante de um cenário de desenvolvimento profissional próximo da proletarização no professorado (Imbernón, 2000) no Brasil, quais as condições reais de que se coloque em prática este novo discurso pedagógico?

Em vista disso, devemos notabilizar que estas proposições metodológicas revelam uma concepção de docência igualmente descolada da realidade, tal como a noção que o Programa Nosso Ensino Médio apresenta sobre os estudantes. Reiteramos, com base em Freitas (2018) que este posicionamento conduz a educação pública à esteira da privatização e do mercado de soluções privatizantes que se amplia com o processo de reforma empresarial da educação e da Formação Docente.

³⁹ Apenas Matemática e Língua Portuguesa apresentaram carga horária maior que 1 A/S nas três séries do Novo Ensino Médio em Minas Gerais (Minas Gerais, 2021b; 2022c; 2023c).

Sucessivamente, o Programa Nosso Ensino Médio (C7 – 2021) argumenta que o papel do professor consiste na autoria de experiências de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento da colaboração. Para tanto, considera que

Em uma aula centrada na exposição, existe pouco ou quase nenhum momento para que os estudantes colaborem uns com os outros, porém, ao trabalharem em grupo, com uma tarefa determinada ou planejada, podemos promover momentos para a tomada de decisão, para a reflexão e para a resolução de conflitos por meio de processos mediados pelos professores. **A mediação**, como processo que ajuda o desenvolvimento do estudante, **acontece quando o professor observa o trabalho realizado em grupo, realiza intervenções quando necessário e oportuniza momentos de reflexão** para que os estudantes também reflitam sobre o que estão desenvolvendo em termos de competências (C7 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 8, grifos nossos).

Gostaríamos de retomar novamente a perspectiva de Arroyo (2013), no que diz respeito à relação pedagógica como um encontro entre gerações. Defendemos, com base nisso, que existe muito de colaborativo, ainda que em uma aula centrada na exposição, se considerarmos a Educação enquanto um direito social e não como um serviço a ser adquirido, conforme discutido nos capítulos anteriores. Assim, pontuamos que, o que de fato reduz a colaboração em sala de aula são os processos de individualização inerentes ao neoliberalismo e a própria emergência de uma linguagem da aprendizagem, da *aprendificação* da educação (Biesta, 2012).

Vimos anteriormente, com Arroyo (2013), que a educação enquanto direito à humanização tem sido paulatinamente esvaziada de seu caráter público e, portanto, coletivo, em função de sua afirmação na esfera individual e privada. No limite, é o processo de *aprendificação* da educação (Biesta, 2012), visível nos Textos de Referência em análise, que termina por promover a redução da colaboração entre os estudantes, dado o caráter individualista do próprio conceito de aprendizagem, como argumenta o autor.

Dito isso, o Programa Nosso Ensino Médio (C9 – 2021) reforça o papel de mediação do educador, que passa da posição “de detentor a **mediador** do conhecimento, de conteudista a **curador**, de alguém que cobra a **alguém que incentiva**” (C9 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15, grifos nossos). Frente a esta colocação, é interessante notarmos como o Programa Nosso Ensino Médio desvincula reiteradamente a docência do conhecimento, como se os ditos especialistas do referido Programa fossem mais capacitados para pensar a Educação do que os próprios docentes que pretendem formar.

Nesse sentido, desconsideram que a legitimidade do trabalho docente depende do conhecimento que detém (Arendt, 2016). Reforçamos, com base em Gabriel e Castro (2013), o entendimento de que o conhecimento científico acumulado se transforma em conteúdo a partir de processos de recontextualização; por sua vez, o conteúdo se configura enquanto parte

constitutiva do conhecimento escolar, construído a partir da colaboração entre os principais atores do processo educativo, isto é, docentes e discentes.

Ainda baseados na perspectiva das referidas autoras, e dispensando o mérito de hierarquização dos conhecimentos, argumentamos no sentido de que professores de fato são detentores de um conhecimento profissional específico, que inclusive não se limita ao conhecimento científico. Nesta seara, tanto mediação e curadoria quanto a capacidade de incentivar os estudantes são constituintes do conhecimento profissional do magistério, que se constrói na medida em que nos desenvolvemos profissionalmente.

Diante disso, defendemos que a adoção aos variados discursos pedagógicos, sobretudo ao contemporâneo, bem como a reprodução técnica das metodologias ativas e diferenciadas não garantem que os profissionais docentes sejam, no exercício do magistério, também mediadores, curadores e incentivadores. O que nos direciona no sentido de uma ação pedagógica que inclua estas qualidades, permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas é justamente uma sólida formação, seja inicial ou continuada, que se destine à preparação e ao desenvolvimento profissional do magistério, tal como defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Brasil, 2015).

Ainda em defesa da Resolução CNE/CP nº 2/2015, em concordância com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e a construção histórica de uma Base Comum Nacional que orientou a produção da referida resolução, firmamos posição no sentido de uma Formação Docente que tenha como fundamento a compreensão ampla e contextualizada de educação e de educação escolar (Brasil, 2015), o que não podemos observar até então nas análises aqui elaboradas.

O que podemos observar é, ao contrário, uma perspectiva desconectada da realidade educacional brasileira por parte do Programa Nosso Ensino Médio, descontextualizada, a qual não caminha no sentido de uma compreensão ampla, mas sim de uma visão neotecnicista sobre o fenômeno educativo. Trata-se de uma perspectiva pautada em uma pretensa neutralidade científica que, baseada em evidências, busca justificar a adoção de uma prática pedagógica mecanizada, reprodutora de conteúdos predefinidos e de metodologias que se pretendem eficazes que, novamente com Freitas (2018), expropria o trabalho vivo do magistério e o transforma em trabalho morto no interior de manuais impressos e plataformas de aprendizagem.

Pensando a expropriação do trabalho vivo do magistério, nos reportamos ao Texto de Referência destinado à Trilha de Aprendizagem eletiva intitulada “Ensino Médio conectado:

Cultura digital”. Neste documento, os especialistas do Programa Nosso Ensino Médio argumentam que, tal como os estudantes, “os educadores vivem o dilema de que é necessário não apenas consumir nesse espaço digital, mas produzir nele” (C23 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 6). Há aqui um claro endosso à produção de conteúdo por parte dos docentes em plataformas que, como vimos anteriormente com Barbosa e Alves (2023), tem sido crescente no país a partir da implementação do Novo Ensino Médio.

Entendemos que, certamente, no contemporâneo, conhecer e utilizar recursos digitais está na ordem das coisas e que o magistério não poderia passar ao largo dos avanços desse campo tecnológico. Diante disso, pontuamos a necessidade do estabelecimento de limites e a definição de critérios no que compete à produção de conteúdo educacional para plataformas digitais, tecendo sobretudo uma crítica sobre a reprodução de metodologias e modelos educacionais, especialmente ao considerarmos como principal público-alvo do Programa Nosso Ensino Médio o quadro de magistério de redes estaduais de ensino, como a de Minas Gerais.

A perspectiva defendida aqui é a de que, embora especialistas do Programa Nosso Ensino Médio destaquem a relevância da adoção de tecnologias digitais para favorecer o engajamento dos estudantes (C7 – Nosso Ensino Médio, 2021) e a produção de comunidades de aprendizagem a partir das redes sociais (C23 – Nosso Ensino Médio, 2021), esta é uma questão que demanda maiores diligências. Isso porque, não podemos incorrer no erro de transformar a produção de conteúdo em plataformas digitais e nas redes sociais em mais um espaço para a reprodução de conteúdos, metodologias e padronizações no ensino público, bem como de sobrecarga do trabalho docente, ou ainda de esvaziamento do papel do magistério.

Assim, nos reportamos novamente ao Texto de Referência intitulado “Aprofundamentos” (C7 – Nosso Ensino Médio, 2021), o qual trata da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma metodologia de ensino-aprendizagem que, conforme o Programa Nosso Ensino Médio (C11 – Nosso Ensino Médio, 2021), pressupõe o papel ativo dos estudantes na busca da solução e de um saber-fazer que possa transpor conhecimentos para a elaboração de um produto final. Na ABP, “dois pontos são importantes de se observar: a quebra do conhecimento compartimentado em disciplinas e o papel do professor, que passa a ser o de mediador, orientando o trabalho dos estudantes” (C12 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 13).

Nesse sentido, é interessante retomar a reflexão sobre o tipo de relação que se estabelece por parte do Programa Nosso Ensino Médio entre docentes, estudantes e o conhecimento. Em análise, trata-se de uma relação produtiva que, como nos excertos anteriores, nos dá pistas sobre

como, a partir da categoria de Estetização Pedagógica, podemos compreender a perspectiva de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio.

Na seção anterior, nos referimos a uma razão instrumental sob a qual é colocado o conhecimento escolar, como conhecer para desenvolver habilidades e competências, para saber-fazer, para produzir um produto final. Aqui, nos reportamos a estas análises e aos referidos excertos, os quais se coadunam na argumentação de que, em síntese, a proposta das metodologias ativas é explorada pelo Programa Nosso Ensino Médio tal como um ensaio, uma preparação dos estudantes para a vida produtiva.

Diante disso, a crítica à Estetização Pedagógica se dá, e é forçoso esclarecer, não em função da promoção de um papel ativo por parte dos estudantes nos processos de construção do conhecimento escolar, mas sim pela sobrevalorização da forma, do *design*, em relação ao conteúdo e pela omissão das intencionalidades do método, o qual pode ser absorvido e replicado de maneira acrítica por professores em formação pelo Programa Nosso Ensino Médio. Isso porque, consideramos que apenas aprender a saber-fazer, “com a experiência” e através de “atividades mão na massa” (C26 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12), tende ao esvaziamento do caráter crítico da formação dos estudantes, sobretudo frente aos processos de inflação da dimensão estética no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2019).

Nesse sentido, o primeiro Texto de Referência para Formação Gestora a compor esta análise, intitulado “Implementação e Gestão do Currículo” (C16) corrobora o argumento, na medida em que destaca que

As competências são mobilizadoras de conceitos, portanto, os conteúdos escolares estão a serviço do “saber fazer”, que se constrói por meio de um percurso formativo baseado em metodologias ativas que, por sua vez, convidam e desafiam o estudante ao estabelecimento de uma relação ativa com o conhecimento (C16 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 2-3).

Por sua vez, a própria Formação Continuada é inserida na esteira da Estetização Pedagógica. Assim, é forçoso reconhecer que, ainda que os Textos de Referência para Formação Gestora não apresentem numerosas sequências a serem analisadas sob o prisma da Estetização Pedagógica, há um excerto que toca em um ponto crucial para a Formação Continuada desenvolvida pelo Programa Nosso Ensino Médio: a homologia de processos.

Já discutimos anteriormente que a arquitetura formativa do Programa Nosso Ensino Médio se assemelha àquela empreendida pelos reformadores da educação brasileira, composta por uma Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, Projeto de Vida e Eletivas. A proposta é que, “na perspectiva da homologia de processos, ao vivenciarem metodologias ativas, eles

[gestores] terão repertório para realizar formações com a mesma lógica nas escolas, apoiando os professores a também utilizarem metodologias ativas de aprendizagem nas aulas” (C16 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 13).

Entretanto, recordamos que não somente a formação de gestores é realizada através da homologia de processos, uma vez que este é um princípio estruturante da Arquitetura Formativa do Programa Nosso Ensino Médio (Nosso Ensino Médio, 2021b), o qual busca promover, na Formação Continuada, uma experiência similar ao que os estudantes vivenciam no Novo Ensino Médio. Nesse sentido, argumentamos que a homologia de processos se configura enquanto o ápice da Estetização Pedagógica na Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio.

No limite, o que está em jogo com esta abordagem, que se assemelha com a perspectiva de “mão na massa” (C26 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12) que o Programa Nosso Ensino Médio tem das metodologias ativas, é a estetização da própria Formação Continuada de docentes e gestores para o Novo Ensino Médio. Trata-se, sobretudo, de uma *experiência pelo design*, do endosso ao uso de metodologias ativas e da afirmação na esfera da Formação Docente da noção de que a aplicação e a replicação de uma metodologia produzem resultados educacionais, independentes de contextualização e das determinações históricas, sociais, culturais e econômicas do público-alvo das políticas de escolarização, tratando os estudantes como alunos abstratos, “deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357).

4.3 Performatividade Docente

Como temos observado até então, a Formação Continuada ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio tem apresentado uma concepção de que a docência pode ser resumida à escolha de procedimentos metodológicos, tal como argumentamos inspirados em Martins (2014). Em análise, constatamos que o referido Programa adota o discurso pedagógico contemporâneo no sentido de que estas escolhas metodológicas produzem resultados de aprendizagem e, por consequência, o aumento na qualidade da educação brasileira.

Nesse sentido, a Formação Continuada teria como principal objetivo a melhoria da prática pedagógica, especialmente através do estabelecimento de comunidades de aprendizagem nas escolas e do uso dos dispositivos de Estetização Pedagógica, focalizando na melhoria da eficácia das formações (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021) e do processo educativo, garantindo resultados educacionais de maior expressão em termos de indicadores. No limite, o

fetice pelo *design* faz com que a Formação Continuada ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio se desenvolva no sentido de uma padronização das formações.

Há, portanto, o estabelecimento de um ponto de vista de que, para melhorar a educação brasileira, se faz necessário não só reformar o Ensino Médio, como também reformar os docentes em termos de condutas e produção de resultados, indicando uma reforma cultural no sentido de uma Performatividade Docente. Assim, ao endossar a criação de comunidades de aprendizagem, o Programa Nosso Ensino Médio propõe uma reflexão profunda “sobre quais práticas podem gerar melhores resultados de aprendizado”, momento em que se realiza uma análise detalhada sobre as condições da escola, “identificando os pontos fortes e fracos que impactam nas práticas de inclusão social e no sucesso acadêmico” (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12).

É possível identificar, a partir dos excertos, um apelo às práticas capazes de produzir melhores resultados de aprendizado e seu impacto não só no sucesso acadêmico, traduzido em resultados educacionais, como também na inclusão social. Nos remetemos, desse modo, novamente à promoção de oportunidades de aprendizagem e a capitalização de competências e habilidades (Silva, 2019), discurso adotado pelos reformadores empresariais da educação e que busca promover a ideia de que a reforma do Novo Ensino Médio promoveria a redução das desigualdades sociais no país.

