



## Reforma do Ensino Médio e a Formação de Professores: novo cenário, velhos problemas

*Secondary Education Reform and Teacher Formation:  
new scenario, old problems*

*Reforma de la escuela secundaria y formación docente:  
nuevo escenario, viejos problemas*

**José Luis de Oliveira<sup>1</sup>**  
**Romilda Teodora Ens<sup>2</sup>**  
**Sueli Pereira Donato<sup>3</sup>**

**Resumo:** Os debates que compõem este artigo focalizam a reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação de professores para o Novo Ensino Médio (NEM), e visam colaborar com a ampliação das discussões referentes aos pro-

1. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná na linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação (2015). Atua como professor do curso de Serviço Social do Centro Universitário Internacional Uninter. Vinculado ao grupo de Estudos e Pesquisa: Trabalho Educação e Sociedade, Linha de pesquisa: Trabalho, Formação e Sociabilidade - GETFS, do Centro Universitário Internacional Uninter. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2331-6684>. E-mail: [joseluisctba@yahoo.com.br](mailto:joseluisctba@yahoo.com.br).

2. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Ciência da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Professora Titular Aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na linha História e Políticas da Educação. Líder do grupo de pesquisa Políticas, Formação de Professores, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS). Pesquisadora Associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade - Educação (CIERS-ed/FCC) e à Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente, da Fundação Carlos Chagas. Membro do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais - NEARS/PUC-SP. Integrante da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe)*. Foi pesquisadora Produtividade pela Fundação Araucária - Paraná (2019-2021). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. (2022-2025). Pesquisadora da chamada 40/2022 Linha 3B - Projetos em rede - Políticas públicas para o desenvolvimento humano e social, como o título: Educação e Projeto de Vida, projeto: 420761/2022-5. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3316-1014>. E-mail: [romilda.ens@gmail.com](mailto:romilda.ens@gmail.com).

3. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora Adjunta e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Líder do Grupo de Pesquisa (CPNq/Tuiuti) "Formação de Professores, Territórios Educativos e Representações Sociais". Pesquisadora Associada ao CIERS-ed/FCC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2759-5900>. E-mail: [sueli.donato@gmail.com](mailto:sueli.donato@gmail.com).

blemas que envolvem a formação de professores para esta modalidade de ensino no Brasil, por sua vez, alinhada à BNCC da Educação Básica, que resguarda a concepção economicista, tecnocrática e pragmática da educação, na defesa da formação coadjuvante com a perspectiva humana e crítico-emancipatória, a exemplo da escassez de professores, inadequação e insuficiência de políticas e os programas de formação inicial. Nessa pesquisa, tomamos alguns fundamentos das Representações Sociais para interpretar e compreender as políticas de formação de professores, com a opção pela hermenêutica, a abordagem qualitativa, exploratória e documental, com procedimentos bibliográficos e análise documental que evidenciaram a subordinação da formação de professores à BNCC-Educação Básica, ao mesmo tempo que reclama profundas reflexões sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Reforma do Ensino Médio. Formação de Professores. Representações Sociais.

**Abstract:** The debates that make up this article focus on the reform of Secondary Education and its impacts on the training of teachers for the New Secondary Education (NEM), and aim to collaborate with the expansion of discussions regarding the problems involving the formation of teachers for this type of teaching. In Brazil, in turn, aligned with the BNCC of Basic Education, which protects the economic, technocratic and pragmatic conception of education, in defense of supporting training with a human and critical-emancipatory perspective, such as the shortage of teachers, inadequacy and insufficiency policies and initial training programs. In this research, we took some foundations from Social Representations to interpret and understand teacher training policies, with the option for hermeneutics, a qualitative, exploratory and documentary approach, with bibliographic procedures and documentary analysis that highlighted the subordination of teacher formation to the BNCC -Basic Education, at the same time that it demands deep reflections on how we have thought about and proposed formation for teachers in our country.

**Keywords:** Educational Policies. Secondary Education Reform. Teacher Formation. Representations.

**Resumen:** Los debates que componen este artículo se centran en la reforma de la Educación Secundaria y sus impactos en la formación docente para la Nueva Educación Secundaria (NEM), y pretenden colaborar con la ampliación de las discusiones sobre los problemas que involucra la formación docente para esta modalidad de educación. La enseñanza en Brasil, a su vez, se alineó con el BNCC de Educación Básica, que salvaguarda la concepción economicista, tecnocrática y pragmática de la educación, en defensa de apoyar la formación con una perspectiva humana y crítico-emancipadora, como la escasez de docentes, la insuficiencia y Políticas y programas de formación inicial insuficientes. En esta investigación, tomamos algunos fundamentos de las Representaciones Sociales para interpretar y comprender las políticas de formación docente, con la opción por la hermenéutica, un enfoque cualitativo, exploratorio y documental, con procedimientos bibliográficos y análisis documental que resaltaron la subordinación de la formación docente al BNCC - Educación Básica, a la vez que exige reflexiones profundas sobre cómo hemos pensado y propuesto la formación docente en nuestro país.

**Palabras clave:** Políticas Educativas. Reforma de la Educación Secundaria. Formación de profesores. Representaciones Sociales.

## Introdução

**N**osso objetivo com esse artigo é contribuir, de modo crítico, para o adensamento da discussão a respeito dos pressupostos, implicações e dos desdobramentos da atual Reforma do Ensino Médio brasileiro pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a formação de professores para essa etapa educacional, com o apoio de alguns fundamentos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961, 2012), tendo em vista que a

*A transversalidade da noção de Representação Social (RS), que emerge de uma perspectiva interdisciplinar, viabiliza acender ao universo simbólico partilhado por indivíduos em seus grupos e, entre outros, compreender as políticas docentes, uma vez que a Teoria das Representações Sociais (TRS), como fonte para a análise de processos psi-*

cossociais, possibilita perceber as principais tendências que orientam a vida social<sup>1</sup> (Ens, 2021, p. 314. Tradução nossa).

A autora esclarece que “[...] seu escopo tangencia novas possibilidades de aprender”<sup>2</sup> (p. 314), pois, segundo Moscovici (2003, p. 173), isto é “[...] o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham”.

