



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

ROSÂNGELA MARIA MATIAS DE SOUZA

**A INFLUÊNCIA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

NATAL

2023

ROSÂNGELA MARIA MATIAS DE SOUZA

**A INFLUÊNCIA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de pesquisa Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional.

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique

NATAL

2023

Souza, Rosângela Maria Matias de.
S729i A influência das parcerias público-privadas na formação continuada dos docentes de educação profissional da rede estadual do Rio Grande do Norte / Rosângela Maria Matias de Souza. – 2023.
155 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientadora: Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

1. Formação de professores - Docentes. 2. Educação Profissional. 3. Parcerias público-privada. 4. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE. I. Título.

CDU377.8

ROSÂNGELA MARIA MATIAS DE SOUZA

**A INFLUÊNCIA DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em 20/12/2023, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a Dra. Maria Aparecida dos Santos – Examinadora Interna (Titular)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dra. Janaína Lopes Barbosa – Examinadora externa (Titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a Dra. Ilane Ferreira Cavalcante – Examinadora interna/IFRN (Suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof^a Dra. Andreia da S. Quintanilha Sousa – Examinadora externa (Suplente)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedicatória

À Maria de Fátima Matias de Oliveira (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a primeira pessoa que, além de despertar o gosto pela pesquisa em Educação Profissional, ainda quando brotava o desejo de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEP), também ensinou a olhar para a utopia. Uma palavra que sempre esteve distante do meu vocabulário, das minhas vivências, e que, através do Prof. Dante Moura, ganhou espaço e um sentido especial por sustentar os passos em dias sombrios os quais passamos desde 2015, quando passei a participar mais das atividades do PPGEP. Prof. Dante sempre fazia questão de chamar Eduardo Galeano às palestras, através de uma fala do escritor uruguaio, a qual recitava: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”;

À Profª Dra. Lenina Silva, que me acolheu como aluna com vínculo especial, em 2015, acordando em mim o interesse pelo tema privatização da educação pública, entre tantas e fecundas discussões;

À Profª Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira, também por me acolher como aluna especial e, posteriormente, como supervisora de estágio docente. Ela fez o bichinho do financiamento da educação pública me morder e eu me encantar por um tema tão árduo, em vários sentidos. Seu trato com os estudantes, com seus orientandos e colegas, sua luta nos colegiados e sindicatos foram um grande aprendizado;

Aos meus colegas orientandos, todos e todas, mas principalmente ao já Dr. João Kaio Morais, à Ma. Lúcia Monteiro e ao Dr. Kleiton Casimiro, pela parceria no grupo de estudo da orientação, trocas importantíssimas para o meu projeto enquanto passávamos todos pela pandemia de Covid-19 e tantos outros momentos delicados;

Meus agradecimentos aos professores e professoras do PPGEP pelo importante acolhimento a estudantes que muitas vezes vêm de um contexto no qual não tiveram acesso à iniciação científica. Os docentes assumem o trabalho de lapidar pesquisadores para um campo tão vasto e específico quanto à Educação Profissional;

Agradeço especialmente à minha orientadora, Profª Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique. Mulher resistente, que lutou comigo e por mim, com ética e paciência. Eu que só no dia que nos conhecíamos formalmente, ao vivo, no abrandar da pandemia, dei-me conta que nem em meus mais audaciosos sonhos pensei em tê-la como orientadora (Ela é assim... uma gênica da lâmpada! Sabe de tudo e para tudo tem uma solução!);

Agradeço às minhas filhas, Beatriz e Isabela, pela paciência, por se doarem também a esse nosso projeto “pós-graduação”, o qual enxergamos não como um sonho, mas como uma necessidade no avançar dos passos, da caminhada. Também ao meu esposo, pelos momentos em que esteve apoiando em tudo que podia;

Às leitoras, ao leitor das seções e às examinadoras da dissertação, pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições que nos deram;

Também não poderia deixar de agradecer aos colegas professores e professoras, especialmente aos se fizeram sujeitos da pesquisa, contribuindo ao falar das suas vivências, dores, expectativas e alegrias, como tem sido a vida dos professores e professoras brasileiras, em todos os níveis e modalidades. Eles e elas que, assim como eu, acreditam e seguem o caminho em direção à utopia.

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
Como os nossos pais.

(Belchior, 1976)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada ofertada aos docentes dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (CEEPs), a partir de parcerias público-privadas firmadas entre a Secretaria de Educação e Cultura do RN (SEEC/RN) e organizações sociais ligadas ao Terceiro Setor. O recorte temporal contempla o período entre 2017 e 2019, quando foram implantados os primeiros CEEP's no estado. Nosso trabalho centra o olhar na atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade responsável pela implantação da política de Tempo Integral e que concebeu os materiais de formação continuada para docentes. As metodologias por ele idealizadas orientam a educação pública em diversos estados brasileiros. O *locus* de pesquisa é o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra, localizado na cidade de Parnamirim/RN. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi feita por meio da exploração de fontes bibliográficas e documentais, e tem como lente teórica o Materialismo Histórico-Dialético. O instrumento de levantamento de dados foi a entrevista semiestruturada e, como técnica de análise, utilizamos a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), tendo na Análise de Discurso (AD), de vertente pecheutiana (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2018, 2020), o dispositivo analítico. As análises das entrevistas foram precedidas pela análise dos Cadernos de Formação do ICE, também realizadas por meio da ATD. Na análise desses documentos, elegemos como categorias *a priori* neoliberalismo, epistemologia da prática e Teoria do Capital Humano, identificando como categoria emergente Gerencialismo na educação. Na análise do material empírico, as categorias *a priori* englobaram todas aquelas discutidas a partir dos Cadernos e, como categorias emergentes, identificamos Práticas pedagógicas interdisciplinares e Práticas pedagógicas subversivas. Outras categorias trabalhadas na pesquisa contam com categorias do referencial teórico, a saber, Formação docente, Parcerias público-privada, Educação Profissional e Ideologia, além das categorias do método ressaltada no trabalho, que são, Mediação, Contradição e Totalidade. O referencial teórico que embasa a pesquisa agrupa autores como Harvey (2008, 2011), Dardot e Laval (2016), Kuenzer (1999, 2017), Shiroma e Evangelista (2003, 2007, 2015), Curado Silva (2020), Peroni (2013, 2018) e Caetano (2018a, 2018b), entre outros autores. A pesquisa nos permitiu comprovar que a formação ofertada a partir dos materiais do ICE influenciou os sujeitos, visto que as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles seguiam terminantemente o que era prescrito nos materiais e não houve recontextualização das formações no sentido do desenvolvimento de práticas pedagógicas contrárias às orientações do Instituto. Apenas um dos sujeitos apresentou coerência entre a

inserção em formações discursivas contrárias às do capital e o desenvolvimento de práticas pedagógicas subversivas. Os demais, com base no dispositivo teórico de análise do campo do dito, não dito/implícito e do silenciado (Orlandi, 2018), compreendem que a atuação do ICE como única via possível na implantação do Tempo Integral e de suas metodologias como possibilidade de melhoria da qualidade da educação pública.