Nesse sentido, melhores práticas gerariam melhores resultados de aprendizado, o que levaria a um maior sucesso acadêmico e inclusão social. Para tanto, transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, na perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio, se configura enquanto uma estratégia a partir da qual “é possível planejar e gerir, isto é, sonhar e realizar, coletivamente, **uma forma de ensino** mais humana, atualizada e **passível de resultados efetivos de aprendizagem para todos – educadores e educandos**” (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15, grifos nossos).

Frente a esta perspectiva, nos cabe inquirir o que de fato seriam resultados efetivos de aprendizagem para todos e como seríamos capazes de examiná-los. Nessa perspectiva, Biesta (2012) aponta para o problema da validade das mensurações em Educação: estamos mensurando o que valorizamos ou estamos valorizando somente aquilo que somos capazes de mensurar? Em outras palavras, o que o Programa Nosso Ensino Médio trata como resultados efetivos de aprendizagem é o que precisamente constitui uma educação de qualidade, ou evidências de aprendizado mensuráveis em avaliações estão sendo tratadas como sinônimo de qualidade da educação somente por conseguirmos medi-las?

Dito isso, assumimos o ponto de vista de Biesta (2012) de que a ascensão de uma cultura da performatividade na educação tem conduzido a validade das mensurações no sentido de uma validade técnica. No limite, isso quer dizer que tem sido tratado como sinônimo de qualidade justamente aquilo que somos capazes de mensurar através de indicadores. Buscando validar e, em certo sentido, hegemonizar esta perspectiva, os reformadores empresariais da educação agem de maneira a conformar as subjetividades docentes a partir de sua formação, em especial, a Formação Continuada.

Mais do que a incorporação de um novo currículo ou de abordagens pedagógicas mais contemporâneas, **o momento exige uma mudança cultural mais profunda, capaz de renovar crenças, propósitos e comportamentos**, fertilizando e sustentando o nascimento de novas práticas (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 2, grifos nossos).

Diante deste excerto, é possível compreendermos que o posicionamento do Programa Nosso Ensino Médio frente à reforma do Novo Ensino Médio é justamente o de produzir uma docência igualmente reformada. A performatividade enquanto tecnologia moral cumpre este papel, na medida em que coloca em pauta uma dimensão emocional, um envolvimento subjetivo, apesar da aparência de racionalidade e objetividade, traduzida em indicadores de qualidade (Ball, 2005).

Defendemos que este empreendimento, de uma “mudança cultural mais profunda” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 2), se configura enquanto a principal expressão do neoliberalismo na formação docente. Em outras palavras, neoliberalismo está sendo feito também na formação docente, em especial, na Formação Continuada ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio e, por consequência, na Política de Formação Continuada de Minas Gerais, foco de nossa análise.

Ademais, o Programa Nosso Ensino Médio entende que ainda há muito o que aprender sobre o Novo Ensino Médio que, em sua perspectiva, se trata de uma “situação que traz muitas incertezas, mas também muitas oportunidades de contribuição e de desenvolvimento pessoal e profissional para os docentes” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 3). Não obstante, é forçoso reconhecer que, em linhas gerais, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional para os docentes que tem se apresentado até então, a partir de nossas análises, é próxima da proletarização do professorado (Imbernón, 2000), especialmente se levarmos em conta as condições materiais tanto de existência do magistério quanto para o exercício da profissão docente.

Ainda assim, o Texto de Referência de Formação Docente intitulado “O educador do Ensino Médio: competências e práticas” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021), apresenta a perspectiva de que

o “bom professor” pode ser entendido como o professor competente, capaz de mobilizar todo seu repertório de recursos para lidar com a sala de aula e obter bons resultados na aprendizagem de seus alunos. [...] A atual escola de massas de ensino médio público brasileiro institui uma demanda por profissionais cada vez mais especializados e atualizados, a fim de que possam dar conta da profundidade dos conteúdos elencados pelas reorientações curriculares, atender às demandas de acesso à universidade e à vida profissional e também lidar com a diversidade cultural dos jovens (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12).

Nota-se, portanto, a idealização de uma figura docente capaz de produzir bons resultados na aprendizagem de seus alunos, cuja profissionalidade tende à Performatividade Docente, com base no que apresentamos nas análises anteriores, no sentido de uma prática profissional direcionada à satisfação de julgamentos fixos e impostos por especialistas (Ball, 2005). Nesse sentido, o profissional docente desejado, tanto pelas reformas educacionais, quanto por seus reformadores – e isso inclui as Organizações da Sociedade Civil idealizadoras do Programa Nosso Ensino Médio – é um profissional atualizado, alinhado com o discurso pedagógico contemporâneo, implementador de políticas.

Além disso, com base em relatório da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado no ano de 2005, o Programa Nosso Ensino Médio argumenta que “os estudantes com professores mais eficazes apresentam resultados quatro vezes melhores, que se acumulam ao longo do tempo, ou seja, ter uma série de professores eficazes pode contribuir para reduzir desigualdades sociais” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 10). Entendemos, diante do excerto, que a categoria de professor eficaz diz respeito àquele capaz de produzir resultados de aprendizagem mensuráveis, isto é, orientado por noções de *performance* e produtividade.

Considerando estas colocações, nos reportamos novamente a Biesta (2012) e seu ponto de vista de que esse quadro, derivado de uma cultura da medição, nos leva à conclusão precipitada de que, de uma maneira geral, a educação pode ser baseada apenas em informações factuais, isto é, em evidências, como pretende a Fundação Carlos Chagas (2017) e os demais adeptos de sua cartilha sobre Formação Continuada baseada em evidências, como o Programa Nosso Ensino Médio.

Assim, entendemos que o conceito de eficácia, aplicado à docência pelo Programa Nosso Ensino Médio, dota o magistério de uma “capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura” (Biesta, 2012, p. 813). Entretanto, é forçoso reconhecer, ainda com base no

autor, o caráter de valor instrumental do conceito de eficácia, que não necessariamente nos garante confiabilidade sobre se estes resultados educacionais são de fato desejáveis ou se são apenas um reflexo do que somos capazes de mensurar.

Da mesma maneira, é importante destacar a colocação de que tanto uma educação quanto professores eficazes não são o suficiente, justamente porque em Educação, nem sempre uma prática eficaz, no sentido de trazer à tona resultados de forma segura, é a decisão mais acertada e desejável (Biesta, 2012). Além disso, concordamos com a perspectiva de Biesta (2012) de que há uma certa contingencialidade no que diz respeito à eficácia, de tal maneira que é forçoso colocar sob suspeição para quem e para quem uma determinada prática se apresenta eficaz.

Ao contrário, o que nos parece é que o Programa Nosso Ensino Médio busca apresentar em sua Formação Continuada uma evidência empírica definitiva, voltada para o convencimento de que certas práticas educativas são universalmente eficazes (Freitas, 2018), seja em termos de formação discente ou docente. Assim, defende que a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), reforçam a importância da

avaliação da qualidade dos cursos, programas e ações diversas da formação continuada por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências docentes e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade formativa (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 25).

Este quadro nos permite argumentar que, no limite, a avaliação se configura enquanto fim último da Formação Continuada, ao contrário do que o Programa Nosso Ensino Médio busca construir a partir da retórica de foco na aprendizagem dos estudantes. Portanto, há aqui uma noção de se formar profissionais docentes eficazes que, a partir de competências e habilidades adquiridas, possam garantir bons resultados em avaliações em larga escala, conferindo uma pretensa qualidade instrumental à educação, a qual não necessariamente se configura enquanto uma qualidade factual.

Ao longo da Trilha de Aprendizagem “Aprofundamentos” (C7 – Nosso Ensino Médio, 2021) e seu Texto de Referência, podemos observar a busca pelo controle do processo educativo com vistas a atingir sua eficácia.

De acordo com Wiggins e McTighe (2005), **[o planejamento reverso] é uma espécie de mapa que permite traçar a rota mais efetiva e eficiente, considerando o destino final: a aprendizagem dos alunos.** [...] Com o objetivo de estruturar a elaboração do planejamento, eles determinam três estágios: [...] **Primeiro (estágio 1): pense no que os estudantes devem saber**, compreender e ser capazes de fazer; **que conteúdo merece ser apreendido e quais compreensões duradouras são desejadas.** [...] **Depois (estágio 2), reflita sobre como ter certeza de que os estudantes atingiram**

os resultados desejados e o que será aceito como evidência da compreensão e da proficiência dos estudantes. **Por último (estágio 3), decida qual a melhor maneira de ensinar à luz dos objetivos de desempenho**, quais atividades irão equipar os estudantes com o conhecimento e as habilidades necessárias, quais materiais e recursos são mais adequados para atingir esses objetivos, quais conhecimentos (fatos, conceitos, princípios) e habilidades (processos, estratégias e procedimentos) estruturantes os estudantes precisarão para ter um desempenho efetivo e atingir os resultados desejados? (C7 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15-17, grifos nossos).

Diante do excerto, é possível notabilizar novamente a concepção de que a educação pode ser reduzida a uma relação de causa e efeito, com ênfase no direito à aprendizagem em detrimento do direito à educação (Freitas, 2018). É interessante destacar que os autores referenciados, Grant e Jay McTighe, são responsáveis pelo desenvolvimento da estrutura de planejamento *Understanding by Design*⁴⁰, a qual busca melhorar o desempenho dos estudantes com ênfase no papel docente enquanto *designer* da aprendizagem, fazendo mais uma vez uma interseção entre as categorias de Estetização Pedagógica e Performatividade Docente.

Pensando ainda no controle do processo educativo com foco na produção de resultados educacionais, o Texto de Referência para Formação Gestora intitulado “Ser gestor escolar no Ensino Médio: Competências e Práticas” (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021), argumenta também no sentido do controle do processo educativo a partir da análise de indicadores, particulares das escolas e produzidos a partir dos exames nacionais.

Ao estabelecer e analisar indicadores, a escola passa a avaliar suas ações, pautada em dados concretos. Assim, a gestão passa a tomar conhecimento de condições organizacionais que permitam implantar mudanças, canalizar recursos e identificar condições que favoreçam ou impactem os resultados (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15).

Portanto, propõe que a partir dos indicadores, a escola passa a avaliar suas ações a partir de evidências que, como já discutimos, não necessariamente apresentam uma validade no sentido de valorização do que de fato pretendemos mensurar, relacionado aos objetivos e propósitos da educação, mas sim no sentido do que somos capazes de medir (Biesta, 2012). Cabe ao professor, dessa maneira, o desenvolvimento de competências, as quais representam “o saber-fazer do professor em detrimento do conhecimento universal produzido pela humanidade” (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 19). Com base na perspectiva de Philippe Perrenoud, o Programa Nosso Ensino Médio (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021) defende que estas competências devem ser mobilizadas como uma resposta ao problema da transferência de conhecimentos.

⁴⁰ Disponível em: <https://authenticeducation.org/whatisubd/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Reiteradamente, o referido Programa traz críticas acerca de um modelo de educação conteudista, baseado na transferência de conhecimentos que, em sua perspectiva, transformam a escola em um espaço sem sentido para as juventudes. Entretanto, o que não se pode perder de vista é que o empoeirado discurso das competências (Silva, 2018), não significa a superação do conteudismo e da transferência de conhecimentos, mas sim os instrumentaliza em razão da produção de personalidades produtivas, seja em termos de resultados educacionais, seja em termos de mercado de trabalho precarizado.

Além disso, colocar as competências e os saberes práticos em posição de superioridade ao conhecimento científico historicamente acumulado implica, de maneira clara, na precarização da formação docente, esvaziando-a de parte do seu conhecimento profissional, oriundo dos conhecimentos específicos de área. Dessa forma, o Programa Nosso Ensino Médio insere a docência em um regime de pós-profissionalidade, que consiste na obediência aos julgamentos de *performance*. Portanto, parte de uma noção de que, “ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria.” (Ball, 2005, p. 543).

Não por coincidência, o Programa Nosso Ensino Médio identifica habilidades que corroboram com a gestão por competências para o desenvolvimento profissional do trabalho docente, dentre as quais destacamos: i) Inteligência Emocional, a partir da qual o professor é capaz de gerenciar a si mesmo por meio da autoconsciência e do autogerenciamento; ii) Criatividade, referente à inovação para solucionar problemas e para lidar com a falta de recursos; iii) Flexibilidade, sendo o docente capaz de se adaptar a novas situações e/ou pressões de trabalho; iv) Persistência, no sentido de ter constância e perseverança na execução de atividades e alcance de metas e resultados (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 21-23).

Diante disso, entendemos que inserir o autogerenciamento na seara da inteligência emocional traduz o espírito da Performatividade Docente não só em termos de uma tecnologia moral de gestão de desempenhos, como também de reforma de subjetividades: “performatividade é a forma por excelência da governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo” (Ball, 2022, p. 66). Observamos que, a todo momento, o Programa Nosso Ensino Médio busca garantir a inserção da docência na pós-profissionalidade a partir de sua Formação Continuada.

Autogerenciamento é, no limite, a expressão máxima de uma personalidade produtiva no sentido de performatividade, que produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade (Ball, 2022).

“A performatividade ‘funciona’ mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas. Ou seja, quando nós a aplicamos em nós mesmos, quando assumimos a responsabilidade de trabalhar duro, mais rápido e melhor, assim ‘melhoramos’ nossa ‘produção’ como parte de nossa autovalorização e valorização dos outros” (Ball, 2022, p. 66).

Com base no que vimos nesta e nas últimas seções, argumentamos que esta dinâmica pode ser representada pela síntese: mais do que questionar a reforma, cabe aos docentes desenvolverem habilidades e competências, em si e nos estudantes, buscando garantir com eficácia a produção de resultados educacionais. Com Ball (2005), compreendemos que esta subjetividade autônoma e produtiva tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial, em nosso caso, com a reforma empresarial da educação.

Uma vez inculcada a performatividade e o autogerenciamento, esta proposta de busca pela excelência, pelo melhor desempenho e pela mais alta classificação, não há objeções em lidar com a falta de recursos, ou mesmo em se adaptar a novas situações e ter constância no atendimento de metas e resultados, habilidades evidenciadas pelo Programa Nosso Ensino Médio e sua proposta de sistema de gestão por competências (C15 – Nosso Ensino Médio, 2021). Em verdade, “o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (Ball, 2005, p. 547).