Além disso, Jodelet (2001, p. 11) esclarece que as representações sociais “[...] são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social”, aos estudarmos aspectos “[...] informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.” (p. 21), em uma articulação com um debate mais geral em torno da questão do processo de redefinição das esferas social, política e pessoal, no qual há uma clara reestruturação do capitalismo global, e o que estas mudanças significam para a educação. Por tratar-se de um movimento das organizações multilaterais que se denomina “estratégia de conquista neoliberal”, que não se limita ao campo da educação, estas organizações veem a educação como ambiente propício para criar, recriar e divulgar à visão social e política liberal.

Depreendemos que as carências econômicas dos países tomadores de empréstimos financeiros junto a organizações credoras sob as exigências do cumprimento de condicionalidades são tomados como terreno fértil para a prática de políticas de cunho neoliberal. Desse modo, defendemos que não há mais espaço político-institucional para a elaboração autônoma de políticas educacionais ou sociais em geral, ou seja, é impossível falarmos hoje em políticas educacionais sem que o façamos relacionando-as com as influências e interferências das organizações supranacionais nas políticas locais, ao que recorremos à Moscovici (2003, p. 376) para salientar que processos de influência “[...] operam, em grande parte através da comunicação persuasiva”, na utilização da ciência e da ideologia.

Ao considerarmos a simultaneidade com que acontecem entre organizações credoras e tomadoras de empréstimos, bem como a homogeneidade discursiva que as envolve, fica claro que estamos assistindo à naturalização e universalização das propostas e sentidos das reformas educacionais ocorridas nos países tidos como modelos educacionais pelos organismos internacionais como tendência para todo o mundo. No caso brasileiro, a interferência das organizações supranacionais na definição da política educacional que já remontava ao período do nacional-desenvolvimentismo se intensificou a partir da década de 1990.

A redefinição do papel do Estado brasileiro a partir da década de 1990 conferiu às políticas sociais do país uma espécie de hibridismo caracterizado pela introdução de novos elementos (parcerias público-privado, o voluntariado, a gestão por resultados,

terceirização, privatização etc.) os quais interferem diretamente nas reformas educacionais em curso. Trata-se de um cruzamento de processos políticos e econômicos que, segundo Ball (2014, p. 147), tornam-se “[...] cada vez mais complexos e opacos, obscuros, entrelaçados ou híbridos”. Conforme o pesquisador, nessa nova paisagem neoliberal de empreendimentos, “[...] pessoas, dinheiro e ideias movem-se por meio das redes e dessas organizações e pelas fronteiras pelas quais elas se estendem” (p. 147). Dessa forma, em razão do deslocamento desses novos atores entre o Estado, terceiro setor e demais instituições da sociedade civil, torna-se difícil, por vezes, definir “[...] onde o social termina e o empreendimento começa e o que sem fins lucrativos significa é, às vezes, difícil de discernir nos âmbitos organizacionais e individuais” (Ball, 2014, p. 148).

É nesse sentido que diversas mudanças educacionais vêm sendo colocadas em prática no Brasil, a exemplo da atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.445/2017), então sinalizadas há anos. Cuidadosamente planejadas, tais iniciativas reformistas foram operadas capilarmente envolvendo inúmeras instituições empresariais, organismos multilaterais e intelectuais a estes vinculados, os quais operaram como arquitetos de propostas que buscavam disseminar um novo projeto educativo, agora mais adequado às pedagogias das competências. Nesse viés, advertimos, com base em Ens (2021, p. 319), que:

[...] a enunciação das políticas públicas é prescritiva, ao definir como as organizações e a sociedade deverão se estruturar, mesmo que não traduzam necessariamente as representações dos sujeitos/grupos às quais se destinam, na medida em que, na maioria das vezes, são influenciadas por organizações internacionais e não pelo apontado por avaliações criteriosas, críticas e situadas da proposição e efetivação de políticas, programas e ações, ou por pesquisas<sup>3</sup> (Tradução nossa).

As alterações provocadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a exemplo da flexibilização do currículo via itinerários formativos, definem-se pela lógica do mercado e reafirmam a diferenciação escolar e o dualismo historicamente presente nessa etapa educacional (Brasil, 1996, 2017).

Também repercutem na admissão de profissionais não licenciados, tecnólogos e bacharéis como professores para o itinerário da formação técnica e profissional com base no critério do notório saber (Brasil, 2017). No contexto dessa legislação, entendemos que tal alteração representa uma permissão para que as instituições educacionais possam contratar profissionais por valores inferiores, para trabalharem como professores, sem a necessidade de realizar concursos públicos. Portanto, propostas como esta em muito contribuem para camuflar as verdadeiras deficiências históricas do Ensino Médio, principalmente aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e à formação docente,

as quais deveriam estar superadas, ou pelo menos equacionadas, para que as propostas feitas não acabem empobrecendo ainda mais o contexto educacional do Brasil.

Nesse cenário, também abordamos a formação de professores para o Ensino Médio. Procuramos destacar os desafios e tensões que envolvem tal discussão, sempre carregada de controvérsias em virtude das disputas políticas e ideológicas em torno dela. Problematizamos a proposta formativa da BNCC (Brasil, 2017, 2018) ao questionar os limites dessa proposta e refletir acerca dos avanços e retrocessos na formação de professores.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Para alcançar o objetivo proposto para esse estudo, valemo-nos da convergência entre o método hermenêutico com a Teoria das Representações Sociais (TRS), entendendo que tal diálogo amplia as possibilidades de compreensão das repercussões da reforma do Ensino Médio e das práticas sociais que lhe deram origem. A tarefa do método hermenêutico, enquanto filosofia prática, conforme sustentado por Ribas (2017), reside em “[...] interpretar a realidade, com ênfase na importância da linguagem para se chegar ao nível da compreensão”. Já a TRS traz como vantagem o fato de que ela “[...] se nutre de abordagens diversas e complementares: estruturais, por certo, mas igualmente etnológicas e antropológicas, sociológicas e históricas” (Abric, 1996, p. 10).