Palavras-chave: formação continuada de docentes; Educação Profissional; parcerias público-privadas; ICE.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the continuing education offered to teachers at the State Professional Education Centers of Rio Grande do Norte (CEEPs), based on public-private partnerships signed between the Secretariat of Education and Culture of RN (SEEC/RN) and social organizations linked to the Third Sector. The time frame covers the period between 2017 and 2019, when the first CEEPs were implemented in the state. Our work focuses on the work of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), the entity responsible for implementing the Full-Time policy and which designed continuing training materials for teachers. The methodologies it devised guide public education in several Brazilian states. The research locus is the State Center for Professional Education Professor Lourdinha Guerra, located in the city of Parnamirim/RN. The research, with a qualitative approach, was carried out through the exploration of bibliographic and documentary sources, and has Historical-Dialectic Materialism as its theoretical lens. The data collection instrument was the semi-structured interview and, as an analysis technique, we used Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiazzi, 2016), using Discourse Analysis (DA), with a Pecheutian aspect (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2020), the analytical device. The analysis of the interviews was preceded by the analysis of the ICE Training Notebooks, also carried out through ATD. In the analysis of these documents, we chose as *a priori* categories neoliberalism, epistemology of practice and Human Capital Theory, identifying Managerialism in education as an emerging category. In the analysis of the empirical material, the *a priori* categories encompassed all those discussed from the Notebooks and, as emerging categories, we identified Interdisciplinary pedagogical practices and Subversive pedagogical practices. Other categories worked on in the research include categories from the theoretical framework, namely, Teacher Training, Public-Private Partnerships, Professional Education and Ideology in the work, which are, Mediation, Contradiction and Totality. The theoretical framework that supports the research groups authors such as Harvey (2008, 2011), Dardot and Laval (2016), Kuenzer (1999, 2017), Shiroma and Evangelista (2003, 2007, 2015), Curado Silva (2018, 2020), Peroni (2013, 2018) and Caetano (2018a, 2018b), among other authors. The research allowed us to prove that the training offered based on the ICE materials influenced the subjects, since the pedagogical practices developed by them strictly followed what was prescribed in the materials and there was no recontextualization of the training in the sense of developing contrary pedagogical practices. Only one of the subjects showed coherence between insertion in discursive formations contrary to those of capital and the development of subversive pedagogical practices. The others, based

on the theoretical device of analysis of the field of said, unsaid/implicit and silenced (Orlandi, 2018), understand that the ICE's performance as the only possible way in the implementation of full-time and its methodologies as a possibility of improving the quality of public education.

Keywords: continuing teacher training; Professional and Technological Education; Public-Private Partnerships; ICE.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la formación continua ofrecida a docentes de los Centros Estatales de Educación Profesional de Rio Grande do Norte (CEEP), a partir de alianzas público-privadas firmadas entre la Secretaría de Educación y Cultura de RN (SEEC/RN) y organizaciones sociales vinculadas al Tercer Sector. El marco temporal abarca el período comprendido entre 2017 y 2019, cuando se implementaron los primeros CEEP en el estado. Nuestro trabajo se centra en el trabajo del Instituto de Corresponsabilidad Educativa (ICE), entidad responsable de implementar la política de Tiempo Completo y que diseñó materiales de formación continua para docentes. Las metodologías que ideó guían la educación pública en varios estados brasileños. El lugar de investigación es el Centro Estadual de Educación Profesional Profesora Lourdinha Guerra, ubicado en la ciudad de Parnamirim/RN. La investigación, de enfoque cualitativo, se realizó a través de la exploración de fuentes bibliográficas y documentales, y tiene como lente teórica el Materialismo Histórico-Dialéctico. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada y, como técnica de análisis, utilizamos el Análisis Textual Discursivo (Moraes; Galiazzi, 2016), utilizando el Análisis del Discurso (AD), con un aspecto pecheutiano (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2020), el dispositivo analítico. El análisis de las entrevistas fue precedido por el análisis de los Cuadernos de Capacitación del ICE, también realizado a través de ATD. En el análisis de estos documentos, elegimos como categorías *a priori* neoliberalismo, epistemología de la práctica y Teoría del Capital Humano, identificando el Gerencialismo en educación como una categoría emergente. En el análisis del material empírico, las categorías *a priori* abarcaron todas aquellas discutidas desde los Cuadernos y, como categorías emergentes, identificamos Prácticas pedagógicas interdisciplinarias y Prácticas pedagógicas subversivas. El marco teórico que sustenta la investigación reúne a autores como Harvey (2008, 2011), Dardot y Laval (2016), Kuenzer (1999, 2017), Shiroma y Evangelista (2003, 2007, 2015), Curado Silva (2018, 2020), Peroni (2013, 2018) y Caetano (2018^a, 2018^b), entre otros autores. La investigación permitió comprobar que la formación ofrecida con base en los materiales del ICE influyó en los sujetos, ya que las prácticas pedagógicas desarrolladas por ellos siguieron estrictamente lo prescrito en los materiales y no hubo una recontextualización de la formación en el sentido de desarrollar prácticas pedagógicas contrarias. Sólo uno de los sujetos mostró coherencia entre la inserción en formaciones discursivas contrarias a las del capital y el desarrollo de prácticas pedagógicas subversivas. Los demás, a partir del dispositivo teórico de análisis del campo de lo dicho, lo no dicho/implícito y silenciado (Orlandi, 2018), entienden que la actuación del ICE como única

vía posible en la implementación del tiempo completo y sus metodologías como una posibilidad de mejorar la calidad de la educación pública.

Palabras clave: formación continua docente; Educación Profesional y Tecnológica; Asociaciones Público-Privadas; ICE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Dimensões da formação continuada.....	31
Figura 1	– Esquema do percurso metodológico da pesquisa.....	48
Quadro 2	– Etapas do processo de análise na ATD.....	50
Quadro 3	– Distribuição dos CEEPs no estado do RN, com cursos e turmas.....	72
Figura 2	– Coleção de Cadernos de Formação do ICE	77
Quadro 4	– Coleção de Cadernos de Formação do ICE (2016)	78
Figura 3	– Imbricamento entre categorias de análise nos Cadernos de Formação do ICE.....	80
Quadro 5	– Regularidades da categoria Neoliberalismo nos Cadernos de Formação do ICE	83
Quadro 6	– Regularidades da categoria Teoria do Capital Humano nos Cadernos de Formação do ICE.....	85
Figura 4	– Esquema do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, ICE (2016)	87
Figura 5	– Plano da aula: Que lugares eu ocupo? (1º ano)	88
Figura 6	– Plano da aula: A capacidade de adaptação: resiliência (2º ano)	90
Quadro 7	– Regularidades da categoria Epistemologia da Prática nos Cadernos de Formação do ICE	91
Quadro 8	– Regularidades da categoria Gerencialismo na Educação nos Cadernos de Formação do ICE.....	94
Quadro 9	– Formação dos sujeitos.....	98
Quadro 10	– Síntese das regularidades presentes no <i>corpus</i> /empíria.....	99
Quadro 11	– Presença dos termos “interdisciplinaridade” e “interdisciplinar” nos Cadernos do ICE (2016)	119