Assim, nos Textos de Referência para Formação Gestora, nos é explicitado que o grande desafio posto à Formação Continuada voltada à gestão é o de garantir o desenvolvimento de competências que vão para além do campo teórico, perpassando também aspectos relacionais, sociais e culturais (C17 – Nosso Ensino Médio, 2021), tanto na equipe gestora como no quadro de magistério. Cabe, ainda sob a perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio, o trabalho em equipe realizado pela gestão e pelos docentes no sentido de garantir que as práticas pedagógicas

estejam alinhadas às prescrições, sem necessariamente se limitarem a elas. E, embora sofra limitações pelas prescrições dos programas e livros didáticos, e pelas condições reais de sala de aula, essas alterações [na prática pedagógica] explicitam uma margem de autonomia docente na prática curricular (C16 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 14).

Como vimos anteriormente, esta margem de autonomia consiste na escolha de procedimentos metodológicos, isto é, uma autonomia procedimental (Martins, 2014). No mais, os docentes são convocados pelo Programa Nosso Ensino Médio a atuarem em busca de resultados, indicadores estatísticos da qualidade do ensino (C18 – Nosso Ensino Médio, 2021). Assim, ainda com base em Martins (2014), propomos que o exercício deste tipo de autonomia fortalece as políticas de reforma do Ensino Médio e de Formação Continuada.

Isso porque, no limite, insere a docência em um quadro de incerteza ontológica pela via da performatividade, “sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente [...]” (Ball, 2005, p. 549). Ou ainda, sob a perspectiva de Martins (2014), insere a docência em um duplo processo de autonomia/heteronomia, por terem ainda o controle procedimental sobre o trabalho pedagógico, mas sem o controle de suas finalidades, moduladas pelo valor instrumental de eficácia.

Dentro desse quadro, o Programa Nosso Ensino Médio sugere que a gestão deve se dedicar igualmente em termos de gestão administrativa e pedagógica, com a finalidade última de produzir resultados. Desse modo, “não se trata de priorizar uma ou outra, mas de cuidar para que todas as ações tenham um único endereçamento: a conquista de resultados de aprendizagens com os estudantes” (C19 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 18). Para tanto, no que compete à gestão pedagógica, a Formação Continuada em análise propõe que “avaliar serve para ensinar melhor” e, por conseguinte, “as evidências de aprendizagens dos estudantes, juntamente com as evidências da prática docente, ajudam a formar o diagnóstico para a realização do trabalho de gestão pedagógica” (C22 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 19).

Diante do exposto, compreendemos que o papel da gestão que o Programa Nosso Ensino Médio busca imprimir é o de incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização (Ball, 2005). Por sua vez, a implementação de uma cultura de Formação Continuada por parte da gestão é posta como condição indispensável à produção de resultados de aprendizagens com os estudantes (C19 – Nosso Ensino Médio, 2021), o que em certo sentido a vincula ao desenvolvimento de uma profissionalidade docente pela via da performatividade.

Assim, o Programa Nosso Ensino Médio reitera que “a formação continuada dos docentes deve se basear em um ciclo permanente de diagnóstico, ação, monitoramento e avaliação” (C22 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12). Ancorados na perspectiva do Movimento Pela Base, assumem a posição de que é possível medir os efeitos da Formação Continuada através da avaliação dos alunos, de maneira que estes servirão de base para a manutenção deste ciclo (C22 – Nosso Ensino Médio, 2021).

Há, portanto, uma clara identificação entre a Formação Continuada, especialmente de docentes, e a produção de resultados e de indicadores que validem a qualidade tanto da educação brasileira como da Formação Docente. Entretanto, não podemos perder de vista a

perspectiva de Freitas (2018) acerca do *case de sucesso*⁴¹ que tem sido o município de Sobral, no Ceará, a captura da prática pedagógica pelo *status quo* e, sobretudo, o que o autor chama de “lei de Campbell” (Freitas, 2018, p. 91-92).

Esta lei, na perspectiva de Freitas (2018), refere-se à proposição de Donald Thomas Campbell, cientista social norte-americano, que defendia que quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para a tomada de decisão social, mais sujeito ele estará em termos de manipulação e distorção dos processos que pretende medir. Não por coincidência, Freitas (2018) aponta fraudes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com base na reportagem do *Jornal GGN*⁴², na qual nos é apresentado o fato de que estudantes com rendimento acadêmico elevado estariam realizando avaliações em nome de estudantes com baixo desempenho, doentes ou detentos.

O que propomos, diante das análises apresentadas até então, é que a Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio tende a contribuir para que o quadro apresentado por Sobral (CE) se repita no estado de Minas Gerais, considerando a parceria estabelecida entre a SEE-MG e o Instituto Iungo. Esta proposição se deve, sobretudo, frente aos processos de reforma da docência na esteira da Performatividade Docente, como vimos nesta seção, bem como em função dos processos de responsabilização, os quais serão discutidos adiante.

4.4 Responsabilização Docente

Entendendo que o trabalho docente tem potencial para impactar positivamente a vida de outras pessoas, e reconhecendo este fato enquanto propulsor do engajamento docente em iniciativas para a qualificação e melhora na atuação docente, o Programa Nosso Ensino Médio (C0 – Nosso Ensino Médio, 2021) argumenta sobre a importância do autoconhecimento docente e de sua responsabilização pelo próprio aperfeiçoamento.

O documento [BNC-Formação Continuada] se pauta pela importância do autoconhecimento, da responsabilização pelo próprio aperfeiçoamento e de iniciativas formativas que possibilitem aos professores o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relevantes para si e para o contexto em que vivem e atuam profissionalmente (C0 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 8).

Parte, portanto, da premissa de que professores devem ser corresponsáveis na busca pelo aperfeiçoamento de suas práticas, mas sem explicitar a sua contraparte, isto é, os outros entes

⁴¹ Jargão utilizado pelo setor empresarial para se referir a experiências positivas de clientes com a utilização de certos produtos, buscando atrair e convencer novos consumidores.

⁴² Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

responsáveis por esta missão. Consiste, como é possível evidenciar em outras Trilhas de Aprendizagem, em uma perspectiva de que, no exercício de seu protagonismo e autonomia, professores e gestores devem ser responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021).

Nesse sentido, gostaríamos de dar início às análises a partir da chave de leitura de Responsabilização Docente questionando quais as condições objetivas oferecidas pelas redes de ensino, para além de soluções privatizantes tal como o Programa Nosso Ensino Médio, que de fato induzem o desenvolvimento profissional docente. Isso porque, Imbernón (2000) nos fez saber que a formação se configura enquanto elemento essencial, mas não único do desenvolvimento profissional do professor, na medida em que este último se dá delimitado ou incrementado pela situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida (Imbernón, 2000, p. 44, grifos nossos).

Diante disso, tomamos como referência a defesa do autor de que pensar o desenvolvimento profissional docente apenas pela via da formação tende a uma visão reducionista de um processo social dinâmico e multifacetado. Assim, com base tanto na perspectiva de Imbernón (2000) quanto nas análises que antecederam a esta seção, defendemos que o Programa Nosso Ensino Médio apresenta uma perspectiva funcionalista de Formação Continuada, na medida em que a insere no rol de um processo para a melhoria de habilidades, atitudes e significados da profissão docente.

Como temos visto até então, o foco da Formação Continuada, na perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio, é justamente o aperfeiçoamento da prática pedagógica em função da melhoria das aprendizagens dos estudantes. Somente assim, conforme argumentam os autores da Trilha de Aprendizagem “A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida”, aprofundando seus conhecimentos sobre como oferecer aos estudantes uma experiência escolar transformadora, é que a escola pública estará em condições de realizar seu potencial de superação das barreiras da desigualdade (C3 – Nosso Ensino Médio, 2021).

Concordamos com a perspectiva de que, de fato, a escola pública carrega consigo o potencial de transformação da realidade e de superação das desigualdades sociais; entretanto,

defendemos que não basta apenas que “professores e gestores acreditem que seus estudantes podem se transformar por meio da educação e aprofundem seus conhecimentos sobre como lhes oferecer uma experiência escolar transformadora” (C3 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 15), mas que é importante compreender que há condições materiais que tem impedido que a escola cumpra sua função social.

O que queremos dizer é que, a partir da perspectiva de que basta acreditar no potencial transformador da escola, se constrói uma falsa impressão de que, em geral, professores e gestores não se comprometem com a educação brasileira e com o direito à educação dos estudantes. Ou, ainda, que estes simplesmente não acreditam na capacidade de transformação social desta instituição social e que, por consequência, não buscam o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Em vista disso, podemos evidenciar o constante chamado por parte do Programa Nosso Ensino Médio para que docentes, gestores e as escolas de uma maneira em geral se corresponsabilizem pela implementação do Novo Ensino Médio.

o sucesso de toda essa transformação depende da confiança e da colaboração de cada um. Também cabe às escolas engajar o grupo docente, funcionários, estudantes e familiares para que compreendam, acreditem e colaborem com as mudanças; reformular seu projeto político-pedagógico à luz do Novo Ensino Médio; promover a formação continuada nas escolas; rever suas práticas e acompanhar e aprimorar constantemente o processo de implementação (C2 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 23-24).

Entendemos que há uma forte tensão gerencial neste chamado, buscando incutir uma atitude e uma cultura de responsabilização dos e nos trabalhadores docentes, agora pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar não só da organização (Ball, 2005), expressamente as instituições escolares, como também por toda a política nacional de Ensino Médio.

Assim, não é coincidência que o nome “Nosso Ensino Médio” carregue consigo a ideia de Responsabilização Docente em seu próprio nome, na medida em que responsabiliza cada um de nós pela implementação da política do Novo Ensino Médio. Em suas palavras, “o Ensino Médio só se realizará em sua potência se cada um de nós se corresponsabilizar pela sua implementação. Daí, falarmos em Nosso Ensino Médio, acepção que nos traz, ao mesmo tempo, a ideia de pertencimento e de coletividade.” (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 14). Compreende-se, a partir do excerto, que tanto gestores quanto professores são os grandes responsáveis por transformar a proposta de um Novo Ensino Médio em uma realidade cotidiana (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021).

Diante disso, o próprio conceito de comunidades de aprendizagem se torna um dispositivo de Responsabilização Docente, na medida em que transfere a responsabilidade pela Formação Continuada durante os processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho pedagógico aos docentes e gestores escolares (C1 – Nosso Ensino Médio, 2021). Uma vez acrescido da pressão por desempenho, inerente aos processos de subjetivação pela via da performatividade (Ball, 2005), o estabelecimento de comunidades de aprendizagem tende a direcionar escolas no sentido de uma captura pelo mercado de assessorias educacionais que gravita no entorno do Novo Ensino Médio.

Acreditamos que, uma vez ativada a comunidade de aprendizagem, entendida aqui como um dispositivo de Responsabilização Docente, gestores e docentes tornam-se responsáveis pela sua própria formação e desenvolvimento profissional. Assim, diante das demandas de uma reforma educacional da magnitude do Novo Ensino Médio, terminam cativos tanto de julgamentos fixados por especialistas de fora do campo educacional (Ball, 2005), quanto de sua própria atitude de autogerenciamento.

Frente a este quadro, o Programa Nosso Ensino Médio espera que as escolas sejam capazes de apoiar estudantes a se conectarem com seus propósitos, a dar sentido à sua existência e a tomarem decisões balizadas, planejando o futuro e agindo com autonomia e responsabilidade (C2 – Nosso Ensino Médio, 2021). Mas como a escola seria capaz de dar sentido à existência dos estudantes diante dos processos de desumanização aos quais as juventudes têm sido submetidas? Ou melhor, “como ensinar-aprender a ser humanos os desumanizados?” (Arroyo, 2013, p. 59).

A resposta para esta questão permanece um enigma diante da realidade social do país. Entretanto, firmamos posição no sentido de que uma educação nos moldes do direito à aprendizagem, como o que nos é apresentado na proposta de Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio, bem como a percepção de que “o olhar para cada um, o incentivo genuíno e a diversificação de estratégias pedagógicas contribuem para que jovens e adolescentes não desistam da escola e superem deficiências e aprendizagem” (C3 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 22), não atende a esta preocupação.

Assim, ainda que com Arroyo (2013) sejamos capazes de compreender que a escola pode ser menos desumanizadora que a violência e a fome, a perspectiva apresentada pelo Programa Nosso Ensino Médio não faz mais do que responsabilizar os docentes por uma questão estrutural da sociedade de classes. Em outras palavras, na argumentação do referido

Programa, o problema não reside na dura realidade em que se encontram as juventudes no país, mas sim na prática pedagógica desatenta e monótona que supostamente deve ser reformada.

Esta linha argumentativa segue em outros Textos de Referência, como o intitulado “o educador do Ensino Médio: competências e práticas” (C4 - Nosso Ensino Médio, 2021). Nele, o Programa Nosso Ensino Médio defende que “os jovens reconhecem que precisam de incentivo e interesse para ter prazer em aprender e que essa motivação depende fundamentalmente do nível de compromisso, dedicação e satisfação com a profissão do próprio professor” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 8-9).

Cabe aqui apenas indagar a validade desta generalização, bem como se, diante das condições materiais de exercício do magistério, seria o profissional docente capaz de motivar turmas que por vezes atingem o contingente de 40 alunos. Seguimos com Arroyo (2013), embasando nosso pensamento no ponto de vista de que se é verdade que as novas gerações não querem aprender, é porque chegaram a um grau de desumanização que furta a sua vontade de aprender e de ser humanos.

Entretanto, este não parece ser o posicionamento adotado pelo Programa Nosso Ensino Médio que, com base em uma pesquisa realizada pela Fundação Roberto Marinho com estudantes que abandonaram ou evadiram a escola, defende “a postura de alguns professores como principal motivo que os fizeram largar os estudos” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 10). Na verdade, há aqui um evidente processo de Responsabilização Docente, no sentido tanto do desinteresse das juventudes pelo aprendizado quanto pelo seu fracasso, abandono e evasão escolar. Ao longo da Trilha de Aprendizagem “Diversidade e inclusão na escola” (C27 – Nosso Ensino Médio, 2021), o Programa Nosso Ensino Médio ainda resgata essa perspectiva, sob o argumento de que os dados mostram que

a escola brasileira é marcada pela exclusão e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social. A inclusão, assim, é uma oportunidade para reverter a situação, uma vez que muda o foco que, invariavelmente, recai sobre as condições do aluno – o que ele sabe, o que (não) aprendeu – para a avaliação das condições de ensino da escola – o que ensina, como ensina (C27 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 5-6)

Diante disso, uma dita Pedagogia da Presença, de autoria de Antônio Carlos Gomes da Costa, é evocada na Trilha de Aprendizagem “Projetos de Vida” (C6 – Nosso Ensino Médio, 2021), em função da defesa de que “o educador tem que se educar para escutar e educar-se para observar o conjunto dos acontecimentos reais que transcorrem ante os seus olhos, desde a hora que chega até a hora de dormir” (Costa, 2006, p. 71 *apud* Nosso Ensino Médio, 2021, p. 7).