Além dessa introdução, o texto contém outras duas partes. De início, discutimos as influências e interferências externas que chegam às políticas educacionais locais quase sempre como complementariedade aos ajustes econômicos estabelecidos pelos organismos internacionais. Na sequência, tratamos dos avanços e retrocessos na formação de professores decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio e das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

## **Reforma e interferências externas no redesenho do Ensino Médio brasileiro**

No Brasil, a década de 1980 já evidenciava o esgotamento de seu modelo de substituição de importações advindos do nacional-desenvolvimentismo e o país transitava para um novo paradigma de produção, integrado e flexível, amparado nos marcos da acumulação flexível (Harvey, 2009), e que veio a se tornar hegemônico a partir da última década do século XX.

Essa nova configuração organizacional-produtiva trouxe em seu bojo um conjunto de inovações tecnológicas e organizacionais caracterizadas pelo emprego de formas mais racionalizadas da organização do trabalho e da produção. Nessa acepção, para se inserir e se manter no mercado de trabalho, exigem-se mudanças na

formação técnica e ético-política, visando um novo perfil de trabalhador, dotado de uma série de competências e habilidades indispensáveis para a realização de tarefas cada vez mais complexas.

Esse contexto passou a demandar do trabalhador brasileiro o aumento do patamar mínimo de escolarização, o que fez com que a educação se tornasse pauta obrigatória nas discussões governamentais em meio ao movimento do empresariado e de diferentes frações da classe trabalhadora, que passaram a exigir do Estado a reestruturação do sistema educacional do país. Dessa forma, a década de 1990 foi marcada por uma série de mudanças econômicas, culturais e geopolíticas que alteraram radicalmente o cenário social e político brasileiro, tendo desdobramentos concretos no campo educacional.

A opção neoliberal adotada pelo Brasil para reverter sua crise econômica e política foi embasada, dentre outras medidas, na abertura comercial, privatizações, desregulamentação financeira, redefinição do papel e das funções do Estado e configuração de um Estado mínimo. A aposta nessa estratégia político-econômica ampliou o grau de dependência do país aos imperativos do capitalismo global e colaborou diretamente com o agravamento da pobreza, do desemprego, do redesenho político com a secundarização das políticas sociais e desigualdades econômicas e sociais que alcançaram os mais altos índices de décadas.

Em cenários como esse, é comum que a educação pública acabe sendo culpada, se não por completo, pela crise econômica e política que não gerou, enquanto os verdadeiros responsáveis parecem escapar ilesos. Foi o que aconteceu em nosso caso, na urgente e necessária apresentação de propostas para o enfrentamento do quadro de crise do país, quando surgiu o convencimento de que os problemas enfrentados pelo Brasil estavam diretamente relacionados à extensão e à qualidade de sua educação, a qual precisava ser redesenhada. Sobre essa questão, ao analisar as reformas educacionais, Enguita (1995, p. 102-103) ressalta que “Na realidade a educação carrega hoje um fardo muito pesado”. Destaca o autor que:

*Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está se afirmando que se o país não vai melhorar é por culpa do seu sistema educacional. (Enguita, 1995, p. 102-103).*

A necessidade de inovação do sistema de produção nacional e a melhoria da qualificação da força de trabalho abriram caminhos para uma série de propostas de reformas e políticas educacionais iniciadas na década de 1990, quase sempre concentradas em questões relativas à reorganização do currículo, avaliações institucionais comparadas, gestão e formação docente. Em uma bem orquestrada combinação

de privatização e aderência aos interesses do mercado, tais reformas, sempre tidas como receitas de sucesso, foram desencadeadas num amplo movimento crítico aos modelos educativos vigentes até então, vistos como inadequados frente às mudanças e incertezas daquele momento.

Quanto aos profissionais que trabalhavam com a educação, em especial os docentes, estes precisariam se tornar mais eficientes e eficazes, ou seja, alcançar seu desempenho máximo. Dessa forma, e contrastando com a realidade vivida pela maior parte dessa categoria que experimentava grave deterioração de suas condições de vida e de trabalho, os professores foram sendo submetidos à cultura da performatividade, sempre instigados a se tornarem genuinamente superprofessores.

Era o início de um novo estágio de reestruturação do espaço público e de suas instituições. A tomada de empréstimo por parte do Brasil junto a organizações credoras, a exemplo do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a partir da exigência do cumprimento de condicionalidades que, posteriormente, foram convertidas em práticas políticas, intensificou-se o processo de ingerência dessas e de outras organizações nas políticas setoriais formuladas no país.

Nessa nova ordem, o Estado brasileiro, articulado e submisso à atuação de grandes agências financiadoras, foi perdendo sua capacidade de gerir e conduzir políticas educacionais próprias. Com a crise de legitimidade do Estado nacional e a crescente influência e interferência das organizações supranacionais nas políticas locais, as políticas educacionais brasileiras foram se tornando frágeis, produto e resultado de complexos acordos modulados por novos agenciadores das políticas.

Desse modo, a interferência dos organismos internacionais na política educacional brasileira, que já se estendia desde o período do nacional-desenvolvimentismo, foi intensificada. Particularmente, na década de 1990, a educação passou a ser considerada central nas proposições de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que passaram a ter atuação sistemática no sentido de reconfigurar a educação nacional. Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), tais entidades forneceram as bases para uma avalanche de reformas educacionais do período, por meio de seus documentos que “[...] não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso ‘justificador’ das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação”.

Tal período também foi profícuo em termos de propagação de conferências, fóruns e encontros que deram origem a uma série de Declarações, Recomendações e

outros documentos de grande impacto na área educacional. Destaca-se a Conferência Mundial de “Educação para Todos”, que definiu políticas que assegurem uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (Unesco, 1990).

Com o enxugamento do Estado, o status desse como o grande responsável pela oferta de serviços públicos não mais se aplicava, necessitando assim ser radicalmente repensado. Desse processo, decorre que, a partir do início dos anos 1990, passamos a assistir à rápida expansão das parcerias público-privadas na educação. Conforme Ball (2014, p. 34), trata-se de uma mistura dentro da matriz de governança, a qual envolve relações complexas de interdependência recíproca, as quais ocasionam o surgimento da “governança em rede”, que, como explica o autor, são:

[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas, há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas, e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes de políticas compostas de organizações ‘operacionalmente autônomas’, mas ‘estruturalmente acopladas’. (Ball, 2014, p. 34, grifos do autor).