Quadro 12	– Emergência da categoria Práticas pedagógicas interdisciplinares nas vozes dos sujeitos.....	123
Quadro 13	– Emergência da categoria Práticas pedagógicas subversivas nas vozes dos sujeitos.....	129

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
APE	Aparelho Privados de Hegemonia
AD	Análise do Discurso
ATD	Análise Textual Discursiva
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum de Formação de Professores
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIEP	Plano Institucional da Educação Profissional
PPP	Parceria Público-Privada
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	23
2.1	AS CATEGORIAS DO MÉTODO	25
2.2	AS CATEGORIAS DO CONTEÚDO	27
2.3	PERSPECTIVAS E DELIMITAÇÕES DO ESTUDO	48
2.3.1	Análise Textual Discursiva (ATD) como perspectiva metodológica	48
2.3.1	As regularidades e formações discursivas como norteadoras da análise	53
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE EPT NA REDE ESTADUAL E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA	57
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A EPT	58
3.2	RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA FORMAÇÃO DOCENTE	64
3.3	ATUAÇÃO DO ICE NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE	70
4	ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ICE	74
4.1	OS CADERNOS DO ICE	75
4.2	PROBLEMATIZANDO AS EVIDÊNCIAS NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO ICE	79
5	AS VOZES DOS DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO RECEBIDA PELO ICE	97
5.1	SENTIDOS E SIGNIFICADOS NAS VOZES SONANTES E SILENCIOSAS DOS DOCENTES	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE A – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS	154

1 INTRODUÇÃO

— Muito bom dia, senhora,
 que nessa janela está;
 sabe dizer se é possível
 algum trabalho encontrar?

(João Cabral de Melo Neto, 2007 [1955])

Em um trecho do poema *Morte e vida Severina*, o pernambucano João Cabral de Melo Neto (2007) narra a conversa do retirante Severino com a mulher na janela, cujo ofício afortunado e singular é rezar pelas tantas almas que descem à terra. Conforme avança na sua jornada em busca de melhores condições de vida por meio do trabalho, o retirante percebe que essa aridez do quefazer não está circunscrita somente ao sertão.

Essa relação entre o homem, o trabalho e as injustiças sociais, retratada por João Cabral, no poema de 1955, pode ilustrar as condições de trabalho atuais, que estão mais ampliadas e agudizadas. Embora com multiplicidades ofícios e mais condições de lidar com os sertões, pois o conhecimento tecnológico tem avançado dos dias atuais, o sistema hegemônico cuida em manter sua dominação, principalmente por meio da Educação.

Nessa esfera, encontra terra fértil e, por meio da criação de mecanismos junto aos governos e organismos multilaterais, conduz a classe trabalhadora à frustração e ao desespero, semelhantemente à situação do retirante.

Nossa pesquisa fala de um sertão inventado, mas, infelizmente, real: o da dominação capitalista que se utiliza da relação público-privada para seduzir os Severinos e Severinas reais à opressão no campo da Educação Profissional (EP).

A Educação Profissional, historicamente, tem sido alvo de muitas transformações ao longo dos anos, devido às constantes mudanças curriculares, naturalmente, em consonância com as transformações pelas quais passa a sociedade, sem, no entanto, atender realmente às demandas desta mesma sociedade.

Um ponto a ser destacado diz respeito à formação de docentes para esse segmento da educação, uma vez que as políticas de formação inicial e continuada têm sido executadas no sentido de promover uma formação que privilegia os interesses da classe hegemônica, de não acolhimento adequado às especificidades que a EP exige, nem orienta para que ocorra um ensino voltado à formação humana integral dos educandos.

As políticas neoliberais impingidas por órgãos multilaterais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), aos países subdesenvolvidos, redefinindo, a partir dos anos 1990, o Estado brasileiro, foram intensificadas, em 2016, com o movimento em prol da ampliação do Estado mínimo para as classes menos favorecidas. Deflagrado o Golpe contra a presidenta, naquele ano, as políticas sociais voltadas para o arrocho do Estado contavam com a expansão da privatização da educação (Peroni, 2013, 2018, Caetano, 2018, Shiroma; Evangelista, 2003, 2007, 2015) em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como um dos focos principais o ensino médio, em todas as formas, mas principalmente na modalidade integrada à educação profissional.

Esse nicho passa a ser campo de atuação vigorosa de entidades do Terceiro Setor com amplo alcance no território nacional. São empresas educacionais que se expandem aceleradamente, investidas de legalidade conferida pelo Estado aos denominados institutos e fundações. Essas organizações elaboram políticas educacionais, mapeiam demandas, avaliam resultados, idealizam, desenvolvem e orientam a aplicação de materiais de formação para gestores, docentes e alunos, imprimindo uma educação gerencialista, meritocrática, voltada à lógica privada, via convênios e acordos com as secretarias de educação de estados e municípios brasileiros.

Nessa perspectiva, a formação dos docentes ganha destaque e passa a ser reconhecida como ferramenta de difusão da lógica capitalista na educação (Kuenzer, 1999; Shiroma; Evangelista, 2007) por agências multilaterais que interferem nas políticas educacionais de formação inicial e continuada, de modo que também viabilizam para que essa lógica chegue aos docentes e estudantes consolidada em materiais didáticos e outros produtos que balizam a prática pedagógica dos docentes.

Shiroma e Evangelista (2007) destacam o esforço dessas agências em desacreditar os professores, como parte de uma “reforma educacional que tem pouco a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca de uma nova governabilidade da educação pública” (Shiroma; Evangelista, 2007, p. 536). As autoras apontam restrições existentes nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução nº 1/06, do Conselho Nacional de Educação – CNE –, afirmando que as DCNs

explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino [...]. Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica

racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada (Shiroma; Evangelista, 2007, p. 536).

Assim, constatamos que os documentos orientadores para a formação dos docentes têm sido esvaziados de uma formação que proporcione aos professores o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, norteando para um fazer docente voltado à mediação de conteúdos centrados no desenvolvimento de habilidades e competências.

Curado Silva (2020) também evidencia esse alinhamento à lógica neoliberal na formulação de nova Base Nacional Comum Curricular de Formação de Professores (BNCCFP)¹, elaborada com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCCFP privilegia as “dimensões: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional” e guiam para uma formação que vai de encontro à complexidade necessária à formação humana, como sublinha a autora:

A complexidade da formação humana exige a construção de um vir a ser gestado na capacidade de dar sentido e significar os conhecimentos produzidos pela humanidade, a fim de que nos tornemos, a cada movimento histórico, humanos mais solidários e felizes.