Portanto, o que se espera do professor é a sua vigilância permanente, não só durante o período do tempo escolar, como também em outros tempos, no que se refere aos estudantes e suas vulnerabilidades. No entanto, nossa defesa é a de que este posicionamento dissimula os verdadeiros objetivos do Programa Nosso Ensino Médio, os quais se encontram alinhados com os da reforma empresarial da educação e do Novo Ensino Médio no sentido da produção de resultados educacionais e de personalidades produtivas.

Assim, o discurso de que a dita “ampliação da responsabilidade da escola para formar o estudante como pessoa” (C10 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 4) serve para confrontar o modelo transmissivo do conhecimento, nesse sentido, não diz mais do que o empoeirado discurso das competências e habilidades (Silva, 2018) pode dizer. Além do mais, é forçoso reconhecer que esta proposição não coincide com os demais posicionamentos do referido Programa, que como temos visto, tende à formação pela via unidimensional do mercado (Silva, 2018).

Nesta seara, é possível evidenciar também outra incongruência no discurso apresentado pelo Programa Nosso Ensino Médio que, ora apresenta defesas no sentido de responsabilizar os docentes pela evasão escolar em função de uma prática pedagógica engessada pelo tradicionalismo, ora os responsabiliza pela falta de um padrão em suas ações em sala de aula, levando também ao fracasso e à evasão escolar.

Se cada educador assumir uma forma de ensinar e de avaliar um mesmo estudante, não serão rompidas a prática atual da fragmentação e as inconsistências que exigem dos estudantes jogar conforme as regras de cada educador. Nesse cenário, o estudante sem entendimento claro das regras pode engrossar os dados estatísticos de abandono e não conclusão do Ensino Médio, ou, ainda, os baixos resultados de aprendizagem, que assombram essa etapa da escolaridade no Brasil (C10 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 12).

O que se pode concluir a partir disso é que, em verdade, há uma dupla tensão acerca dos processos de diversificação pedagógica. No limite, a proposta é a de que, por um lado, as práticas pedagógicas mais tradicionais devem ser rejeitadas em favor das metodologias diferenciadas, como as metodologias ativas de ensino-aprendizagem; por outro, a prática pedagógica deve estar alinhada em termos de ensino e avaliação, tendendo a uma perspectiva homogeneizante da ação docente.

Assim, aquilo que se apresenta como diversificação pedagógica na perspectiva do Programa Nosso Ensino Médio é, em sentido estrito, não a variação das práticas, especialmente em termos de metodologias de ensino, para que haja um leque de possibilidades formativas. Contrariando o próprio discurso, já apresentado anteriormente, de que estudantes diferentes

aprendem de maneiras distintas, nos parece que a Formação Continuada ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio busca, em síntese, a substituição de um padrão de ação pedagógica por outro, o que não resolve o próprio dilema.

Ainda dessa forma, argumentam em outra Trilha de Aprendizagem que “no Novo Ensino Médio, as decisões do educador assumem um papel muito importante, pois o planejamento das aulas, seus pressupostos conceituais e metodológicos, suas decisões sobre o material didático, entre outros, serão decisivos para atingir as expectativas de aprendizagens propostas” (C8 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 13). Retomamos a noção de autonomia procedimental (Martins, 2014) para dizer que, diante do exposto, é possível que nem mesmo este tipo de autonomia esteja garantida na perspectiva de Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio.

Novamente, a contextualização é desconsiderada pelo Programa Nosso Ensino Médio e o planejamento é pensado apartado das condições concretas para a realização do trabalho educativo. Isso porque, embora de fato as decisões do educador tenham um papel fundamental e o planejamento das aulas seja de fato central para a prática educativa, não se pode incorrer no erro de acreditar que apenas decidir sobre pressupostos conceituais-metodológicos e materiais didáticos garantem a concretização dos objetivos. Nesse sentido, há que se considerar não só as condições materiais de exercício do magistério, como também docentes e estudantes enquanto sujeitos culturais e históricos, ou, inspirados em Arroyo (2013, p. 53), como gente, “mais do que contas bancárias onde depositamos nossos conteúdos”, cuja agência transforma a aula planejada em aula viva.

Nesse sentido, o pretense discurso de “direito à diferença nas escolas” (C27 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 8), colocado na posição de ruptura com os sistemas de exclusão e normatização elitistas dentro das escolas não se sustenta diante dos posicionamentos do Programa Nosso Ensino Médio. Desse modo, uma vez desconsideradas as dimensões culturais e históricas dos estudantes, a ação pedagógica e a própria escola tornam-se potencialmente reprodutoras do estado das coisas e, por consequência, dos sistemas de exclusão que o discurso apresentado pelo Programa Nosso Ensino Médio simula procurar superar.

Adiante, no que se refere aos Textos de Referência para Formação Gestora, o Programa Nosso Ensino Médio retoma essa questão, ao argumentar que a escola democrática, participativa e socialmente referenciada necessita do engajamento e comprometimento dos profissionais do magistério com a sua transformação cotidiana, mesmo considerando as condições objetivas em que se estabelece o processo de ensino-aprendizagem (C15 – Nosso

Ensino Médio, 2021). Com a perspectiva de Paro (2012), concordamos que, de fato, se queremos uma escola transformadora, devemos transformá-la; entretanto, conforme defende o autor, essa transformação passa necessariamente pela apropriação da escola pelas camadas trabalhadoras.

Em análise, não parece ser esta a preocupação do Programa Nosso Ensino Médio, nos dando a oportunidade de questionar se, de fato, não há um endosso à superação das condições materiais em que se estabelecem o exercício do magistério e o processo de ensino-aprendizagem. E, com a superação destas condições, não queremos dizer em seu sentido histórico e de luta, mas sim em termos de “flexibilidade, determinação, resiliência e perseverança para superar obstáculos e conquistar objetivos pessoais, sociais e profissionais” (C4 – Nosso Ensino Médio, 2021, p. 19), atitudes e valores que o Programa Nosso Ensino Médio insere no escopo do educador do Ensino Médio, suas competências e habilidades.

Novamente, concordamos com a perspectiva de que a transformação social deve ser um norte e um compromisso no exercício do magistério, por meio dos processos de humanização e do direito de sermos humanos inerentes ao fazer educativo. Entretanto, não podemos nos furtar à crítica das condições objetivas em que se estabelece a relação de ensino-aprendizagem e, muito menos, desconsiderá-las enquanto obstáculos à prática pedagógica, os quais apenas o engajamento e comprometimento serão o suficiente para superar.

Diante de uma concepção de desenvolvimento integral dos estudantes, professores e gestores são convocados a atuarem com protagonismo e a investirem em seu desenvolvimento pleno (C17 – Nosso Ensino Médio, 2021). No entanto, é forçoso reconhecer, tomando de base Minas Gerais, que nem sempre há condições objetivas para que docentes e gestores sejam capazes de investir em seu desenvolvimento profissional pleno, sobretudo ao considerarmos que apenas 19% dos profissionais do magistério são efetivos no estado⁴³, com uma alta rotatividade e condições de trabalho precárias.

Assim, consideramos que os processos de Responsabilização Docente presentes na Formação Continuada ofertada pelo Programa Nosso Ensino Médio se dão a partir de duas maneiras distintas, isto é, tanto no sentido de atribuir responsabilidades aos trabalhadores docentes, quanto no sentido de exercer pressões de desempenho em função da produção de resultados educacionais. Diante do exposto, atribuímos centralidade aos processos de Responsabilização Docente pelo seu próprio desenvolvimento profissional, desconsiderando as

⁴³ Disponível em: <https://www.em.com.br/gerais/2024/05/6863791-professor-temporario-a-excecao-que-virou-regra-em-minas.html>. Acesso em: 17 abr. 2025.

condições materiais de exercício do magistério. Defendemos que essa responsabilização se encontra entre as duas faces apresentadas, ora atribuindo a responsabilidade a professores e gestores pelo seu desenvolvimento profissional, ora pelo resultado obtido em sala de aula, traduzido nas avaliações em larga escala.

4.5 A produção de resultados do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais

Ao longo das seções anteriores, foi possível identificar enquanto uma das frentes de atuação do Programa Nosso Ensino Médio a produção de resultados educacionais, sobretudo vinculando a Formação Continuada a uma suposta melhoria da prática pedagógica e, por consequência, do desempenho acadêmico dos estudantes e de uma pretensa qualidade da educação brasileira.

Tantas métricas e julgamentos fixos a seguir, nos motivaram a questionar a que pé o Programa Nosso Ensino Médio estaria cumprindo com as diligências do Acordo de Cooperação SEE/Iungo, sobretudo em termos das metas e objetivos definidos em comum acordo entre o Instituto Iungo e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Assim, as análises complementares que se seguem, tal como já mencionado na seção destinada à metodologia, nos servem tanto para ampliar o mapeamento das atividades formativas do Programa Nosso Ensino Médio, realizadas no segundo capítulo, quanto para alargar as compreensões sobre a parceria entre a SEE-MG e o Instituto Iungo.

Portanto, em primeira instância, há que se reiterar o objeto da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo, isto é, o desenvolvimento de ações de Formação Continuada através do Programa Nosso Ensino Médio, objetivando a contribuição com o desenvolvimento profissional docente dos profissionais do magistério da rede, bem como o apoio na implementação do currículo do Ensino Médio alinhado à BNCC.

Como visto anteriormente, o público-alvo e população beneficiada diretamente pela parceria se resume à Equipe de Formadores da SEE-MG, Gestores das SRE's, Gestores Escolares e Professores do Ensino Médio (Minas Gerais, 2021e; 2021f), partir de uma política de Formação Continuada implementada em cadeia (Figura 1). Em termos quantitativos, tanto o Plano de Trabalho Convênio sem repasse SEE/EFP-C. CERT. OCUPACIONAL nº. 30552847/2021 (Plano de Trabalho do Programa Nosso Ensino Médio) (Minas Gerais, 2021f), quanto sua minuta, apresentam o contingente de 77.150 (setenta e sete mil, cento e cinquenta) profissionais da educação, dentre os quais 70.000 (setenta mil) são docentes do Ensino Médio.

Das atribuições do Órgão Estadual Parceiro (OEP), notadamente o estado de Minas Gerais, listamos a obrigação de fornecer manuais de prestação de contas à OSC parceira, monitorar e avaliar o cumprimento do objeto do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d), assegurando recursos humanos e tecnológicos necessários para tal atividade e receber e analisar as prestações de contas finais apresentadas pelo Instituto Iungo. Assim, ainda que esteja prevista a responsabilidade da OEP em viabilizar as ações de Formação Continuada, bem como em participar na elaboração dos planos formativos, o que defendemos é que, em análise, há aqui uma alteração na relação entre política educacional e Estado (Ball, 2022).

Mesmo que considerando a parceria entre o Instituto Iungo e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais enquanto fruto de uma filantropia de novo tipo (Ball, 2022), entendemos que o tipo de relação entre Estado e política educacional se desloca no sentido de uma relação de compra e venda. Portanto, ao fixar um Acordo de Cooperação com o Instituto Iungo, a SEE-MG assume o papel de consumidor de uma política de Formação Continuada, compradora de uma política de Formação Continuada que, em que pese a ausência de transferência de recursos para a OSC responsável, promove a introdução do setor privado dentro da estrutura do Estado (Freitas, 2018; Ball, 2022) e, por consequência, seu desenvolvimento patrocinado pelo setor público (Freitas, 2018).

Por sua vez, o papel assumido pelo Instituto Iungo no escopo deste acordo é o de concedente e doador de políticas, nos termos de uma nova filantropia (Ball, 2022), que presta contas à SEE-MG e se responsabiliza pelos custos de execução do objeto do Acordo de Cooperação SEE/Iungo. Sinalizamos, desta feita, a compreensão de que há uma relação de compra e venda entre as partes, na medida em que a Instituto Iungo obtém algum tipo de capital, ainda que não em sua forma econômica, o qual ainda não fomos capazes de identificar e que será explorado em estudos posteriores.

Diante disso, nossa perspectiva é a de que, enquanto consumidora de uma política de Formação Continuada, cabe à SEE-MG o acompanhamento e avaliação de um serviço adquirido. Conforme o Plano de Trabalho apresentado, foram sugeridos uma série de indicadores de curto prazo para o acompanhamento das metas formativas, a serem coletados por meio de questionários aplicados aos participantes das formações. No que compete às metas de Formação Continuada de docentes, são elas:

- Relevância da formação para a prática docente (adequação dos conteúdos, estratégias didáticas como a transposição didática, contribuição para o avanço do conhecimento do profissional). [...]
- Relevância da formação para a implementação das mudanças pedagógicas previstas pelo Novo Ensino Médio (Minas Gerais, 2021f, p. 131).

Outros indicadores também foram construídos, no sentido de aferir o engajamento dos professores ao Programa Nosso Ensino Médio. O primeiro deles, com o intuito de verificar o Número de Professores do Ensino Médio participantes nas atividades síncronas, foi coletado por meio de lista de presença dos participantes ao longo das atividades formativas desenvolvidas pelo referido programa. No Plano de Trabalho apresentado, o Programa Nosso Ensino Médio destacou: “Este indicador será coletado por meio de lista de presença do participante na atividade. Adesão esperada: 30% em 2021; 50% em 2022; 70% em 2023” (Nosso Ensino Médio, 2021f, p. 131).

Em sequência, o indicador nomeado de Número de Professores do Ensino Médio realizando as trilhas autoinstrucionais na plataforma do Programa Nosso Ensino Médio, coletado por meio do login dos participantes na referida plataforma. Como adesão esperada por Trilha de Aprendizagem autoinstrucional, o Programa Nosso Ensino Médio também fixou os valores de 30% em 2021, 50% em 2022 e 70% em 2023 (Nosso Ensino Médio, 2021f, p. 131).