A partir do reconhecimento do caráter nuclear da educação, o novo panorama incluiu ainda a participação dos Think Tanks com um sem-número de projetos a serem implantados nas escolas. Trata-se aqui de diversos grupos de interesses que, com distintos objetivos, disputam para influenciar, legitimar e consolidar a definição das políticas públicas e dos propósitos sociais da educação. Suas propostas são apresentadas com uma retórica de novidade, mas, na verdade, o que fazem é dar continuidade ao velho roteiro conhecido das mudanças educacionais, alterações de fora para dentro, de cima para baixo.

Trata-se de uma coalisão composta por organizações sem fins lucrativos, veículos da mídia, empresários, políticos e pesquisadores, os quais transitam entre cargos no MEC, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação e demais instituições, que, cada vez mais, ganham legitimidade e credibilidade junto ao Estado e à própria sociedade civil, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação (TPE).

Com as possibilidades abertas por esse novo modelo de gestão compartilhada, o empresariado brasileiro, pautado no discurso de que o ensino ofertado nas escolas era insuficiente e inadequado para a formação e inserção dos egressos no mercado de trabalho, passou a se fazer presente em diferentes espaços de ação pública – executivos federal e estadual, legislativo, municípios –, interferindo, influenciando e ditando tendências no (re)direcionamento das políticas educacionais.

A partir das duas últimas décadas do século XX, foi nesse tecido que as políticas educacionais brasileiras foram entretecidas e a oferta da Educação Básica no país so-

freu acelerada expansão, registrando-se, a partir desse período, vigoroso crescimento do número das matrículas em todos os níveis de ensino. Recentemente, dados do Censo Educacional (2023), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de Educação Básica no país, sendo desse total 7,7 milhões de matrículas no Ensino Médio. Apesar desse expressivo número de matrículas nessa etapa educacional, o Ensino Médio é a etapa que registra maior evasão escolar, que chegou a alcançar 6% em 2023. Outra preocupação refere-se à distorção idade-série, quando consideradas as três séries do Ensino Médio, que registra 24,7% na rede pública e 6,6% na rede privada. Esses dados mostram que o acesso à Educação Básica no Brasil é profundamente desigual, pois persistem desigualdades regionais, de gênero, de cor e de raça (Brasil, 2023).

É nesse contexto que o ensino Médio brasileiro tem sido objeto de importantes mudanças em sua organização e estrutura, a exemplo da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Conforme Jacomini (2022, p. 267), a justificativa para a reforma se deu em torno de uma hegemonia de ideias, como: “[...] ‘o ensino médio está em crise’; ‘o ensino médio não corresponde às expectativas dos/as estudantes, por isso há muita evasão’; ‘o ensino médio focaliza o preparo para a universidade, num contexto em que a maioria não segue o percurso acadêmico’” (grifos da autora). Conforme a pesquisadora,

Essas ideias passaram a explicar todos os problemas que envolvem essa etapa da educação básica, e a reforma do ensino médio foi apresentada como a solução para todos eles. Esse foi o contexto de uma reforma educacional de enormes proporções feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas. (Jacomini, 2022, p. 267)

As principais mudanças instituídas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) referem-se ao aumento da carga horária total, à adoção de um currículo mais flexível orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à inclusão de professores não habilitados formalmente para o exercício da docência na Educação Básica Profissional e Tecnológica, os chamados profissionais de “notório saber”.

O currículo passará a ter uma primeira parte comum a todos os estudantes para atender ao definido pela BNCC e uma segunda parte mais diversificada, a qual compreende o tempo restante da carga horária total do Ensino Médio e organizada por meio de cinco possibilidades de itinerários formativos, com ênfase nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica e profis-

sional. Tais itinerários deverão ser ofertados conforme a importância para o contexto local e a possibilidade de os sistemas de ensino e apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 1996).

A flexibilização curricular proposta pela lei para o Novo Ensino Médio intensificou ainda mais as controvérsias que cercam essa discussão. Por um lado, tem-se a posição do governo federal e de setores privados, que defendem os diferentes itinerários formativos sob a justificativa de que esse modelo propicia maior autonomia para os estudantes de escolha de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Por outro, encontram-se entidades e pesquisadores que consideram que a reforma curricular, em voga, está alinhada e responde aos preceitos da formação compatível com o regime de acumulação flexível. Para Silva (2018, p. 11), embora tal política se apresente sob a aparência de novo, na verdade trata-se da retomada de um “empoeirado discurso”, que retroage a meados da década de 1990, pautado na competição e competitividade. Isto é, “[...] é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional”.

Tal pensamento é compartilhado por Motta e Frigotto (2017), Ferreti e Silva (2017) e Ferreti (2018), os quais avaliam que a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) carrega um intuito preciso político expresso pelo empobrecimento dos currículos educacionais causado pela não obrigatoriedade e esvaziamento de conteúdos indispensáveis à formação geral e humanista e a administração da questão social. No mesmo sentido, Kuenzer (2017, p. 338) salienta que o princípio da flexibilização curricular levado a efeito pela Lei nº 13.415/2017 se insere em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, que “[...] surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”.

A pesquisadora entende que o princípio da flexibilização curricular aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, de multitarefas, com subjetividades flexíveis e que acompanhem as mudanças decorrentes da dinamicidade contemporânea. Nesse sentido, argumenta que a atual versão curricular do Ensino Médio, com uma base de educação geral estabelecida pela BNCC e complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, são “[...] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações” (Kuenzer, 2017, p. 340).