Neste sentido, entendemos também, que considerar a própria prática dos professores nos processos formativos é fundamental, entretanto, não consiste em promover a reprodução de objetivos educacionais listados em uma base, ou na busca de soluções imediatas. É justamente ao contrário, é preciso pensar na qualidade da experiência e se ela acontece na possibilidade da reflexão dada no coletivo e na suspensão do cotidiano. É a práxis, a unidade teoria e prática, revelada não pela utilidade da prática, mas pela transformação da prática (Curado Silva, 2020, p. 118-119).

É por meio do aprendizado, realizado pela via da formação docente, que se deve prover uma formação que privilegie a interação teórico-prática (Souza, 2013) e que se possibilite a formação para a emancipação dos sujeitos docentes, sem lacunas planejadas por essas agências multilaterais, lacunas pensadas para não serem superadas pelos docentes, por mais que busquem melhorar seu fazer docente.

No cotidiano entre colegas docentes, incomoda-nos a passividade ante a proposta neoliberal e o encanto com o discurso propagado por essa doutrina econômica que é imposta aos docentes de forma tão sedutora e sutil. Han (2018) adverte sobre essa forma de imposição de poder, quando afirma que “A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil,

¹ 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).

flexível e inteligente, escapando a qualquer visibilidade. O sujeito submisso não é nunca consciente da sua submissão” (Han, 2018, p. 26).

Fazendo uma alusão ao Odisseu, ou Ulisses, que venceu o canto das sereias em sua travessia pelo mar sendo amarrado ao mastro do navio por seus homens, que estavam com os ouvidos preenchidos com cera, entendemos ser necessário buscar “amarras e ceras” que protejam os educadores e, conseqüentemente, educandos, desse discurso que se utiliza da “cantilena” da qualidade da educação, como assentam Shiroma e Evangelista (2015), para se referirem ao discurso ideológico neoliberal propalado na educação brasileira. Compreendemos que há necessidade de quebrar essa submissão dos sujeitos docentes e essa invisibilidade no neoliberalismo. Nesse sentido, buscamos evidenciar as influências que são exercidas sobre os docentes, também identificar os mecanismos de atuação dos agentes que idealizam a formação dos professores e como os docentes compreendem e se enxergam nesse processo. Considerando essa conjuntura, questionamo-nos: Quais as implicações da formação continuada de professores no âmbito das parcerias público-privadas firmadas entre a SEEC/RN e institutos privados?

A presente pesquisa pretende analisar a formação continuada dos docentes de educação profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do RN (CEEPs), vislumbrando identificar as influências causadas pela força ideológica que subjaz ao tipo de formação de ordem neoliberal, ofertada por essas organizações sociais aos professores, a partir de parcerias público-privadas. O recorte temporal contempla o período entre 2017 e 2019, quando foram implantados os primeiros CEEPs no estado do RN.

Como objetivos específicos que nos levarão ao cumprimento do objetivo geral, propomo-nos a:

- Investigar como se deu a atuação do Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE) na formação continuada de docentes de EP do RN;
- Analisar os materiais do ICE relativos à formação continuada de professores, utilizados na Rede Estadual do RN;
- Analisar a avaliação que os docentes fazem da formação que recebem a partir de materiais formativos idealizados pelo ICE.

Nosso objeto de estudo é a formação continuada dos docentes de EPT da rede estadual do RN, ofertada com base nos materiais formativos do ICE, por meio das formações promovidas pelas SEEC-RN.

Os sujeitos da pesquisa são docentes dos CEEPs que, em sua maioria, participaram dos encontros formativos, salientando que docentes do eixo tecnológico prestam serviço por tempo determinado uma parcela muito pequena dos que atuam na rede estadual teve acesso às

formações. Nesse quadro, seis sujeitos compuseram o *corpus* da pesquisa, sendo dois docentes do eixo tecnológico e um destes teve acesso às formações ofertadas pelo ICE. Os outros quatro atuam no eixo propedêutico dos cursos e na gestão.

O campo empírico escolhido são Centros Estaduais de Educação Profissional do RN (CEEPs), tomando como amostra o Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra, localizado na rua Antônio Lopes Chaves, n. 290, bairro Nova Parnamirim, Parnamirim, RN, CEP 50150-570 e telefone (84) 3608 2669.

A pesquisa utiliza como lente teórica o Materialismo Histórico-Dialético (Creswell, 2010), uma vez que este método, além considerar o conceito marxiano de classes sociais e denotar a concepção de realidade social que o pesquisador se põe a investigar, “constitui-se numa espécie de mediação que no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (Frigotto, 2000, p. 77). O pesquisador examina a realidade objetiva por meio de categorias. O Materialismo Histórico-Dialético apresenta como categorias básicas o trabalho e as relações sociais e tem *na/a* práxis como realização do conhecimento.

É nesse sentido que envidamos esforços para explicar a realidade concreta a que os trabalhadores e trabalhadoras docentes levados a exercitar, como sujeitos muitas vezes privados da possibilidade de desenvolver sua prática docente sob uma epistemologia da práxis (Curado Silva, 2020), uma prática docente com base nos ditames neoliberais, que rezam uma pedagogia “neotecnicista”.

Conforme nosso referencial teórico, manuais de prática docente e materiais de apoio, carregados da lógica neoliberal, conduzem os docentes ao desenvolvimento de uma prática docente esvaziada de reflexão crítica histórico-social que ecoa na sociedade historicamente, perpetuando um padrão que privilegia interesse de uma elite hegemônica e a manutenção dessas duas “castas”: a classe trabalhadora e a classe hegemônica neoliberal.

Dada a natureza do trabalho, como pesquisa social no campo da educação, desenvolvemos uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2016), permite a imersão no “mundo dos significados” (Minayo, Deslandes; Gomes 2016, p. 21). Para Creswell (2010), esse tipo de pesquisa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 27). É, portanto, com o intuito de evidenciar os significados e mecanismos de produção de sentidos no tipo de formação docente oferecida por entidades do Terceiro Setor que nos debruçamos nessa análise.

Como procedimentos metodológicos, lançamos mão da pesquisa documental e bibliográfica, privilegiando um arcabouço teórico de engloba os trabalhos de Kuenzer (1999, 2011, 2017), Shiroma e Evangelista (2003, 2007, 2015), Curado Silva (2020), Peroni (2015, 2018) e Caetano (2018a, 2018b), Harvey (2008, 2011), Dardot e Laval (2016), entre outros autores, utilizando como estratégia a entrevista semiestruturada com os sujeitos.

A pesquisa se propõe a analisar as vozes dos docentes, buscando identificar nos seus discursos *como* os sentidos produzidos afetaram esses sujeitos e que influência esses sentidos produzidos exercem(ram) sobre esses educadores. Recorremos, para tal propósito, à Análise de Discurso, na vertente pecheutiana (Pêcheux, 2014; Orlandi, 2020). Para Fischer (2001), “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas que estão ‘vivas’ nos discursos” (Fischer, 2001, p. 198).