Nesse sentido, é interessante notabilizarmos que estes valores foram alterados entre a minuta do Plano de Trabalho e a sua versão finalizada. O quadro abaixo apresenta uma síntese da diferença entre os valores idealizados na versão preliminar do Plano de Trabalho e os valores finais apresentados pelo Programa Nosso Ensino Médio como adesão esperada por parte dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Quadro 11 – Taxa esperada de adesão dos professores da rede estadual de Ensino de Minas Gerais às atividades formativas do Programa Nosso Ensino Médio.

Minuta de Plano de Trabalho do Programa Nosso Ensino Médio		
Indicador	Método de Coleta	Adesão Esperada
Número de Professores do Ensino Médio participantes nas atividades síncronas	Lista de presença do participante na atividade	20% em 2021 40% em 2022 50% em 2023
Número de Professores do Ensino Médio realizando as trilhas autoinstrucionais	Login do participante na plataforma	20% em 2021 40% em 2022 50% em 2023
Plano de Trabalho do Programa Nosso Ensino Médio		
Indicador	Método de Coleta	Adesão Esperada
Número de Professores do Ensino Médio participantes nas atividades síncronas	Lista de presença do participante na atividade	30% em 2021 50% em 2022 70% em 2023
Número de Professores do Ensino Médio realizando as trilhas autoinstrucionais	Login do participante na plataforma	30% em 2021 50% em 2022

		70% em 2023
--	--	-------------

Fonte: Elaboração própria (2025). Fonte dos dados: Minas Gerais (2021e; 2021f).

Cumpre destacar, ainda, que o monitoramento e a avaliação do cumprimento do objeto do Acordo de Cooperação SEE/Iungo, como explicitado no próprio documento, deveria ser apresentado pelo Instituto Iungo ao estado de Minas Gerais em duas periodicidades distintas, a saber:

1. semestralmente, relatório de monitoramento, informando o andamento da execução física do objeto, no prazo de até 15 (quinze) dias após o término do período a ser monitorado, informando o andamento da execução física do objeto;
2. anualmente, prestação de contas referentes aos últimos 12 (meses) de duração da parceria, caso a vigência deste ACORDO DE COOPERAÇÃO supere um ano, incluídas eventuais prorrogações, no prazo de até 90 (noventa) dias do fim do exercício relativo à prestação (Minas Gerais, 2021d, p. 166).

Diante disso, observamos a ausência de uma série destes relatórios entre os documentos aos quais tivemos acesso junto ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) do estado de Minas Gerais. A seguir, o quadro sumariza os relatórios de monitoramento que supostamente deveriam ser entregues pelo Instituto Iungo à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, considerando a vigência de 36 meses do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) e a periodicidade das avaliações.

Quadro 12 – Relatórios de Monitoramento e prestação de contas a serem entregues pelo Instituto Iungo à SEE-MG durante a vigência do Acordo de Cooperação SEE/Iungo.

Relatórios de Monitoramento		
Nº	Período de Monitoramento	Periodicidade
I	ago-dez 2021	semestral
II	jan-jun 2022	semestral
III	jul 2021 - jun 2022	anual
IV	jul-dez 2022	semestral
V	jan-jun 2023	semestral
VI	jul 2022 - jun 2023	anual
VII	jul-dez 2023	semestral
VIII	jan-jun 2024	semestral
IX	jul 2023 - jun 2024	anual

Fonte: Elaboração própria (2025).

É importante destacar que, no Quadro 12, os relatórios de monitoramento cujo acesso nos foi concedido pela SEE-MG se encontram destacados em negrito. Os demais relatórios, anuais e semestrais, não foram anexados em resposta ao pleito por nós realizado mediante a Lei nº 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação). Reforçamos, nesse sentido, que as análises sobre os indicadores que se seguem podem estar incompletas e dotadas de viés, sobretudo em função ausência de dados completos sobre a execução física do objeto do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d).

Em termos quantitativos, a Política de Formação Continuada promovida pela SEE-MG em parceria com o Instituto Iungo buscava atingir uma taxa de 30% de adesão dos professores da rede estadual de ensino de Minas Gerais ainda no ano de 2021. Frente a esta meta, cabe pontuar que este percentual representa, considerando somente o público-alvo docente descrito no Plano de Trabalho da parceria (Minas Gerais, 2021f), o total de 21.000 (vinte e um mil docentes).

Entretanto, é forçoso reconhecer, antes de darmos prosseguimento, que ao longo dos relatórios de monitoramento apresentados pelo Instituto Iungo à SEE-MG, foram contabilizados os profissionais da rede (Minas Gerais, 2022e; 2022f) e os educadores a rede cadastrados na plataforma (Minas Gerais, 2024d). Portanto, sinalizamos que há aqui uma lacuna, a qual não nos permite precisar o contingente exato de professores, gestores, formadores da SEE-MG e gestores das SREs que se cadastraram nas plataformas.

Tendo isso em mente, optamos por analisar o quantitativo levando em consideração o total de profissionais apresentado no Plano de Trabalho do Programa Nosso Ensino Médio, quer seja, o valor de 77.150 (setenta e sete mil, cento e cinquenta) profissionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2021f). Assim sendo, trabalharemos com o quantitativo de adesão esperado pelo Programa Nosso Ensino Médio para o ano de 2021 na casa de 23.145 (vinte e três mil, cento e quarenta e cinco) profissionais da educação.

O que nos revela o Relatório de Monitoramento que corresponde ao período de agosto a dezembro de 2021 é que, em suma, 4.079 (quatro mil e setenta e nove) profissionais da rede estadual de Minas Gerais se cadastraram na plataforma do Programa Nosso Ensino Médio (Minas Gerais, 2022e). Isso quer dizer que, em termos percentuais, 5,28% do público-alvo total acessou a plataforma do referido programa durante o primeiro semestre de implementação da Política de Formação Continuada realizada através da parceria entre a SEE-MG e o Instituto Iungo.

Adiante, ao fim do segundo semestre de parceria, o Programa Nosso Ensino Médio apresentou, conforme o Relatório de Monitoramento correspondente ao período de janeiro a junho de 2022 (Minas Gerais, 2022f), o total de 6.577 (seis mil, quinhentos e setenta e sete) profissionais cadastrados em sua plataforma. Vale ressaltar que, conforme o Plano de Trabalho da parceria entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, a adesão prevista para o ano de 2022 era de um total de 50% do público-alvo total da Política de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais. Longe do contingente de 38.575 (trinta e oito mil, quinhentos e setenta e cinco) profissionais da rede estadual de ensino, a métrica alcançada pelo Programa Nosso Ensino Médio até o fim do primeiro semestre do ano de 2022 foi a de 8,52%, distribuídos entre gestores escolares, docentes, formadores da SEE-MG e gestores das Superintendências Regionais de Ensino.

Frente a ausência de relatórios de monitoramento que compreendam o segundo semestre do ano de 2022 e o primeiro semestre de 2023, avançamos para o último relatório concedido pela SEE-MG para a realização desta pesquisa. Constatamos, neste relatório, que um total de 17.009 (dezessete mil e nove) educadores da rede estadual de ensino de Minas Gerais se cadastraram na plataforma do Programa Nosso Ensino Médio até dezembro do ano de 2023. No entanto, dentre este contingente, é forçoso reconhecer com base no Relatório de Monitoramento que compreende o período de julho a dezembro de 2023 que 6.264 educadores concluíram ao menos uma trilha de aprendizagem (Minas Gerais, 2024d).

Diante dos dados apresentados, devemos notabilizar que a metodologia utilizada pelo Instituto Iungo para contabilizar a adesão dos profissionais de educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais se deu de maneira ambígua. A começar pela não distinção entre os cargos ocupados pelos participantes da Formação Continuada que se cadastraram em sua plataforma, de tal maneira que se confundem as métricas entre os distintos profissionais que se inserem no público-alvo da Política de Formação Continuada promovida através do Acordo de Cooperação SEE/Iungo.

Ademais, o cadastramento destes profissionais em uma plataforma de ensino não garante, em nenhuma circunstância, a sua participação efetiva nas atividades formativas e nas ações de Formação Continuada. Defendemos que contabilizar estes cadastros na plataforma para fins de prestação de contas à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais se configura enquanto um erro metodológico que, em certo sentido, tende a beneficiar não só o Instituto Iungo face às responsabilidades contraídas mediante o contrato celebrado com a SEE-MG, como também o próprio governo de Minas Gerais, entendendo a partir de Ball (2022) que

este também se beneficia com os processos de terceirização e privatização de políticas educacionais.

Do mesmo modo, ainda que consideremos que, minimamente, 6.264 educadores concluíram ao menos uma trilha e que 9.237 educadores baixaram ao menos um recurso didático (Minas Gerais, 2024d), estes valores se encontram distantes dos 70% de adesão esperados para as Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais no ano de 2023 (Minas Gerais, 2021f). Em verdade, o que podemos avaliar é que, ao longo de 5 (cinco) semestres de parceria, o Programa Nosso Ensino Médio foi capaz de promover uma adesão de 8,11% dos profissionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais a pelo menos 1 de suas 28 Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais e de 11,9% aos seus recursos didáticos (Minas Gerais, 2024d).

No que compete à participação de professores nas atividades síncronas, é importante destacar que, tanto o Plano de Trabalho (Minas Gerais, 2021f) quanto o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d) previam uma carga horária total de duas (02) horas de formação síncrona aos docentes da rede estadual de ensino ao longo do ano de 2021. Dentro deste escopo, em concordância ao que vimos no segundo capítulo, reiteramos que “o plano de formação foi adequado às necessidades da Secretaria e, nesse período, foi priorizada a realização de webinários quinzenais, alternados com a realização das trilhas autoinstrucionais, destinados aos professores e gestores escolares” (Minas Gerais, 2022e, p. 185).

Diante disso, o indicador de Número de Professores do Ensino Médio participantes nas atividades síncronas foi coletado mediante questionário aplicado aos participantes do oitavo Webinar Integrador realizado ao longo do ano de 2021 pelo Programa Nosso Ensino Médio, baseado na Trilha de Aprendizagem C10, intitulada Integração Curricular: o que, por que e como?, atingindo a marca de 2.077 respondentes (Minas Gerais, 2022e). Novamente, não há como distinguir se os participantes desta atividade formativa são docentes ou se ocupam os demais cargos que se inserem no público-alvo das ações de Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio.

O que nos cabe pontuar aqui é que, assim como o indicador de adesão às Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais do Programa Nosso Ensino Médio, o quantitativo de professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais que se engajaram nas atividades síncronas promovidas pelo Instituto Iungo durante o ano de 2021 ficou na casa dos 2,69%, distante dos 30% esperados para o ano de 2021 (Minas Gerais, 2021f). Adiante, nos demais relatórios a que tivemos acesso, é possível atingirmos a compreensão de que, em concordância ao apresentado em nosso segundo capítulo, ao longo do ano de 2022, “o plano de

formação foi adequado às necessidades da Secretaria e foi priorizada a realização da formação presencial para os formadores regionais selecionados” (Minas Gerais, 2022f, p. 275). De maneira similar, no ano de 2023, as atividades formativas desempenhadas pela SEE-MG em parceria com o Instituto Iungo também se desdobraram de maneira a priorizar a formação de formadores.

Nesse sentido, argumentamos acerca da inviabilidade de acessar e apresentar dados que correspondam ao indicador Número de Professores do Ensino Médio participantes nas atividades síncronas (Minas Gerais, 2021f) e que complementam as informações obtidas acerca do período monitorado entre agosto e dezembro de 2021. Isso se deve em função das informações limitadas fornecidas pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão, cuja razão, isto é, se pela ausência de prestação de contas por parte do Instituto Iungo ou por descuido da Controladoria Geral do Estado de Minas Gerais (CGE/MG), não nos foi declarada.

Com base no exposto, defendemos o ponto já evidenciado no mapeamento das atividades formativas realizado no segundo capítulo, de que a Formação Continuada de docentes empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio no estado de Minas Gerais se deu majoritariamente a partir das Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais e do ciclo de Webinários Integradores realizados ao longo do ano de 2021. Se insere, portanto, no que Evangelista (2016, p. 14) chamou de “as faces da tragédia docente no Brasil” em todos os sentidos, seja na reconversão, desqualificação, responsabilização e especialmente na *eadeização* de sua Formação Continuada, entregue ao setor privado e às plataformas digitais.

Os esforços adicionais, desempenhados tanto no ano de 2022 quanto de 2023, conforme é possível notar tanto no referido mapeamento de atividades como nos relatórios de monitoramento aqui apresentados, se concentraram na formação das equipes de formação da SEE-MG. Como veremos a seguir, é possível suspeitar que este enfoque pode não apenas competir ao cumprimento da Cadeia de Implementação da Formação Continuada presente no Plano de Ação elaborado pela SEE-MG (Minas Gerais, 2018), mas também ao estabelecimento de formas mais eficazes de coerção.

Há aqui um ponto interessante a ser discutido, que envolve os movimentos da política em função de uma variedade de interesses, compromissos, finalidades e influências, e que entendemos enquanto dinâmicas de ajuste discursivo, aprendizagem de política e reflexividade institucional inerentes ao neoliberalismo (Ball, 2022). Para tanto, será necessário retomar os

resultados produzidos pela parceria entre o Instituto Iungo e a SEE-MG em termos de desempenho da Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais.

Assim, ao considerarmos que, ao fim do segundo semestre do ano de 2023, isto é, do quinto semestre de vigência do Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d), apenas 8,11% do público-alvo havia concluído ao menos 1 das 28 das Trilhas de Aprendizagem, argumentamos sobre a ineficácia do Programa Nosso Ensino Médio. Tratando a eficácia, um dos valores do referido programa, novamente enquanto a “capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura” (Biesta, 2012, p. 813), observamos a incapacidade da parceria celebrada entre o Instituto Iungo e a SEE-MG de produzir resultados no sentido de uma Formação Continuada de professores no estado.

Sob o prisma deste valor, notadamente controverso e oriundo do modelo de gestão empresarial, observamos que a terceirização da Formação Continuada em Minas Gerais através do Programa Nosso Ensino Médio não faz mais do que apenas emular “soluções rápidas para problemas difíceis” (Ball, 2022, p. 123); que sendo elas técnicas, genéricas e replicáveis, ainda assim, não foram capazes de produzir resultados, mesmo que em seus próprios termos.