Ao discutir o caráter regressivo da reforma, Cássio e Goulart (2022, p. 290) asseveram que tal medida

[...] aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Outro aspecto bastante controverso introduzido pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) diz respeito ao reconhecimento de “notório saber”, com vistas a conferir permissão para a docência a profissionais não licenciados, tecnólogos e bacharéis, para lecionarem, especificamente, na educação profissional. Com a reforma do Ensino Médio, o art. 61 da LDB/1996 foi acrescido da possibilidade de se acolher: “[...] os profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais [...]” (Brasil, 1996, 2017). Tal alteração foi reiterada no artigo 54 da Resolução CNE/CP nº 1/2021 (Brasil, 2021), relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação profissional e tecnológica.

Ao tratar da admissão de profissionais não licenciados para atuar como professores na Educação Básica, Machado (2021, p. 60) entende que tal medida se faz mediante o “[...] afrouxamento das exigências da legislação educacional quanto à formação requerida para a atividade da docência na educação básica”. Entende que o processo de reconhecimento de profissionais de notório saber, no contexto da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), é um artifício de encobrimento da falta de políticas de formação de professores para o conjunto da Educação Básica no contexto da formação técnica e profissional. Para o pesquisador,

Tais critérios revelam a limitada e regressista perspectiva do entendimento da função do docente da educação profissional adotada por essas diretrizes nacionais, dissonante com o que hoje se discute a respeito do que se espera da educação profissional, formar integralmente o sujeito e não somente para operar. (Machado, 2021, p. 58)

Ainda que a proposição esteja restrita ao itinerário de formação técnica e profissional, entendemos que ela desqualifica a profissão docente. Para nós, a permissividade do “notório saber” no itinerário da formação técnica e profissional vai de encontro a toda luta histórica por valorização profissional travada pelos profissionais da educação e serve para reforçar a descontínua e fragmentada política de formação de professores no Brasil. Os percalços de nossa trajetória educacional mostram a urgência de se

implementar e colocar em prática políticas de Estado realmente comprometidas com a formação de professores, pois o que se observa na trajetória da educação brasileira é que as políticas educacionais e de formação de professores “[...] sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham ‘voz’ ou alguma função de poder e influência em dado momento” (Gatti et al., 2019, p. 31-32).

Vale ressaltar que, para além das conhecidas e trágicas carências que afetam a educação em geral, o que a política educacional brasileira espera do Ensino Médio é dificilmente entendido até mesmo por aqueles que se dedicam à sua investigação. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) designa essa etapa como sendo a final da Educação Básica, a qual deve proporcionar aos estudantes maior aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, desenvolvendo-os basicamente para a inserção no mercado de trabalho e prepará-los para o exercício da cidadania (Brasil, 1996).

Pela análise dessas finalidades, percebemos que o Ensino Médio brasileiro tem uma proposta confusa, complexa e difícil de ser atendida. É esta dupla função, preparar para o trabalho e para a cidadania, que confere a esta etapa da escolarização seu caráter obscuro, pois seus dilemas não se esgotam no campo pedagógico; pelo contrário, estendem-se também ao campo político, sendo nesse nível e território – o político – que os problemas do Ensino Médio devem ser enfrentados. Concordamos com Kuenzer (2000, p. 35), quando afirma que as medidas restritas ao âmbito pedagógico não dão conta de “[...] transformar a realidade de uma sociedade dividida na qual crescem as exclusões na mesma proporção que diminuem os recursos públicos que permitem a formulação das políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania”.

Nesse movimento, questionamos muito a falta de identidade do Ensino Médio, uma vez que o próprio termo “médio”, ou “ensino do meio”, ou seja, aquele que se delimita entre duas pontas, dificulta o entendimento correto da natureza dessa etapa educacional. Trata-se, como bem ressaltou Nosella (2016, p. 65), “[...] de uma palavra, portanto, em si mesma vazia de sentido, definida pelos extremos”. Tal aspecto dificulta as discussões sobre essa etapa da educação como momento de formação integral dos jovens e o que tem prevalecido são visões pragmáticas e em certa medida utilitaristas da formação oferecida no Ensino Médio.

De maneira geral, inúmeros têm sido os desafios do ensino em sua peregrinação em busca de formulação teórica e legal. O que acaba constituindo essa etapa educacional em um campo de controvérsias e disputas em torno de seus sentidos e finalidades e a torna bastante suscetível à experimentação política.

Nesse campo de incertezas, para nós, qualquer proposta de mudança no Ensino Médio que vise a atender às reais necessidades e expectativas de seu público, inexora-

velmente, deve passar pela formação de professores. Entendemos que, nesse contexto complexo e contraditório, no qual os princípios do mercado interferem diretamente na organização da escola, nas políticas educacionais e no cotidiano de trabalho dos professores, nenhuma reforma irá funcionar efetivamente se não existir maior investimento na carreira docente, conforme veremos na sequência.

## Formação de Professores para o Ensino Médio no Brasil: avanços e retrocessos

O Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023) mostra que, dos 538.781 professores que atuam no Ensino Médio brasileiro, 91,68% têm grau acadêmico de licenciaturas e 4,34%, bacharelado (Inep, 2023). E 3,18% possuem formação de nível médio ou inferior. Esses dados mostram e confirmam que no Brasil, majoritariamente, a formação de professores para atuar na Educação Básica – etapa do Ensino Médio –, ocorre nas Licenciaturas, em atendimento ao art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, alterado pela Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que estabelece: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]” (grifos nossos).

No entanto, o debate sobre a formação de professores para Educação Básica é complexo e demanda a necessária compreensão de seu caráter ideológico, à medida que essa formação, a depender do contexto político-econômico que se instaura na sociedade em cada governo e almejado por ele, acentua-se, mais ou menos, à submissão à lógica de reprodução-capitalista, que submete a educação aos ditames do mercado e aos organismos internacionais, como dito anteriormente. Em decorrência, principalmente, dessa permanente e complexa tensão histórica, fazem-se presentes diferentes projetos em disputas na sociedade civil e no Estado, com interesses divergentes e antagônicos, em especial, no que se refere às políticas públicas educacionais e ações<sup>4</sup>, com centralidade na formação de professores para as diferentes etapas da Educação Básica – em suas singularidades e complexidades. São políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal e influenciadas, principalmente, por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), entre outros, que, muitas vezes, postulam orientações de viés pragmático e a desintelectualização do professor.