Empregamos como técnica de análise dos dados coletados a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2016). A ATD tem a linguagem como centralidade. É uma modalidade de análise que, conforme Moraes e Galiuzzi (2006),

constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. É abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 119).

O fato de ser uma metodologia aberta e de permitir que o pesquisador participe do processo de reconstrução possibilita um olhar único sobre o objeto que é refletido no resultado da pesquisa.

O trabalho está estruturado em seis seções. A primeira, a introdução, apresenta os elementos que constituem a pesquisa, como o objeto, os objetivos, o método escolhido, a metodologia e a técnica de análise; a segunda apresenta as categorias do método e do conteúdo presentes na pesquisa; a terceira seção busca explicar como ocorre a formação continuada de docentes na rede estadual e a relação público-privada; a quarta tem como objetivo analisar os materiais de formação continuada dos docentes, propiciada pelo ICE; a quinta analisa as vozes dos docentes acerca da formação recebida com base nesses materiais formativos idealizados pelo Instituto. Por fim, apresentamos nas considerações finais os achados da pesquisa.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção abordaremos o percurso teórico-metodológico desenvolvido na pesquisa, discorrendo sobre as categorias desenvolvidas na investigação, o método e a técnica de análise utilizada para analisar os cadernos e as entrevistas.

Na perspectiva de discussão sobre as categorias de análise desenvolvidas na presente pesquisa, é pertinente abordar um pouco mais o método que nos serve como lente de análise, o Materialismo Histórico ou Materialismo Histórico-Dialético, já mencionado. Segundo Ciavatta (2022), ele

não é apenas um potente instrumento de análise da realidade em que nos movemos e que, simultaneamente, constituímos com nossas ideias e ações. É também uma teoria de extremo poder perturbador na análise do modo de produção capitalista, desde o século XVI (Ciavatta, 2022, p. 8).

Nesse sentido, nossa preocupação em desvendar o impacto das ações do capitalismo na realidade dos docentes encontra nesse método o caminho adequado para nossas análises e reflexões, buscando extrair do nosso objeto “as suas múltiplas determinações” (Paulo Netto, 2011, p. 53).

Considerando essa perspectiva sublinhada por Paulo Netto (2011), a pesquisa apresenta algumas categorias de análise específicas. Segundo Kuenzer (2008), “são as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade rigor, importância” (Kuenzer, 2008, p. 62).

A sistematização por meio das categorias proporciona clareza e segurança no que se refere à elucidação dos fenômenos existentes. Nesse contexto, as categorias do método que sobressaíram na pesquisa foram Totalidade, Contradição e Mediação. Salientamos que não foi desenvolvido na pesquisa um diálogo mais aprofundado entre os temas abordados e estas categorias. Quanto às categorias do conteúdo, apresentamos aquelas oriundas do referencial teórico da pesquisa, a saber: Formação docente, Educação Profissional, Parcerias público-privadas e Ideologia, além das que foram desenvolvidas a partir das análises dos Cadernos de Formação, que foram: Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano, Epistemologia da Prática e Gerencialismo na Educação. É importante salientar que optamos por apresentar e discutir as categorias emergentes das entrevistas (Práticas pedagógicas interdisciplinares e Práticas pedagógicas subversivas) na seção cinco.

No Materialismo Histórico-Dialético, os fenômenos sociais não são considerados em sua generalidade e tampouco de forma fragmentada. A relação do homem com a sociedade, com natureza e a economia é analisada considerando a realidade historicizada. Nas palavras de Ciavatta (2022), “[...] se trata de uma teoria profundamente enraizada nas condições de vida da humanidade de seu tempo, que deve ser historicizada, isto é, vista no seu tempo-espço” (Ciavatta, 2022, p. 3). Ainda para Silva (2019), “o método na teoria marxiana pressupõe um sujeito que assume uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social” (Silva, 2019, p. 49).

Quanto às categorias do método, Silva (2019) destaca que “[...] sob a lente marxiana representam a própria dinâmica da sociedade em que estão inseridas, numa relação recíproca determinada histórica e socialmente” (Silva, 2019, p. 36)

Nessa direção, nossa pesquisa busca observar condições sob as quais agentes intelectuais como educadores colaboram com o sistema vigente que opera sua hegemonia utilizando principalmente o aspecto ideológico. Considerando essas condições, propomo-nos a enfocar as categorias do método que subsidiaram a pesquisa, apresentando-as a seguir.

2.1 AS CATEGORIAS DO MÉTODO

As pesquisas ancoradas no Materialismo Histórico-Dialético consideram categorias analíticas como Historicidade, Práxis, Totalidade, Contradição, Mediação. Na nossa pesquisa, demos enfoque às três últimas categorias elencadas.

Acerca da categoria Totalidade, Kuenzer (2008) afirma que

implica na concepção de realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos e com o todo, onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia), onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade [...] (Kuenzer, 2008, p. 64)

A concepção de realidade que a categoria Totalidade encapsula nos é cara porque as relações estabelecidas entre os fatos e o todo também nos direcionam a observar uma totalidade de determinações, de contradições.

Nesse mesmo sentido, Cury (1986) destaca:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a prior. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade (Cury, 1986, p. 35).

Na nossa pesquisa, a categoria Totalidade busca evidenciar que a formação continuada dos docentes manifesta um movimento dialético em relação a si própria e a outros fenômenos, como, por exemplo, aqueles oriundos das estratégias da superestrutura, as relações com os iguais na esfera da estrutura, estando, portanto, em constante mudança. Considerando este aspecto, Cury (1986) lembra que “não existe uma totalidade acabada, mas sim um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições[...]” (Cury, 1986, p. 35).

A categoria Contradição se interrelaciona com a categoria Totalidade. Kuenzer (2008) enfatiza que “a totalidade sem contradição é vazia, inerte” (Kuenzer, 2008, p. 63). No mesmo sentido, Cury (1986) ressalta:

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1986, p. 30).

Considerando esses aspectos, a pesquisa deve buscar elucidar os fatos nos extremos, na relação entre os contrários que se destroem ou se superam. Essas contradições são inerentes ao sistema capitalista, conforme declara Cury (1986): “Na sociedade capitalista, o movimento se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem em seu seio. Tais contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” (Cury, 1986, p. 33).

Dessa forma, a pesquisa realça as contradições existente no escopo do seu objeto: que contradições há na esfera da formação continuada dos docentes, via PPPs? Autonomia?

A categoria Mediação, para Cury (1986),

[...] expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse sentido, os fenômenos ou conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (Cury, 1986, p. 43).