A perspectiva defendida aqui é a de que, ainda que se desconsiderem os erros metodológicos na construção dos indicadores – como a ausência de distinção entre categorias do público-alvo ou a contabilização de cadastros e acessos à plataforma do Programa Nosso Ensino Médio como se fossem a participação efetiva nas ações de Formação Continuada promovida pelo Instituto Iungo junto à SEE-MG –, e mesmo que se considere plausível a realização da Formação Continuada de docentes através de Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais e Webinários Integradores, ainda assim é possível sustentar que houve êxito no processo de privatização da Política de Formação Continuada para a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais. Esse êxito, entretanto, se limita ao aspecto de entrega da política ao setor privado, uma vez que, em termos de objetivos do acordo estabelecido entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, a OSC responsável se mostrou ineficiente e ineficaz na implementação da referida política educacional.

Certamente, foge ao escopo desta pesquisa avaliar a Política de Formação Continuada de Minas Gerais. Portanto, o que queremos dizer diante do exposto é que, de maneira simples, as ações de Formação Continuada desempenhadas pelo Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais não foram capazes de atender sequer aos próprios parâmetros, não se sustentando frente ao próprio discurso, ainda que não fossem levadas em consideração qualquer uma das inconsistências apresentadas até então.

Em nossa perspectiva, a baixa adesão à formação ofertada pela SEE-MG em parceria com o Instituto Iungo pode ser explicada a partir de duas hipóteses principais: i) os elevados índices de contratação temporária no magistério mineiro, os quais chegaram na casa dos 80%⁴⁴ no ano de 2024, dificultando o engajamento docente em processos formativos; ii) o desenvolvimento de estratégias de resistência por parte dos professores da rede diante de uma política de Formação Continuada voltada à implementação do Novo Ensino Médio.

No entanto, há que se considerar que a primeira hipótese explicativa se fundamenta em uma base material concreta, ao passo em que a segunda não apresenta indícios significativos, os quais poderiam ser acessados mediante uma pesquisa com os professores da rede, o que foge ao escopo da presente pesquisa. Portanto, defendemos o ponto de vista que, nas condições materiais e objetivas do exercício do magistério, as quais indicam a situação profissional docente, o quadro apresentado é o de um desenvolvimento profissional próximo ao da proletarização do professorado (Imbernón, 2000) que, em função dos regimes de contratação temporária no estado, impede a sua adesão às atividades formativas como as desenvolvidas pelo Programa Nosso Ensino Médio.

Como vimos anteriormente, a Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio tende a desconsiderar a contextualização dos profissionais docentes, como a situação profissional e as condições materiais da profissão em função de uma sobrevalorização de questões como o uso de metodologias diferenciadas. Consideramos que esta displicência reflete, minimamente, o desconhecimento sobre o público-alvo das ações de Formação Continuada e o perfil dos especialistas responsáveis não só pela idealização e planejamento das ações formativas do Programa Nosso Ensino Médio, como também pela escrita dos Textos de Referência das Trilhas de Aprendizagem.

Mesmo diante do não atendimento às metas estabelecidas no Plano de Trabalho (Minas Gerais, 2021f) em termos da Política de Formação Continuada, a Superintendência de Políticas Pedagógicas da SEE-MG, através do Memorando SEE/DIEM nº 34/2022 acionou a Diretoria de Gestão de Contratos e Convênios para solicitar orientações para “possibilitar que o Instituto IUNGO apoie a SEE no processo de implementação dos itinerários formativos que compõem o Novo Ensino Médio com a elaboração conjunta dos itinerários de aprofundamento para o 2º e 3º ano” (Minas Gerais, 2022g, p. 1). Assim, acessamos também um *e-mail*, destacando que

⁴⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/25/professores-temporarios-deveriam-ser-excecao-nas-redes-estaduais-mas-estudo-mostra-situacao-inversa.ghtml>. Acesso em: 04 maio 2025.

em diálogo com o Instituto IUNGO foi solicitado, pela Diretoria de Ensino Médio, apoio nas construções:

Produção:

- Apresentação da unidade curricular do Aprofundamento em Matemática- Planos de curso dos 4 componentes curriculares de Linguagens (Aprofundamento LGG)
- Planos de curso dos 4 componentes de Matemática (Aprofundamento MAT)
- Planos de curso dos 4 componentes Matemática e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Aprofundamento MAT/CHS)
- Planos de curso dos 4 componentes de Linguagens e Matemática (Aprofundamento LGG/MAT)

Leitura crítica:

- 9 apresentações das unidades curriculares dos Aprofundamentos;
- Planos de curso dos 9 aprofundamentos (em parceria com a equipe) (Minas Gerais, 2022h, p. 1, grifos nossos).

É interessante observar que, em resposta, a Diretoria de Gestão de Contratos e Convênios entendeu não ser necessária nenhuma celebração de aditivo ao Acordo de Cooperação SEE/Iungo, “uma vez que o ato está previsto no Plano de Trabalho” (Minas Gerais, 2022i, p.1). Portanto, fica evidente que, através da parceria estabelecida para “desenvolver ações de formação continuada, por meio do Programa Nosso Ensino Médio, que visa apoiar o desenvolvimento profissional de professores e gestores de escolas da Rede Estadual de Educação e a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2021d, p. 163), o Instituto Iungo foi capaz de expandir sua atuação na implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais.

Próximo ao fim da vigência do Acordo de Cooperação celebrado entre a SEE-MG e o Instituto Iungo, a OSC responsável pelo desenvolvimento das ações de Formação Continuada do Programa Nosso Ensino Médio foi notificada pela Escola de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais através de um *e-mail*, do qual destacamos as seguintes requisições documentais:

1. Ofício com justificativa fundamentada para a alteração proposta, assinado pelo representante legal da OSC. Obs.: A alteração proposta não pode alterar o núcleo da finalidade do acordo de cooperação;
2. Documentos que atestem as alegações apresentadas na justificativa para solicitação de alteração (SE FOR O CASO);
3. Declaração de que a alteração pretendida não resultará na modificação do núcleo da finalidade, assinada pelo representante legal da OSC (Minas Gerais, 2024e, p. 1).

Como justificativa de proposta de continuidade do Acordo de Cooperação SEE/Iungo e as devidas alterações para o período de 2024 a 2026, o Instituto Iungo argumenta que

Em 2024, a repactuação para o Ensino Médio que se encaminha tende à preservação dos princípios da reforma efetivada em 2017, mas se aprofunda em algumas melhorias [...] Os novos contornos que se apresentam para o Ensino Médio visam superar desafios já reconhecidos, entre eles(as): a evasão, a defasagem idade série, os níveis

insatisfatórios de aprendizagem e o distanciamento entre a escola, as realidades e os projetos de vida de seus(suas) jovens estudantes). É nesse contexto que se justifica a continuidade do trabalho realizado em parceria com o Instituto Iungo por mais dois anos, no período de 06/04/2024 a 06/04/2026 (Minas Gerais, 2024f, p. 2).

Em Nota Técnica (nº 5/SEE/EFE - C. CERT. OCUPACIONAL/2024) (Minas Gerais, 2024), a Escola de Formação da SEE-MG destacou:

Na busca de apoio para enfrentamento dos desafios da implementação, e agora tendo no Projeto de Lei 5230/2023, aprovado na Câmara dos Deputados, em tramitação no Senado em vias de aprovação, novas proposições de alteração na Lei nº 9.394/1996 e Lei n. 13.415/2017, faz se necessário ajustar a parceria vigente, com o intuito de atender aos novos desafios que se avizinham [...] (Minas Gerais, 2024g, p. 380).

Diante dos excertos, é possível alcançar a compreensão de que, mesmo diante dos resultados apresentados nos relatórios de monitoramento, a SEE-MG identificou na parceria com o Instituto Iungo o potencial de realização da Formação Continuada de professores e gestores escolares no estado de Minas Gerais para o atendimento às mudanças que, àquele tempo, se aproximavam com a possível aprovação do Projeto de Lei nº 5.230/2023.

Desse modo, a SEE-MG buscou “prorrogar a vigência do instrumento original por mais 730 (setecentos e trinta) dias, a contar de 27.06.2024, passando a vigorar até 26.06.2026” (Minas Gerais, 2024h, p. 475) por meio de um termo aditivo. Entretanto, o assessoramento jurídico, através da Nota Jurídica nº 361/ASSJUR/2024, apresentou argumentos contundentes sobre a ilegalidade e inviabilidade jurídica da prorrogação do Acordo de Cooperação SEE/Iungo por meio de termo aditivo. Nessa nota, a Assessoria Jurídica da SEE-MG evidencia que:

a implementação das disposições do PL 5230/2023, que era inexistente à época da assinatura do ajuste no ano de 2021, não foi objeto da demanda inicial, e mesmo que fosse possível incluí-la no objeto do ajuste em análise, neste momento, trata-se de uma demanda futura e incerta, já que depende da aprovação pelo Senado Federal e encaminhamento à sanção do Presidente da República [...] Considera-se ainda, que não é possível sequer precisar quando ocorrerá a aprovação do PL 5230/2023, ou até mesmo afirmar com certeza se o mesmo será realmente aprovado e sancionado (Minas Gerais, 2024h, p. 482).

Portanto, uma vez inviabilizada a celebração de um termo aditivo ao Acordo de Cooperação, a SEE-MG, por entender por exitosa a parceria, manifestou através do Ofício SEE/EFE - C. CERT. OCUPACIONAL nº 4/2024 o “interesse em celebrar um novo Acordo de Cooperação com intuito do estreitamento de laços e fortalecimento das ações desenvolvidas ao longo do triênio 2021/2024” (Minas Gerais, 2024i, p. 1-2).

Embora não tenhamos tido acesso ao novo Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo, é possível notabilizar

que o site do Programa Nosso Ensino Médio se encontra em processo de reformulação em função da sanção da Lei nº 14.945/2024, a qual promove a reforma do Novo Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017. Assim, destacamos que a versão da Formação Continuada para a rede estadual de ensino de Minas Gerais permanece disponível, mas que as Trilhas de Aprendizagem, bem como a plataforma, se encontram em processo de atualização. A figura a seguir exibe a mensagem inicial apresentada na plataforma do Programa Nosso Ensino Médio.

Figura 2 – Mensagem de atualização da plataforma presente no site oficial do Programa Nosso Ensino Médio.



Fonte: Nosso Ensino Médio⁴⁵ (2024).

Em análise, o que podemos depreender de todo este movimento de busca pela prorrogação e renovação de acordos entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é, sobretudo, a relação de interdependência entre Estado e mercado colocada por Ball (2022). Ainda com base no referido autor, observamos que, em última instância, este movimento reflete o ambíguo papel do Estado neoliberal, que se encontra no limiar da criação de novos mercados e a não interferência na economia. Trata-se, sobretudo, do compromisso do governo de Minas Gerais com o projeto de empresariamento da educação brasileira (Freitas, 2018), entregando também a Formação Continuada de docentes nas mãos do setor empresarial.

⁴⁵ Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente dissertação, buscamos discutir a Formação Continuada de professores no contexto do Novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017, tendo como campo de estudo o Programa Nosso Ensino Médio e a sua atuação na Política de Formação Continuada do estado de Minas Gerais. O trato dado à temática parte especialmente do conceito de reforma empresarial da educação (Freitas, 2018), reconhecendo os processos de transferência de tecnologias de gestão empresarial para o âmbito da educação pública que, em consequência de uma reforma de base curricular, termina por alcançar as políticas de formação docente.

Desse modo, entendendo, a partir da literatura mobilizada na construção deste estudo, que o setor empresarial tem buscado cada vez mais a conversão do direito à educação em um serviço submetido aos ideários empresariais no sentido de uma racionalidade neoliberal, objetivamos analisar a concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio, frente ao Acordo de Cooperação firmado entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o Instituto Iungo (Minas Gerais, 2021d).

Para tanto, observados os objetivos específicos, traçamos uma linha argumentativa que, em um primeiro momento, tratou de discutir o Novo Ensino Médio, da Lei nº 13.415/2017, sob a perspectiva de uma reforma empresarial da educação, das disputas travadas no seu entorno na arena de políticas educacionais brasileira e da implementação desta política em Minas Gerais. Adiante, compreendemos os deslocamentos conceituais promovidos pela Base Nacional Comum Curricular no campo da Educação e da Formação Docente, entendendo que a nova política de base curricular traz consigo novas concepções de educação e que, com isso, altera-se também as de docência e de formação docente.

Como desencadeamento destas políticas, apresentamos também um panorama sobre a Política de Formação Continuada para a implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais e o Programa Nosso Ensino Médio, principal agente privado responsável por sua implementação, mapeando as ações de Formação Continuada desenvolvidas junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no período compreendido entre os anos de 2021 e 2024.

Por fim, buscando responder à questão de pesquisa, isto é, qual concepção de Formação Continuada de Professores o setor empresarial buscou imprimir a partir das Políticas de Formação Continuada vinculadas à Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio no estado de Minas Gerais, analisamos os Textos de Referência das Trilhas de

Aprendizagem autoinstrucionais desenvolvidas pelo Programa Nosso Ensino Médio. Estes documentos, disponibilizados à SEE-MG mediante o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d), representam a base teórica sobre a qual o Programa Nosso Ensino Médio constrói suas ações de Formação Continuada, de tal maneira que sua análise nos permitiu apreender o conceito de Formação Continuada que orienta o Programa Nosso Ensino Médio na elaboração de seus percursos e atividades formativas.

Há que se notabilizar, portanto, o cumprimento dos objetivos definidos para a pesquisa, cujos resultados apontam para uma concepção de Formação Continuada característica ao fenômeno de reforma empresarial da educação enquanto um dos desdobramentos do capitalismo contemporâneo e sua doutrina neoliberal. Esta via empresarial de Formação Continuada, maneira pela qual optamos por chamar a concepção de Formação Continuada observada na atuação do Programa Nosso Ensino Médio, se apresenta, sobretudo, enquanto um dispositivo de reforma dos profissionais docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

É importante destacar que esta reforma docente promovida pelo Programa Nosso Ensino Médio consiste, no limite, nos percursos em que a própria racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) é introjetada na mentalidade dos docentes a partir de tecnologias morais como o gerencialismo. Em análise, compreendemos que os processos de padronização e de alinhamento das práticas pedagógicas docentes induzidos pelos Textos de Referência do Programa Nosso Ensino Médio tendem a reproduzir um modelo de gestão tipicamente empresarial, com base em valores como eficiência e eficácia, o que se configura enquanto uma dinâmica própria do fenômeno de reforma empresarial da educação em curso.