Nessa conjuntura, são nítidos os processos de influência que circundam as políticas públicas educacionais brasileiras, que, por sua vez, repercutem e influenciam na construção das representações sociais por meio do campo ideológico, ao que corrobora Marková (2003), quando do diálogo com Moscovici (2003, p. 367), ao explicar que:

[...] os processos de influência estão baseados em duas ideias relacionadas. Em primeiro lugar, a influência é exercida em duas direções e é recíproca: 'da maioria em direção à minoria e da minoria em direção à maioria'. Em segundo lugar, seguindo do primeiro, 'cada parte de um grupo deve ser considerado emitindo e recebendo influência simultaneamente [...] cada indivíduo ou subgrupo [...] está ao mesmo tempo sendo influenciado ou influenciando, outros ao mesmo tempo, sempre que ocorre influência' (grifos do autor). (Marková, 2003, apud Moscovici, 2003, p. 367)

Cabe esclarecer, a partir dos argumentos, que concordamos com Moscovici (2003, p. 314) que na formação de uma representação há uma “[...] transfertilização de conjunturas, interesses e intenções”, ou seja, segundo Ens, Ribas, Oliveira e Trindade (2019, p. 279) são representações que apoiados em Frankel (1987):

[...] não se ancoram apenas em tensões geradas por uma simples transferência das forças sociais, econômicas e políticas, mas também em uma transfertilização conjuntural de diferentes conjuntos de interesses globais ou locais que se entrecruzam com valores, crenças ou padrões de comportamento, culturas de determinados grupos ou indivíduos.

Essas representações evidenciam-se, nesse contexto societário e político pós-2016, as recentes reformas educacionais no Brasil, via BNCC-Educação Básica (Brasil, 2017, 2018), assim como a Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019), ambas produto da correlação de forças presente no Conselho Nacional de Educação em seu espaço/tempo – representada por conservadores e parcerias público-privadas – educação gerencialista (Diniz-Pereira, 2021). Esse cenário contextual articulou e mobilizou debates na defesa de uma nova concepção, projeto acerca da formação de professores para a Educação Básica em consonância com a agenda global de educação e manutenção do capitalismo (Hypolito, 2019; Bazzo; Scheibe, 2019). Essa concepção apregoa, conforme esclarecem as autoras, que:

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673)

São políticas públicas educacionais sobre a formação de professores para a Educação Básica no Brasil fortemente alinhadas à “ideologia do mercado” (Diniz-Pereira,

2021), materializadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), e homologada pela Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, que ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), substituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), na qual foi “[...] revogada pelo CNE recomposto com as forças neoliberais e conservadoras [...] de forma autoritária, antidemocrática e apresada em 2019 [...]” (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021, p. 1055). Complementam os autores, com base na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2021 p. 47), citada por Freitas, na entrevista a Araújo e Medeiros, publicada por Freitas, Araújo e Medeiros (2021, p. 1055), que o objetivo das atuais DCN e suas respectivas BNC-Formação é a padronização curricular como mecanismo para maior “[...] controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina na escola de educação básica e avaliar professores e estudantes em exames nacionais censitários” (p. 1055). Além de:

[...] redirecionar os currículos dos cursos de formação de professores nas instituições de ensino superior, avaliar estudantes através do ENADE - Exame Nacional de Cursos - creditar cursos - inclusive de pós-graduação - e autorizar as instituições sintonizadas com a BNC da Formação e, portanto, com a BNCC, aprofundando a interferência no trabalho docente universitário e o controle político e ideológico sobre o magistério da educação básica. (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021, p. 1055)

Destaca-se, nesse percurso, no contexto dos diversos adiamentos postos à implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) – cujos reais motivos encontram-se guardada na própria BNCC da Educação Básica (Bazzo; Scheibe, 2019) –, com vistas para que essa “[...] passasse a ser a chave de leitura para a compreensão das novas políticas educacionais” (p. 673), porquanto, incidindo diretamente sobre a política de formação de professores.

Ademais, não podemos deixar de enfatizar os esforços das diferentes entidades representativas do campo educacional e acadêmico, as quais se mobilizaram e marcaram seu posicionamento contra a descaracterização da formação de professores, desde a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras.

Notadamente, no contexto societário, em que ambas as diretrizes foram elaboradas, forjam-se interesses contraditórios, tendo em vista que na seara da educação brasileira, no que tange às políticas públicas educacionais para a formação de professores,

situam-se dois projetos societários com concepções divergentes e antagônicas, como aquele que atua em prol do projeto social capitalista, e outro imbuído de concepções progressistas, crítico-emancipadoras da educação (Ximenes; Melo, 2022, p. 743). Constatamos, com Silva e Cruz (2021, p. 89), ao defenderem a formação de professores na perspectiva crítica emancipadora:

[...] de que, em cada formação social concreta, desenvolvem-se projetos diferenciados para a instituição escolar, aos quais correspondem concepções diferenciadas de professor, ora para atender as demandas do sistema social e produtivo dominante, ora como elemento constituinte da proposta contra-hegemônica de sociedade que objetiva a reversão das relações sociais capitalistas e, mais especificamente, dos projetos pedagógicos existentes.

Nessa perspectiva, enquanto as DCN definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), de base progressista, expressam avanços significativos para o campo da formação de professores, em relação à anterior – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, como “[...] os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de pelo menos três décadas pelos educadores progressistas” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673), as atuais DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 22/2019 e definida pela Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), representam um retrocesso para a área da Educação. Percebemos, nesse movimento, o retorno ao discurso da “pedagogia por competência” na formação de professores (Santos; Mesquida, 2014), tão presente na Resolução nº 1/2002, pois há de se considerar a concepção pragmática e neotecnicista de educação e de formação docente circunscrita pela BNCC (Brasil, 2018) e BNC-Formação – a qual privilegia o desenvolvimento de competências e habilidades nas licenciaturas, por sua vez, longe de considerar uma formação crítica e emancipatória em prol da transformação social e política das novas gerações (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021; Ximenes; Melo, 2022; Giaretta; Ziliani; Silva, 2023).