Para este autor, tratar o fenômeno de forma isolada, “priva-o de sentido, porque o remete apenas às relações exteriores” (Cury, 1985, p. 43) e no próprio conceito de mediação reside a ideia de que nada é isolado. Simultaneamente, essa categoria é relativa ao real e ao pensamento. Cury (1986) explica:

Enquanto relativa ao real, procura captar um fenômeno ao conjunto de suas relações com os demais fenômenos e no conjunto das manifestações daquela realidade de que ele é um fenômeno mais ou menos essencial. [...]A história é o mundo das mediações. E a história, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas. Enquanto relativas ao pensamento, permitem a não petrificação do mesmo, porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real (Cury, 1986, p. 43).

Nesse escopo, a Mediação, como categoria marxiana, se materializa em nosso trabalho pelos próprios objetivos que são esclarecer como a formação ofertada pelo ICE exerceu influência sobre os educadores e gestores na educação profissional da rede estadual do Rio Grande do Norte, buscando compreender fatores que se articulam em uma teia que envolve a via da legislação das PPPs e a necessidade de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação para incutir ideais da capitalistas, demarcando uma relação entre estrutura e superestrutura. Acerca dessa relação, na categoria Mediação, Cury destaca que “essa articulação entre a estrutura e a superestrutura é possível de ser entendida numa perspectiva dialética quando supera o uso da noção de causa pela mediação, que não considera apenas uma direção determinística unidirecional, mas as relações que se estabelecem reciprocamente. A mediação como categoria auxilia nessa articulação [...]” (Cury, 1986, p. 63). Segundo o autor, são as mediações que concretizam e encarnam ideias “ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações” (Cury, 1986, p. 28).

É importante desvelar quais as concepções envolvidas no processo de formação continuada, em quais formações discursivas essas concepções estão inseridas, quais as ideias e significados das ações que o sistema hegemônico nos impõe, enquanto formadores no âmbito da educação pública.

2.2 AS CATEGORIAS DO CONTEÚDO

Concernente às categorias do conteúdo, iniciamos a pesquisa trabalhando com as categorias intrínsecas ao nosso tema de pesquisa. Essas categorias oriundas do nosso referencial teórico são aquelas que dizem respeito à temática e ao objeto da pesquisa. Ensejam discussões necessárias para a melhor compreensão do estudo, enquanto elementos essenciais que desenham a pesquisa. As categorias fruto das análises do Cadernos de Formação são tratadas na sequência, nesta subseção, já as categorias emergentes das entrevistas são discutidas na seção cinco, na qual discorreremos sobre o processo investigativo junto aos sujeitos.

No que se refere à categoria **Formação docente**, a compreensão de sua complexidade envolve, entre outros fatores, questões como valorização e profissionalização docentes, políticas de formação inicial e continuada adequadas às necessidades da sociedade e melhores condições de trabalho.

Antes de ampliarmos essas questões, é importante trazer à tona a discussão sobre formação continuada, seus conceitos, tipos e dimensões.

Na concepção de Imbernón (2009), essa formação, que ele chama de permanente, deverá “ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita:

avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2009, p. 69).

É possível depreender que o autor sublinha uma formação na qual o professor seja capaz de dialogar no seu fazer docente com as mudanças que naturalmente se processam na sociedade. Ele compreende o objetivo da educação é “ajudar a tomar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (Imbernón, 2009, p. 27), sendo uma obrigação intrínseca à profissão.

O autor aponta aspectos temáticos a serem aprofundados em relação à formação.

- a. Analisar as possibilidades de cada um desses modelos de formação em relação aos resultados que se espera obter e ao tipo de professor e de ensino que se pretende favorecer.
- b. Saber em que medida a formação afeta as mudanças a aprendizagem dos alunos.
- c. Determinar em que medida a escolha de um modelo ou outro favorece um tipo de desenvolvimento profissional no professor.
- d. Verificar se as diferentes propostas de formação oferecidas em todos os âmbitos contribuem para o aperfeiçoamento do professor, e saber como diferentes localidades de formação se coordenam entre si e quais objetivos são atingidos.
- e. É preciso saber como os recursos destinados à formação são aproveitados e entender, em função deles, quais desses modelos ou que tipo de combinação entre eles se faz necessário, para que o trabalho dedicado à formação seja mais eficaz.
- f. Por fim, é preciso estudar como a formação permanente contribui para a profissionalização dos professores (Imbernón, 2009, p. 108-109).

Imbernón (2009) ainda acrescenta que “os modelos de formação de professores não se propõem de modo isolado”, antes “estão relacionados às políticas educativas do momento e às tendências e propostas de inovação. O professor deve envolver-se nessas políticas educativas e sociais, bem como deve lutar também pela melhoria da educação para incrementar a liberdade e a emancipação das pessoas” (Imbernón, 2009, p. 109).

Cabe enfatizar que Imbernón (2009) pauta suas reflexões na perspectiva do profissional reflexivo de Schön e Stenhouse.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2003) discute a necessidade da elaboração de um “conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2003, p. 5) e ressalta a necessidade de empoderamento (“empowerment”) dos professores como reforço de poder para os docentes. O autor avança em suas reflexões, reconhecendo as contribuições das correntes reflexivas e acolhe a “emergência do professor colectivo (do professor como colectivo)” como “uma das principais realidades deste início de século” (Nóvoa, 2003, p. 7). Ele assenta que

É justo realçar o contributo que as correntes do professor reflexivo deram nesta direcção. Mas, hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento destas práticas e a consolidação de rotinas e de culturas colectivas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um

conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho dos professores (Nóvoa, 2003, p. 7, grifos do autor).

Considerando a colocação do autor acerca da adoção de uma cultura docente voltada para o coletivo, compreendemos que o empoderamento mencionado pelo autor é reforçado nessa mesma ação coletiva, de interação e formação, uma vez que a experiência cotidiana também constitui um tipo de formação continuada, como compreendem Lima Filho e Maron (2012), quando elencam as vias atualização de aprendizagens na trajetória profissional dos docentes. Eles esclarecem que

Por formação continuada entendemos o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira do professor que integra o processo de constante busca por atualização e formação complementar, num permanente movimento de vir a ser. Assim, integram a trajetória de formação continuada do professor todas as aprendizagens adquiridas por meio de cursos de extensão, cursos de curta duração, semanas de estudos pedagógicos, participação em seminários, congressos simpósios, oficinas, cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* e, especialmente, as aprendizagens decorrentes das experiências que cada profissional vivencia no cotidiano de sua atividade docente (Lima Filho; Maron, 2012, p. 170-171).

Gatti (2003) também destaca essa interação social do professor e as partilhas que dessas relações derivam: A autora aduz que

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (Gatti, 2003, p. 196)

Para Pimenta (2012), a formação continuada tem sido centrada frequentemente na realização de “cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino” (Pimenta, 2012, p. 17). A autora acrescenta que os programas de formação “têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e conseqüentemente as situações de fracasso escolar, por não terem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (Pimenta, 2012, p. 17), ressaltando, nesse contexto, que as pesquisas sobre a prática expressam novos caminhos para a formação. “Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um dos seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência”, diz a autora (Pimenta, 2012, p. 17).