Com isso, o que se pode observar é, sobretudo, um programa de Formação Continuada cuja construção teórica se dá por meio de assessoramento educacional por ditos especialistas que sequer possuem formação no campo da Educação. Em consequência, as Trilhas de Aprendizagem enquanto ações de Formação Continuada autoinstrucionais, maneira pela qual a formação docente ocorreu na rede de Minas Gerais, se configuram enquanto dispositivos gerenciais que buscam, tal como apresentado pelo Acordo de Cooperação SEE/Iungo, o desenvolvimento profissional docente e o apoio à implementação do Novo Ensino Médio na rede.

Entretanto, é forçoso reconhecer que a natureza do desenvolvimento profissional docente em questão em nada se assemelha ao que a literatura especializada em formação docente e desenvolvimento profissional nos apresenta, tal como discutimos a partir de Imbernón (2000), Marcelo (2009), Fiorentini e Crecci (2013) e Nóvoa (2017). Em verdade, o

desenvolvimento profissional docente cuja atuação do Programa Nosso Ensino Médio busca desenvolver é, como já argumentado, um desenvolvimento próximo ao da proletarização do professorado (Imbernón, 2000), da redução de sua autonomia e da padronização da ação pedagógica através de uma Formação Continuada que desconhece a realidade das escolas brasileiras e da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Mais do que questionar e se posicionar enquanto um profissional cujo pensamento crítico orienta suas práticas, cabe ao docente reformado pela via empresarial de Formação Continuada a submissão à engenharia de alinhamento da reforma. Torna-se, dentro da concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio, um técnico implementador de políticas educacionais, cuja competência profissional se resume, inspirados por Martins (2014), à escolha de procedimentos metodológicos a serem replicados. Por sua vez, defendemos que a expropriação do trabalho vivo do magistério, convertido em trabalho morto no interior de manuais e plataformas de aprendizagem *online* (Freitas, 2018), se dá especialmente pelo esvaziamento do conhecimento profissional docente em razão da inflação da dimensão estética da ação pedagógica (Silva, 2019) e da reprodução acrítica de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Há, nesse sentido, a recorrência de uma linha argumentativa que versa sobre a primazia da forma sobre o conteúdo, em termos de metodologias de ensino-aprendizagem, indicando que a opção por novas técnicas implicaria necessariamente em resultados mais expressivos em avaliações em larga escala. Assim, nas análises desenvolvidas, indicamos a presença de uma razão instrumental que orienta a via empresarial de Formação Continuada em curso, induzindo à produção de resultados e ao possível falseamento de resultados em indicadores da qualidade do ensino, como a literatura tem apresentado sobre Sobral, no Ceará (Freitas, 2018).

Em termos de performatividade docente (Ball, 2005; 2022), os profissionais são direcionados a responsabilizar-se pelo bem-estar da organização, traduzida pelo desempenho dos estudantes nos processos de avaliação. Busca-se, reiteradamente, destacar a relevância de resultados efetivos de aprendizagem que, em nossa perspectiva, tende a uma concepção de educação de qualidade balizada pura e simplesmente nas mensurações que somos capazes de realizar mediante o uso de indicadores (Biesta, 2013). Para tanto, observamos a busca ativa do Programa Nosso Ensino Médio em promover uma mudança cultural mais profunda nos docentes, capaz de renovar suas crenças, propósitos e comportamentos, o que Ball (2005) já tratava sob a perspectiva de uma pós-profissionalidade docente.

Defendemos que este é o fulcro do que produz a via empresarial de Formação Continuada, aqui materializada no Programa Nosso Ensino Médio e suas ações formativas: reformar os docentes, sobretudo moralmente, a partir de tecnologias morais como o gerencialismo e a performatividade (Ball, 2005; 2022). Trata-se do neoliberalismo sendo feito, enquanto processo de economização da vida social, de produção de novas subjetividades e da introjeção de sua racionalidade pela ação articulada entre o setor empresarial, as Organizações da Sociedade Civil e o próprio Estado. O produto deste processo é, como demonstramos em nossas análises, um docente inserido no quadro da pós-profissionalidade (Ball, 2005), alinhado com o discurso pedagógico contemporâneo (Silva, 2019), técnico implementador de políticas e capaz de produzir resultados de aprendizagem mensuráveis.

Quanto aos processos de responsabilização docente, a contrapartida das noções de *performance* aplicadas à docência, observamos que o Programa Nosso Ensino Médio caminha no sentido de transferir aos docentes a inteira responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional. Isso se dá, sobretudo, pela realização de atividades formativas de cunho autoinstrucional e pela introjeção de uma cultura profissional que reconhece estes processos de responsabilização enquanto o exercício do protagonismo e autonomia docente.

Destacamos, nesse sentido, o esvaziamento da corresponsabilidade do estado de Minas Gerais não só no que diz respeito à promoção de atividades formativas que induzem ao desenvolvimento profissional docente, como também no que compete à concessão de condições objetivas para que os profissionais docentes se desenvolvam profissionalmente. É forçoso reconhecer, portanto, um duplo processo de transferência: responsabiliza-se os docentes pelo seu desenvolvimento profissional, ao passo em que as ações de Formação Continuada passam a ser ofertadas mediante um Acordo de Cooperação, de maneira a privatizar a Formação Continuada de docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Diante disso, devemos notabilizar que os processos de privatização da Formação Continuada, que temos observado a partir da atuação do Programa Nosso Ensino Médio em Minas Gerais, dizem de um lugar de desconhecimento da realidade próxima das escolas da rede, tanto por parte da própria Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais quanto pelas Organizações da Sociedade Civil responsáveis pelo referido programa. Assim, destacamos não só o uso de generalizações que culpabilizam os docentes e suas práticas pedagógicas ditas desatualizadas pelo desinteresse e evasão escolar dos estudantes, como também o não reconhecimento de docentes e estudantes enquanto sujeitos culturais e históricos, cuja agência transforma as dinâmicas do processo educativo, tornando-as contextualizadas e contingenciais.

Ao mesmo tempo, há um apelo por parte do Programa Nosso Ensino Médio por uma transformação da escola enquanto instituição social, no sentido de uma escola democrática, participativa e socialmente referenciada. Entretanto, identificamos que o chamado à transformação cujo referido programa busca realizar reside não na superação das precárias condições materiais em que se estabelecem o exercício do magistério e o ensino-aprendizagem, mas sim por uma reforma cultural que produza docentes flexíveis, pessoalmente envolvidos e resilientes, capazes de produzir resultados nestas mesmas condições.

Desse modo, observamos que este desconhecimento sobre a realidade próxima das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi, em certa medida, também responsável pela baixa adesão às ações de Formação Continuada realizadas mediante o Acordo de Cooperação SEE/Iungo (Minas Gerais, 2021d). Ao fim do quinto semestre de parceria, apenas 8,11% do público-alvo do Programa Nosso Ensino Médio, isto é, 6.264 educadores, concluíram apenas 1 das 28 Trilhas de Aprendizagem autoinstrucionais disponibilizadas à SEE-MG. Pontuamos um erro na metodologia utilizada nos relatórios de monitoramento apresentados pelo Instituto Iungo à SEE-MG, que pode ainda ter espessado os dados apresentados pelo Programa Nosso Ensino Médio. Apesar disso, defendemos que estes resultados se apresentam, sobretudo, em função dos altos índices de contratação temporária para o Quadro de Magistério da rede estadual de ensino de Minas Gerais, que em 2024 chegou na casa dos 80%, e que atua como uma barreira para a adesão destes profissionais às atividades formativas.

Embora o Programa Nosso Ensino Médio não tenha sido capaz de produzir os resultados esperados, de 70% de adesão ainda no ano de 2023 (Minas Gerais, 2021f), a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais julgou exitosa a parceria firmada com o Instituto Iungo, demonstrando interesse em estabelecer um novo Acordo de Cooperação para a implementação da Lei nº 14.945/2024. Consideramos este posicionamento enquanto fruto da interdependência entre Estado e mercado, tal como apresentado por Ball (2022), cujo papel do Estado se encontra no limiar entre a produção de novos mercados e a não interferência na economia. Reforça, desse modo, o compromisso do governo de Romeu Zema em Minas Gerais, profundamente alinhado ao ideário neoliberal de produtividade e eficiência (Silva; Valente; Pereira, 2019), com o projeto de empresariamento da educação brasileira (Freitas, 2018) e com a privatização da Política de Formação Continuada no estado.

Portanto, em análise, é possível assumir que a hipótese inicial, de que a concepção de Formação Continuada empreendida pelo Programa Nosso Ensino Médio se encontra a serviço do empresariado nos processos de reforma dos profissionais docentes da rede estadual de ensino

de Minas Gerais foi confirmada. Há, nas categorias apresentadas e nas análises desenvolvidas, elementos suficientes para alcançarmos a compreensão de que a via empresarial de Formação Continuada em curso no estado de Minas Gerais corresponde a processos de reconversão do trabalho docente (Evangelista, 2016), desenvolvendo uma profissionalidade docente adequada aos interesses do capitalismo contemporâneo de produção de personalidades produtivas.

Assim, em termos de contribuições ao campo da Educação e de Formação Docente, entendemos que este estudo traz um alargamento das perspectivas acerca da reforma empresarial da educação, no sentido de compreendê-la para além das políticas do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da Base Nacional Comum Curricular. Abrange, nesse sentido, outras políticas públicas educacionais induzidas pelas recentes padronizações curriculares e que, da mesma maneira, buscam instrumentalizar a educação para a produção de subjetividades alinhadas a uma nova razão do mundo (Dardot; Laval, 2016). No que se refere à Formação Continuada, apresenta um panorama da atuação de Organizações da Sociedade Civil nos processos de privatização e implementação de políticas, em especial, as de Formação Continuada.

Dito isso, acreditamos que a pesquisa, dentro da proposta aqui apresentada, pode abrir caminhos para análises do impacto da Política de Formação Continuada para implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais a partir da perspectiva dos sujeitos desta reforma. Uma vez compreendida a via empresarial de Formação Continuada no estado, urge a necessidade de estudos mais aprofundados sobre em que medida as tecnologias morais de gerencialismo e performatividade (Ball, 2005; 2022) foram capazes de reformar culturalmente os profissionais da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Em termos de política pública educacional, a pesquisa pode servir também ao poder público para fins de composição de análise e avaliação da Política de Formação Continuada de Minas Gerais, compreendendo que a via empresarial de Formação Continuada em curso no estado em nada colabora com o desenvolvimento de uma profissionalidade docente firmada nos valores de uma educação enquanto direito fundamental e subjetivo. A partir desta pesquisa, poderia, portanto, reestruturar as ações de Formação Continuada e buscar a implementação de uma Política de Formação Continuada a partir de iniciativas da própria rede de ensino, de maneira independente das soluções privatizantes apresentadas pelo terceiro setor, e respaldada pela efetivação de profissionais contratados pela via de concursos públicos, como prevê a legislação.

Neste íterim, observamos enquanto principal lacuna desta pesquisa, bem como do referencial teórico mobilizado em sua construção, o aprofundamento em uma questão que se apresenta enquanto a pedra de toque da reforma empresarial da educação. Destacamos a importância de aprofundar as análises no sentido de como os reformadores empresariais da educação transformam, na prática, as políticas educacionais em curso em um grande negócio. Notamos na bibliografia consultada uma reiterada menção acerca da produção de novos mercados educacionais que, no entanto, não realizam o movimento proposto por Ball (2022) de buscar seguir o fluxo de capital, provocando uma lacuna na literatura especializada em políticas educacionais no país, a qual será explorada em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. **Currículo “flexível”: estudantes do ensino médio da rede estadual contam com 75 possibilidades no catálogo de eletivas**. Belo Horizonte, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/curriculo-flexivel-estudantes-do-ensino-medio-da-rede-estadual-contam-com-75-possibilidades-no-catalogo-de-eletivas>. Acesso em: 02 maio 2024.

AGÊNCIA SENADO. **Ensino médio: ministro entrega à CE resultado de consulta pública**. Brasília, 08 ago. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/08/08/ensino-medio-ministro-entrega-a-ce-resultado-de-consulta-publica>. Acesso em: 02 maio 2024.

ALVES, Alexandre; KLAUS, Viviane; LOUREIRO, Carine Bueira. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147226115>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ALVES, Amanda Fontes. **Projeto de Vida e o novo ensino médio em Juiz de Fora/MG**. 2024. 119f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17076>. Acesso em: 16 maio 2025.

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 185-208.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (Abecs) et al. **Entidades lançam Nota Pública solicitando revogação da Reforma do Ensino Médio e pela retirada da proposta da BNCC**. Brasília, 17 jul 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 02 maio 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Anpuh). **Nota da Associação Nacional de História sobre a MPV 746/2016**. São Paulo, 30 set. 2016. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016>. Acesso em: 02 maio 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (Anpuh). **Carta da Diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: Reflexões e Subsídios da ANPUH a respeito da BNCC**. São Paulo, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>. Acesso em: 02 maio 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro, abr. 2017. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_ver_sao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Rio de Janeiro, 14 maio 2018. Disponível em: <https://anped.org.br/5786-news/>. Acesso em: 02 maio 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). **BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Anfope: Salvador, 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope) et al. **CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Anfope: [S.L.], 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n126/v35n126a02.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 1-26, 30 set. 2023. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (org.). **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 91-112.

BANCO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (BNDES). **CONTRATO DE APLICAÇÃO DE RECURSOS NÃO REEMBOLSÁVEIS Nº 22.2.0124.1**. BNDES: Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2022/07/contrato_bndes_iungo_2022.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300009&script=sci_abstract. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **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. MEC: Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 maio 2025.

_____. **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, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **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). MEC: Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 set 2024.

_____. Ministério da Educação. **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). MEC: Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rc001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set 2024.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional – FTP**: guia de implementação. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Câmara dos Deputados. **Parecer de plenário pelas Comissões de Educação, de Finanças e Tributação e de Constituição e Justiça e de Cidadania ao PL nº 5.230, de 2023**. Brasília, 19 mar. 2024a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2397387&filename=Tramitacao-PL%205230/2023. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. **Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 16 maio 2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31. (Tinta Vermelha)

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46. (Tinta Vermelha)

CÁSSIO, Fernando et al. HETERARQUIZAÇÃO DO ESTADO E A EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.241711>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CÁSSIO, Fernando. **O novo ensino médio e a indução de desigualdades escolares**. IN: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Sudeste. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s> Acesso em: 02 maio 2023.