É reconhecível que a BNCC, ao mesmo tempo que impactou o ordenamento curricular da Etapa da Educação Básica, nas redes de ensino, também impactou diretamente sobre a política de formação de professores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, como se pode observar no art. 62 da LDBEN/1996, parágrafo 8º, incluído pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), art. 7º, que estabelece: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Com efeito, ambos os documentos, Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, revelam a subordinação da formação de professores às demandas da BNCC-Educação Básica, caracterizada pela BNCC-Formação, pautada no conceito de competência, conforme explicita o art. 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais

estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (Brasil, 2019, p. 2). Essa estratégia de normatização/padronização curricular é explicada por Aguiar e Dourado (2019, p. 35), citada por Bazzo e Scheibe (2019), de que a prioridade posta à formação de professores no contexto das políticas desenvolvidas pelo MEC é em razão de essa configurar-se como “estratégia para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Simionato e Hobold (2021, p. 77) corroboram ao afirmarem que:

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 não é uma normativa isolada, mas faz parte de um conjunto de legislações de cunho reformista que invertem a lógica, fabricando determinada identidade docente, definindo como os professores devem agir, quais são os problemas práticos que devem resolver, que metodologias devem utilizar e quais conteúdos devem ser trabalhados com os alunos da educação básica, dentro do modelo gerencial que subjaz ao pacote reformista em curso.

Concordamos com Simionato e Hobold (2021, p. 80) quando argumentam a respeito das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam a BNC-Formação, quanto à preponderância do professor como instrumento de aplicação de conhecimentos, com o agravante do empobrecimento teórico e uma centralidade em uma concepção de prática pedagógica orientada para resultados, em detrimento do professor um intelectual produtor de conhecimento.

No âmbito das atuais políticas de formação de professores, convém ainda destacar, no dizer de Freitas, em entrevista concedida a Araújo e Medeiros (Freitas; Araújo; Medeiros, 2021, p.1058), que sua centralidade está na certificação e avaliação, e a preponderância

[...] da formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo.

Da incompletude dessas reflexões, depreendemos que a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) alinhada, não somente, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas ao projeto societário mais amplo cerceado pela lógica do capital, define a educação e a proposta de formação de professores em curso no Brasil. Em consequência, temos um processo formativo, amparado nas noções de

competências, eficiência, competitividade e produtividade para o mercado, por sua vez, centrado na racionalidade técnica, o qual caminha, na contramão de uma concepção crítica-emancipatória e inclusiva de formação de professores para/do Ensino Médio e brasileiro.

Com efeito, essa proposta está longe de expressar uma formação do professor como intelectual (e de exercício intelectual) nos termos denominado por Gramsci (1968) – intelectual orgânico. Segundo Giaretta, Ziliani e Silva (2023) ao discorrerem sobre a BNC-Formação e Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a Formação do Professor Intelectual em Disputa, aludem que de acordo com Gramsci (1968, p. 7): “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função intelectual”. Isso posto, corroboram as autoras ao citar a centralidade posta à formação do professor, por reforçar quanto “[...] a disputa sobre o manejo de sua formação [do professor] intelectual, quer pelo espectro do treinamento para a manutenção e a reprodução da sociabilidade hegemônica em curso quer pelo espectro de sua promoção cultural, tendo em vista a possibilidade organizativa para outra hegemonia” (Giaretta; Ziliani; Silva, 2023, p. 8).

Pois, em tempos que o contexto societário global contemporâneo se torna profundamente complexo em face de novas configurações políticas, científicas, tecnológicas, ambientais e de saúde, esse movimento global tem provocado novas (ex)inclusão de ordem social e econômica dos cidadãos na esfera local e global. E, por consequência, impactam o trabalho do professor, como reforça Gatti (2022, p. 6): “[...] Mudanças sociais e científicas atravessam o trabalho educacional, as relações intraescolares, as relações com a comunidade de interface, o significado dos conhecimentos e das aprendizagens visadas”. Somam-se a essas outras preocupações, como a escassez de professores devidamente habilitados para a docência na área do conhecimento que lecionam, particularmente, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) em território nacional.

Essa visível carência de docentes habilitados é decorrente de vários fatores, como desde, e principalmente, devido à “baixa atratividade da carreira do magistério”, bem como às “altas taxas de evasão nas licenciaturas, ao envelhecimento do corpo docente e ao abandono dessa carreira devido às condições de trabalho”, com vistas a desencadear um crescente “apagão” de professores para atuar nos anos finais do EF e no EM nas próximas décadas, como mostram Bof, Caseiro e Mundim (2023, p. 15/45), apoiados em estudos de Gatti e Barretto (2009); FVC e FCC (2009); Tartuce, Nunes e Almeida (2010); Pinto (2014), corroborados por Masson (2017).

## Considerações finais

A reflexão sobre as Representações Sociais, proposta nesse texto a respeito da Reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação de professores para o Novo Ensino Médio (NEM), evidenciou a centralidade da BNCC-Educação Básica na formação de professores, inicial ou continuada no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas, bem como confirma a transversalidade da noção de Representação Social, que emerge de uma perspectiva interdisciplinar e orienta os pesquisadores nas interpretações sobre as tendências da vida social. Isso se deve pois, com a publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil 2017), que trata da Reforma Ensino Médio nacional, estabeleceram-se diversas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e uma nova organização para essa etapa da Educação Básica, que impacta, interroga e padroniza a formação inicial de professores.

Dentre as principais mudanças, temos que o currículo passou a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo e de caráter prescritivo, a reorganização das disciplinas por áreas do conhecimento, adaptações na infraestrutura da escola, ampliação da carga horária de estudos, os Itinerários Formativos e o Projeto de Vida. Para atender às novas exigências do Novo Ensino Médio (NEM), desde a homologação da BNCC (2018), por sua vez, cerceada por mecanismos de mercantilização da educação pública e uma agenda global, os professores dessa etapa da educação são desafiados para além de sua formação a realizarem e/ou (re)alinharem o seu trabalho docente às competências e habilidades requeridas pela BNCC, para dar conta das diversas alterações estabelecidas pelo atual cenário do Ensino Médio, com base em suas Representações Sociais sobre essa proposta de ensino no Brasil.