No que concerne à questão da identidade profissional, Pimenta (2012) concebe esse fenômeno como sendo dinâmico. Ela assegura que

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixam de existir e outras surgiram nos tempos atuais. [...] Essas condições apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la (Pimenta, 2012, p. 19).

Quanto ao planejamento da formação, concordamos com Moraes (2017), quando o autor afirma compreender que “a formação continuada deve ser pensada levando em consideração os aspectos da materialidade em que os sujeitos professores estão envolvidos, bem como os desafios do trabalho docente e a inovação científica e tecnológica. Tudo isso a partir de uma visão crítica, transformadora e emancipatória (Moraes, 2017, p. 78).

Moraes (2017) sintetiza as dimensões da formação continuada, com base em Gatti (2003) (Quadro 1) e afirma que “um projeto de formação continuada precisa ser construído, considerando-se o conjunto das dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo (Moraes, 2017, p. 79).

Chamamos a atenção para a clássica e hoje agudizada questão das condições de trabalho, demarcadas na relação racionalidade neoliberal e trabalhado docente (Becht; Fávero, Almeida, 2023). Sobre essa questão, Saviani (2009) assevera que

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Nesse sentido, as condições de trabalho são determinantes para o acolhimento da profissão docente como escolha formativa. Pontuamos essa questão levando em consideração estratégias desenvolvidas no âmbito da atuação dos institutos e fundações que oferecem aos docentes que atuam em escolas sob alguma interferência desses entes condições de trabalho diferenciadas de outras escolas, além de bônus, entre outras formas de um suposto

reconhecimento. A pesquisa de Silva (2018) aponta esse como um dos fatores de escolha por parte de muitos docentes por escolas nas quais atuam institutos e fundações.

Quadro 1 – Dimensões da formação continuada

DIMENSÕES	TEOR
Especialidade	Relacionada à atualização do universo de conhecimentos dos professores. Fundamenta-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável sendo, por isso, a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.
Didática e pedagógica	Envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. Partindo do pressuposto de que a prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto, as propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.
Pessoal e social	Enfoca a perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento; expressivo comunicativa: descreve a criatividade e expressividade do professor no processo de ensinar e aprender.
Histórico-cultural	Relaciona-se ao conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação, da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Fonte: Morais (2017).

Essa diferenciação naturalmente reforça o discurso sobre gestão de base privada é melhor que a pública. Porém, na visão de Saviani (2009), “tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes” (Saviani, 2009, p. 153), mas, segundo o autor, o que pauta as políticas é a “busca da redução de custos, cortando investimentos” (Saviani, 2009, p.153).

Essa determinação também pauta as políticas de formação continuada. Levando em conta as políticas de formação para a Educação Profissional, campo focalizado na nossa

pesquisa, as questões se agudizam. Sobre a formação inicial e continuada voltada para esse campo, Souza (2013) enfatiza

A necessidade de entendermos que a política ou mesmo um Programa de formação inicial e/ou continuada para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não pode ser vista como apêndice da política nacional, tampouco da política de formação docente mais ampla, implementada no Brasil por meio de diferentes programas e ações da política governamental (Souza, 2013, p. 386).

Porém, a realidade dos docentes que atuam na Educação Profissional da rede pública é que a sua atuação ocorre por meio de contratos de serviço por tempo determinado, o que não permite acesso a formações em geral e muito menos no que se refere à Educação Profissional, ainda toca na questão que é a atuação de bacharéis e tecnólogos na docência. Esses profissionais chegam às escolas e centros de educação profissional na educação pública alijados de saberes e conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma prática docente coerente com as necessidades da docência na EP para formar a classe trabalhadora. Em pesquisa sobre formação e saberes docentes para a EPT, Pires (2019) verificou que os resultados indicavam que “os saberes próprios da profissão docente são construídos e fundamentados nas experiências pessoais e acadêmicas [...]. Trata-se de saberes da experiência de vida, saberes escolares – do tempo em que se era aluno, e, também, saberes adquiridos na prática docente [...]. O saber adquire uma característica forte de individualidade do sujeito que sabe [...]” (Pires, 2019, p. 6).

A quem serve essa (falta de) formação para EPT? Mencionamos na seção anterior sobre o fato de a formação de professores estar pautada nos ditames que determinam a agenda do Estado neoliberal, que prega o Estado mínimo para a classe trabalhadora, também o fato de não ser permitido à essa classe o acesso a uma educação na perspectiva da formação humana integral. Além desses aspectos, é relevante ressaltar a transferência de recursos para entes privados que desenvolvem a educação profissional, como, por exemplo, o Sistema S, caracterizando uma forma de privatização da educação pública.

Quanto à categoria **Educação Profissional**, tem-se que a Educação Profissional e Tecnológica é descrita como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, e tem conseguido consolidar a Educação Profissional como campo de pesquisa por meio de programas de pós-graduação, grupos de pesquisas. É, porém, necessário, compreendermos que quando é desenvolvida de forma integrada ao Ensino Médio, há especificidades que irão conferir à essa educação o caráter de omnilateralidade ou não.

Como aspectos importantes para o desenvolvimento de uma EP integrada ao ensino médio na perspectiva da omnilateralidade, ressaltamos as concepções de trabalho, de ensino médio integrado, de formação humana integral.

Acerca da concepção de trabalho, coadunamos com a compreensão de Ramos (2014), na qual a autora expressa que o “trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos conteúdos e métodos” (Ramos, 2014, p. 90). A autora explica ainda que

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Ramos, 2014, p. 90).

Ramos (2014) chama a atenção para o tipo de princípio educativo a ser desenvolvido na perspectiva da formação humana. Aquela formação que prioriza o “aprender fazendo” insere-se na perspectiva do capitalismo, que privilegia uma epistemologia de cunho instrumentalista.

Acerca da concepção de ensino médio integrado, Ramos destaca a inseparabilidade entre educação integrada da educação profissional.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ramos, 2014, p. 87).

No que se refere à formação humana integral, Ramos (2014) esclarece que

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos” (Ramos (2014, p. 86).

No escopo da formação humana, é preciso considerar as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como indissociáveis.

Nos materiais de formação de base capitalista, a concepção de formação assume uma visão fragmentada e/ou holística de formação, sob uma compressão de “formação integral [...] que considere várias dimensões humanas (corpo, intelecto, espírito e emoção)” (ICE, 2016b, p. 12).

Enquanto categoria, investigar as **parcerias público-privadas** firmadas entre as secretarias de educação de estados e municípios permite desvendar os meandros inerentes às práticas envolvidas nesse processo, que nem sempre se apresenta de forma transparente para a sociedade. As PPPs, conforme mencionado, estão amparadas por lei federal e têm suas complementares estaduais e municipais, passando por ajustes e atualizações, atendendo às demandas do sistema hegemônico. Peroni (2009) destaca entre as consequências das PPPs na educação interferências nas políticas públicas, no conteúdo e na gestão da educação e para a desigualdade social. A autora ressalta que

Também com a parceria público-privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação.