CÁSSIO, Fernando. ‘Reforma da reforma’ é sancionada sem festa. **CartaCapital**. São Paulo, 08 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/reforma-da-reforma-e-sancionada-sem-festa/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**,

Brasília, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 02 maio. 2024.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 33-39. (Tinta Vermelha).

COLETIVO EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE. **Carta aberta à população brasileira**. [s. L], 19 mar. 2024. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/carta-aberta-a-sociedade-brasileira-coletivo-em-defesa-da-ensino-medio-de-qualidade/>. Acesso em: 02 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). **DOCUMENTO DE CONSIDERAÇÕES PARA ORIENTAR O APERFEIÇOAMENTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES À LUZ DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. Consed: Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5adf3c0d134be.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). **Contribuições do Dia D de discussão da BNCC do Ensino Médio**. Brasília, 11 set. 2018a. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5b9bd5f27d318.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). **Orientações aos gestores das escolas**. Brasília, 20 jul. 2018b. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5b5f30e03636e.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). **REFERENCIAIS PROFISSIONAIS DOCENTES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA**. Consed: Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/600de603f0af4.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). **Em Defesa do Novo Ensino Médio**. Brasília, 15 fev. 2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/downloads/wi84vVveftW7wWGfI2Z9yP8s9v3R5xr3sIVwLASy.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Consed). **Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.consed.org.br/tema/ensinomedio>. Acesso em: 02 maio 2024.

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

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. PROJETO DE VIDA EM MINAS GERAIS: vale tudo? discussões acerca do perfil docente para este componente curricular do ensino médio. **SciELO Preprints**, 6 abr. 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.3810>. Acesso em: 02 maio 2024.

ESTÚDIO EDUCAÇÃO MG. 1º - **Webinário “O NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS: CURRÍCULO REFERÊNCIA E FORMAÇÕES”**. 15 jul. 2021. Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=T50bB1t56-](https://www.youtube.com/watch?v=T50bB1t56-M&t=9s&ab_channel=Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG)

M&t=9s&ab_channel=Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG. Acesso em: 02 maio 2024.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da tragédia docente no Brasil**. Red Estrado: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. Cidade do México. 2016. Disponível em: https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

EVANGELISTA, Olinda. **Professores na Linha de Tiro!** 27 dez. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@Contrapoderbr/professores-na-linha-de-tiro-88db8eda4cd8>. Acesso em: 23 set. 2024.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A privatização da política educacional brasileira: o papel do movimento pela Base Nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado**. 371f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/76617>. Acesso em: 15 maio 2025.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-trandisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: Fazenda, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-29.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 26, n. 101, p. 1176-1196, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601295>. Acesso em: 02 maio 2024.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74>. Acesso em: 22 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FREITAS, L. C. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. **Avaliação Educacional**, 4 jan. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/> Acesso em: 19 ago. 2025.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. FCC: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340/169>. Acesso em: 22 set. 2024.

FUNDAÇÃO ITAÚ. **Relatório Anual**. 2022. Disponível em: <https://editor-ic-2022-midias.s3.sa-east-1.amazonaws.com/6d26b714-c8d8-4fd1-9fe2-705f055fb60b-Funda%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o+Ita%C3%83%C2%BA+-+RA+2022.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

G1. **Romeu Zema (Novo) é reeleito governador de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 02 out. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2022/noticia/2022/10/02/romeu-zema-novo-e-reeleito-governador-de-minas-gerais.ghml>. Acesso em: 02 maio 2024.

GABRIEL, Carmen Teresa; CASTRO, Marcela Moraes. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abr 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959980005.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

GATTI, Bernadete et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. UNESCO: Brasília. 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **Empresariamento da Educação e Formação Continuada de Professores**: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018). 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/10840/Lilian+Fabiana+Ribeiro+Nascimento+Garcia_.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 maio 2024.

GONÇALVES, Juliana. Primavera Secundarista pressiona, mas governo segue negando diálogo. **Intercept**. Rio de Janeiro, 27 out. 2016. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2016/10/27/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo/>. Acesso em: 02 maio 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-bncc. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 46, p. 1-18, 1 jul. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8915>. Acesso em: 22 set. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem Somos**. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 maio 2025.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Livreto Institucional**. ICE: Recife, 2023. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Livreto-Institucional-ICE.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da Escolha**: um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 02 maio 2024.

INSTITUTO IUNGO. **Iungo**: Relatório Anual. 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Relato%CC%81rio-Anual-2020.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

INSTITUTO IUNGO. **Iungo**: Relatório Anual. 2022. Disponível em: https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Instituto-iungo_Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

INSTITUTO IUNGO. **Iungo**: Relatório Anual. 2023. Disponível em: https://iungo.org.br/wp-content/uploads/2024/04/ra_2023_11.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. 2023. MEC: Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

INSTITUTO REÚNA. **Relatório de Atividades**. 2022. Disponível em: https://biblioteca.institutoreuna.org.br/Reuna_Relatorio_Atividades_2022.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300024>. Acesso em: 02 maio 2024.

LOTTA, Gabriela Spanghero *et al.* Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da reforma do ensino médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, [S.L.], v. 55, n. 2, p. 395-413, mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220190159>. Acesso em: 02 maio 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de ciências da educação**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/51392263.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

MARTINI, Tatiane Aparecida; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Implementação da contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) em Santa Catarina: formação continuada como estratégia de privatização e convencimento docente. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6216>. Acesso em: 16 maio 2025.

MARTINS. Elita de Andrade. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão dos professores sobre autonomia e as implicações no seu processo de formação e trabalho**. 212f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/815>. Acesso em: 15 maio 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Ação para Implementar a Formação Continuada em Regime de Colaboração a partir de 2019**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c36220dc811b.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.234, de 22 de novembro de 2019.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2019. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência do Ensino Médio de Minas Gerais.** Belo Horizonte, 2021a. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.657, de 12 de novembro de 2021.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2021b. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4657-21-r%20-%20Public.%2013-11-21.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.673, de 09 de dezembro de 2021.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2021c. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Publica%C3%A7%C3%A3o%2011-12-21%20-%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%204673-21.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **ACORDO DE COOPERAÇÃO - SEE/DGCC SETOR DE CONVÊNIOS Processo nº 1260.01.0001207/2021-82.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2021d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Trabalho Convênio sem repasse SEE/EFP-C. CERT. OCUPACIONAL nº. 26744000/2021.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2021e.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Trabalho Convênio sem repasse SEE/EFP-C. CERT. OCUPACIONAL nº. 30552847/2021.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2021f.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2022a. Disponível em:
https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Novo%20Ensino%20M%C3%A9dio%202022_Cat%C3%A1logo%20de%20Eletivas.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2022b. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1rxUvnru2-0NkupNZFpUeJXBEC9DdzRv/view>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.777, de 13 de setembro de 2022.** SEE-MG: Belo Horizonte, 2022c. Disponível em:
<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4.777-22%20-%20Public.%2015-09-22.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIMG.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Monitoramento e Avaliação da Parceria, de 31 de janeiro de 2022**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022e.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Monitoramento e Avaliação da Parceria, de 31 de julho de 2022**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022f.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/DIEM nº 34/2022 - Consulta - Parceria IUNGO Programa Nosso Ensino Médio**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022g.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **E-mail: Retorno consulta DGCC e encaminhamentos**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022h.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando SEE/DGCC CONVÊNIOS E PARCERIAS nº 148/2022**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2022i.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2023a. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%20%20-%20Catalogo_de_Eletivas_2023.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Médio**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2023b. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%20%20-%20DIRETRIZES_ITINERARIOS_FORMATIVOS_2023.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/RESOLUCAO-SEE-No-4-908-DE-11-DE-SETEMBRO-DE-2023.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.920, de 06 de outubro de 2023**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2023d. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/4920-23-r-Public.07-10-23.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Catálogo de Eletivas**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12o4DrUWB7jOTOUH4FV4V5ZyzSkZTsKR-/view>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes para Escolha dos Itinerários Formativos para o 2º e 3º anos do Ensino Médio Diurno e EMTI**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1h3Y9oGdhJoXnJu4Ufi-tlgAgjhy5AYNK>. Acesso em: 02 maio 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ações Formativas SEE/Iungo**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatorio de Monitoramento e Avaliação da Parceria, de 29 de janeiro de 2024**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **E-mail: Renovação de Acordo de Cooperação**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024e.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Justificativa para continuidade da parceria entre o Instituto Iungo e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024f.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Nota Técnica nº 5/SEE/EFE - C. CERT. OCUPACIONAL/2024. NOTA TÉCNICA RENOVAÇÃO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO SEE / ASSOCIAÇÃO INSTITUTO IUNGO**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024g.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Nota Jurídica nº: 361/ASSJUR/2024**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024h.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ofício SEE/EFE - C. CERT. OCUPACIONAL nº. 4/2024**. SEE-MG: Belo Horizonte, 2024i.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>. Acesso em: 15 maio 2025.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. RTPS-Revista Trabalho, **Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v2i3.3580>. Acesso em: 22 set. 2024.

MOVIMENTO PELA BASE. **Como atuamos**: linha do tempo. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/como-atuamos/#linha-do-tempo>. Acesso em: 02 maio 2024.

MOVIMENTO PROFESSÃO DOCENTE. **A política de formação continuada de Sobral (CE)**. Movimento Profissão Docente: São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.profissaodocente.org.br/_files/ugd/1f15e7_7f34252311d14f93a97d3ac8f6ccc43d.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

MRV&CO. **Plataforma Habitacional**. 2025. Disponível em: <https://ri.mrv.com.br/sobre-a-mrv/plataforma-habitacional/>. Acesso em: 15 maio 2025.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **Guia do Programa**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: https://nossoensinomedio.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia_v4.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **Arquitetura Formativa**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021b.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **Mapa da Formação**. 2024. Disponível em: <https://nossoensinomedio.org.br/sobre/?rede=mg>. Acesso em: 23 set. 2024.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C0 – Educadores e seus Projetos de Vida**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C1 – Convite à Comunidade de Aprendizagem**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C2 – O que há de novo no Ensino Médio**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C3 – A escola do Ensino Médio, os jovens e seus projetos de vida**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C4 – O educador do Ensino Médio: competências e práticas**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C5 – Núcleo de Autoria e Criação Docentes**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C6 – Projetos de Vida**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C7 – Aprofundamentos**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C8 – Eletivas**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C9 – Educação Profissional e Técnica de Nível Médio**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C10 – Integração Curricular: o que, por que e como?**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C11 - Matemática e suas Tecnologias**. Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C12 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C13 – Linguagens e suas Tecnologias.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C14 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C15 – Ser gestor escolar no Ensino Médio: Competências e Práticas.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C16 – Implementação e Gestão do Currículo.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C17 – Inovação da e na gestão escolar.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C18 – Gestão da Aprendizagem.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C19 – Como promover a Formação Continuada na escola.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C20 – Garantia dos tempos e espaços para formação.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C21 – Criar e fortalecer uma Comunidade de Aprendizagem.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C22 – Por que e como integrar formação e acompanhamento.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C23 – Ensino Médio conectado: Cultura digital.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C24 – O lugar da avaliação.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C25 – O que são e como trabalhar os eixos estruturantes dos Itinerários Formativos.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C26 – Projetos de Vida na escola.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NOSSO ENSINO MÉDIO. **C27 – Diversidade e inclusão na escola.** Nosso Ensino Médio: Belo Horizonte, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 22 set. 2024.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; BARBOSA, Brayon Marques. O Novo Ensino Médio em Minas Gerais: uma Análise Comparativa Entre as Redes Estadual, Privada e Federal no Município de Juiz de Fora. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 223–232, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n2p223-232. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10861>. Acesso em: 25 set. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; VALENTE, Lucia de Fátima; FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. A reforma empresarial em Minas Gerais: rumo à privatização da educação pública. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 15, n. 17, p. 1-18, 30 jun. 2022. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). <http://dx.doi.org/10.46551/ees.v15n17a05>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, p. e34196, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 02 maio 2024.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **EccoS – Revista Científica**, n. 62, p. e23197, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23197>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PITA, Marina. A cobertura midiática das escolas ocupadas: silêncio e criminalização. **CartaCapital**. São Paulo, 02 nov. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/a-cobertura-das-escolas-ocupadas-silencio-e-criminalizacao/>. Acesso em: 02 maio 2024.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Educação e Movimentos Sociais: avanços e recuos entre o século XX e o século XXI. **Educação em Revista**, v. 12, n. 2, p. 145-162, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n2.2492>. Acesso em: 25 set. 2024.

SCHUMPETER, Joseph. **Joseph Alois Schumpeter – Os Economistas**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 2 maio. 2024.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; VALENTE, Lúcia de Fátima; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. O “novo” nas trilhas da educação: políticas e prioridades para a educação básica nas Minas Gerais em 2019 (janeiro a junho). In: ADRIÃO, Thereza. et al.(Org). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018**: para onde os sistemas estaduais caminham. Brasília: Anpae, 2019. Disponível em:

<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 28, n. 107, p. 274-291, jun. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; CHRISPINO, Alvaro; Melo, Thiago Brañas de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017-2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, n. 126, p. 1-28, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 49, n. 1, p. 1-18, 22 dez. 2023. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202349271803por>. Acesso em: 02 maio 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Customização Curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez Editora, 2019

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernardete Angelina. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 286-311, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143415>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 20, n. 43, p. 101, 30 abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Acesso em: 02 maio 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>. Acesso em: 23 jan. 2024.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: 23 jan. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades**. 2011. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2011/>. Acesso em: 02 maio 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de Atividades**. 2012. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/relatorio-de-atividades-2012/>. Acesso em: 02 maio 2024.

TRAJANO, Humberto; FREITAS, Raquel. Romeu Zema, do Novo, é eleito governador de Minas Gerais. **G1**. Belo Horizonte, 28 out. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/romeu-zema-do-novo-e-eleito-governador-de-minas-gerais.ghtml>. Acesso em: 02 maio 2024.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONÇALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, v. 39, p. e87137, 2023. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87137>. Acesso em: 22 set. 2024.