Esse cenário expressa a subordinação da formação de professores à BNCC-Educação Básica, ao mesmo tempo que reclama profundas reflexões sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. Nesse ínterim, comungamos com os questionamentos abordados por Gatti (2022, p. 5) sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. Há de se evidenciar a expressão da autora quanto à relevância do “[...] formar para quê, para onde, para quem, por que, como, com embasamento em uma filosofia educacional e uma praxiologia. Um percurso que se construiria dialogicamente com os participantes envolvidos”.

Isso posto, é compreensível que “[...] não há modelo único de formação que responda aos desafios contemporâneos” (Gatti, 2022, p. 9), mas urge a relevância de (re) pensar, (re)estabelecer e materializar a formação de professores para o exercício do magistério com as crianças, adolescentes e, principalmente, nossos jovens na etapa do Ensino Médio – futuras gerações, alicerçadas em perspectivas humanizadoras e emancipadoras. Ademais, a contemporaneidade, revestida de enorme complexidade plane-

tária, por si só, anuncia que a presença e continuidade de descompassos de políticas educacionais e formações de professores, para Educação Básica, fundamentadas em concepções alienantes da educação movida sob a lógica da reprodução-capitalista, que menosprezam “as transformações que estão emergindo nos vários setores sociais, na cultura, nas ciências, no trabalho humano e nas vidas cotidianas” (Gatti, 2022, p. 12), minimizam e não corroboram para a formação humanizadora, a consciência planetária e a manutenção da vida em sociedade em prol do bem comum.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, CNTE, v. 13, p. 33-37, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 11 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e Continuada. Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE – 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> . Acesso em: 20 maio 2024.

BALL, Stephen J. **Educação global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2014.

BAZZO, Vera.; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 22 maio. 2023.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. Carência de professores na educação básica: risco de apagão? **Caderno de estudos e pesquisas em política educacionais**. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967> . Acesso em: 8 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.248, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. seção 1, p. 31, 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., 4 mar. seção 1, p. 8, 2002. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 2, 27 ago. 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, 17 nov. 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n. 1/2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) . Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n.124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Retificação publicada no

DOU de 3/7/2015, Seção 1, p. 28: Na Resolução CNE/CP nº 2, 1 jul. de 2015, publicada no Diário Oficial da União de 2/7/2015, Seção 1, p. 8-12, no Art. 17, § 1º, p. 11, onde se lê: “II - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;”, leia-se: “III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;”. Alterada pela Resolução CNE/CP n. 1, 9 ago. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.4, de 17 de dezembro 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 242, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 22 jan.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11- 3-2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, edição 3, seção 1, p. 19-23, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatística Educacionais (DEED). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas -versão preliminar, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 285-293, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>. Acesso em: 07 fev. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 02 fev. 2024.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 93-110.

ENS, Romilda Teodora. Possible dialogues between social representations and educational policies: the dilemma of data analysis. *In*: SOUSA, Clariza P. de; SERRANO OSWALD, Serena E. (eds.). **Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives**. Cham: Springer International Publishing, 2021. Cap. 15. p. 311-323. **Introductory Comment - Elizabeth Fernandes de Macedo**. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67778-7_15). Acesso em: 15 jan. 2024.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Marciele Stiegler; OLIVEIRA, José Luis de; TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 260-283, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145675>. Acesso em: em: 11 ago. 2023.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385- 404, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FRANKEL, Boris. **Los utopistas postindustriales**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

FREITAS, Helena C. L. de; ARAÚJO, Osmar H. A.; MEDEIROS, Emerso A. de. Entrevista - licenciaturas e a formação para a docência na educação básica: desafios, tensões e paradoxos. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 1045-1061, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.6429> . Acesso em: 22 jan. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patricia C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GIARETA, Paulo F.; ZILIANI, Arlete C. M.; SILVA, Ligiane A. A BNC-Formação e a Formação Docente em Cursos de Licenciatura na Universidade Brasileira: a formação do professor intelectual em disputa. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP, v.9, p. 1-20, e023031, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670364>. Acesso em: 06 fev. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF: CNTE, v. 13, n. 25, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 22 jan. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma

na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 267-283, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45>. Acesso em: 07 fev. 2024.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. *In*: Jodelet Denise. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Y4GnNgbwFyxX4FwxJ3g5JCn/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press University of France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NOSELLA, Paolo. **Ensino médio**: à luz do pensamento de Gramsci. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.

RIBAS, Marciele Stiegler. **Educação em direitos humanos no contexto da educação de jovens e adultos**: o desvelar da violência simbólica. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1- 15, 2018. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wpcontent/uploads/2018/11/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>. Acesso em: 22. jan. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8918. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SIMONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Revista Práxis Educacional**, Ponta Grossa, v. 17, n. 46, p. 72-88, jul./set. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000300072](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000300072). Acesso em: 12 nov. 2023.

TARTUCE, Gisele Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) *Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> por. Acesso em: 06 fev. 2024.*

XIMENES, Priscilla de A. S.; MELO, Geovana F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

## 'Notas de fim'

1 The transversality of the notion of Social Representation (SR) which emerges from an interdisciplinary perspective sparks the creation of a symbolic universe shared by individuals in their groups and with others in order to understand teaching policies, since Social Representations Theory (SRT), as a source for the analysis of psychosocial processes, makes it possible to perceive the main tendencies that guide social life (Ens, 2021, p. 314).

2 [...] its scope raises new possibilities for apprehending (Ens, 2021, p. 314).

3 [...] the enunciation of public policies is prescriptive in defining how organizations and society should structure themselves, even if they do not necessarily convey the representations of the subjects/groups for which they are intended, since, in the majority of cases they are often influenced by international organizations rather than by discerning, critical and situational evaluations of the proposition and implementation of policies, programmes, and actions, or by research (Ens, 2021, p. 319).

4 Essas ações ou políticas públicas são “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (Boneti, 2011, p. 18 apud Ens, 2021, p. 5).