É o que Harvey (2008) chama de “mercadificação de tudo”, com consequências graves para a desigualdade social, já que os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas. Com as mudanças no conceito de igualdade também as políticas individualizadas, focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais (Peroni, 2009, p. 157).

As PPPs funcionam como mecanismo estratégico do capital para viabilizar ao máximo o Estado-empresa de forma parasitária, Estado que está a serviço das classes dominantes e tem nesse serviço a sua função fundamental (Althusser, 1970, p. 32).

Um órgão importante na articulação desse serviço é o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), que, segundo Fontes (2020), é “o principal órgão guarda-chuva para a filantropia institucional no Brasil” (Fontes, 2020, p. 25). A autora discorre sobre a atuação de entes privados, utilizando classificando-os como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) empresariais, salientando a impossibilidade de separação completa entre APHs e instituições públicas, uma vez que a sociedade civil é ela mesma constitutiva do próprio Estado capitalista (Fontes, 2020, p. 16).

Fontes (2020) destaca as intervenções de APHs empresarias nas diversas esferas, atuando de forma “apartidária” em prol de uma privatização de conquistas populares. Ela esclarece que

[...] inúmeros APHs empresariais se dedicariam a financiar iniciativas populares e a definir intervenções políticas apartidárias junto a setores populares, o que consideravam como complementação da atividade estatal, que seria ‘insuficiente’. Grandes fundações de empresas multinacionais davam o exemplo, como Ford, Kellogg, Rockefeller, seguidas pela Petrobrás, pelo Banco Itaú e outras fundações de empresas brasileiras, como a Fundação Roberto Marinho. O mais expressivo APH empresarial desse tipo é o Grupo de Institutos e Entidades Empresariais (GIFE), que reúne diversas entidades afins.

Além dessas várias gerações de APHs com escopos distintos, cresceram também novos APHs empresariais voltados para o convencimento universitário, sindical e popular, agindo como centros de seminários, e como balões de ensaio de políticas públicas voltadas para a privatização de variadas conquistas populares, tais como vouchers para educação, saúde e transporte, [...] (Fontes, 2020, 26).

Considerando o desenho da nossa pesquisa, as PPPs constituem um instrumento de alienação, quando levamos em conta sua articulação por meio de estratégias discursivas nas enunciações escritas (cadernos de formação, apresentações, documentos) e orais (verbalizações, dinâmicas de grupo nos momentos formativos), levando os sujeitos a colaborarem com o projeto de manutenção da hegemonia do sistema vigente.

A categoria **Ideologia** é aquela com a qual dialogamos explicitamente em quase todas as seções da pesquisa. É a que dá maior suporte, uma vez que o componente ideológico permeia fortemente o capitalismo.

A expressão “a ideologia”, conforme Althusser (1970), “foi forjada por Cabanis, Destutt de Tracy e pelos seus amigos, que lhe atribuíram por objecto a teoria (genética) das ideias. Quando, 50 anos mais tarde, Marx retoma o termo, dá-lhe, a partir das Obras de Juventude, um sentido totalmente diferente. A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (Althusser, 1970, p. 69). O autor discorre sobre o termo e sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), entre os quais figuram os AIEs religioso (O sistema das diferentes Igrejas), o escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o familiar, o jurídico, o político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o sindical, o da informação (imprensa, rádio, televisão etc.), o cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (Althusser, 1970, p. 44) e sintetiza suas teses sobre a ideologia afirmando que “só existe prática através e sob uma ideologia” e “só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos” (Althusser, 1970, p. 91).

Para o autor, “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos” (Althusser, 1970, p. 102), exemplificando essa premissa a partir das representações criadas para uma criança que ainda vai nascer, isto é, repousa sobre esse indivíduo formas de ideologia familiar, “paternal/maternal/conjugal/fraternal”, que terá o nome do pai, ganhando uma identidade e característica de insubstituibilidade (Althusser, 1970, p. 103).

De acordo com Chauí (2008), o conceito de ideologia diz respeito ao ocultamento da realidade social. É “por seu intermédio [que] os dominantes legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (Chauí, 2008, p. 24).

Nesse sentido, destacamos na pesquisa principalmente os aspectos discursivos que influenciaram/influenciam os sujeitos nas formações ofertada pelos institutos, via PPPs firmadas entre a SEEC/RN e esses entes, explicitada na técnica e nos dispositivos de análise utilizados para analisar os Cadernos de Formação e as falas dos sujeitos nas entrevistas.

Sobre esses entes, podemos afirmar que atuam como AIEs, uma vez que, segundo Althusser (1970), “instituições privadas podem perfeitamente ‘funcionar’ como Aparelhos Ideológicos de Estado” (Althusser, 1970, p. 46), visto que funcionam prevalentemente pela ideologia na educação pública brasileira.

Nessa direção, Cury (1980), refletindo acerca da relação entre educação e ideologia, destaca que

O papel ideológico trabalha no sentido de ‘moldagem’ das consciências. Por aí se busca uma persuasão e uma dissimulação. Pela persuasão tenta-se mostrar como universal um conjunto de valores e ideias que, no fundo, é particularista. E pela incorporação de tais padrões axiológicos pretende-se a condução da prática social dos trabalhadores, especialmente no seu cotidiano. Pela dissimulação, busca-se atenuar, através dos mecanismos da inculcação, os efeitos de uma situação que em si mesmo é contraditória. Ou seja, busca-se atenuar, dissimular pela condução das consciências, a oposição entre o saber dos dominantes e o fazer dos dominados. Como esse conflito é no mínimo latente, as relações de direção das consciências ocupam um lugar importante, buscando colocar a coesão acima das contradições. Esse sentido ideológico, intencionando garantir a continuidade da acumulação, torna-se real através de conteúdos curriculares, técnicas, livros, e tem no código linguístico um importante arsenal de ordenação do real (Cury, 1980, p. 82).

O fator ideológico se manifesta abundantemente nos materiais formativos, moldando docentes, gestores e educandos, e juntamente com outros AIEs reforçam e realimentam entre si, em prol da garantia de continuidade da acumulação, como sublinha Cury (1980).

Vejam os que postulam os teóricos do nosso estudo sobre as categorias originadas a partir das análises do Cadernos.

Na categoria **Neoliberalismo**, Harvey (2008, 2011), Draibe (1993), Dardot e Laval (2016) são os principais teóricos que compõem o dispositivo de análise no escopo desse conceito. Eles desenvolvem suas abordagens mais na perspectiva descritivo-crítica, evidenciando o caráter que tem o neoliberalismo de se metamorfosear, porém sem perder a sua essência. Harvey concebe o neoliberalismo como doutrina que tem fundamentado a administração econômica, gestada após a Segunda Guerra para alcançar a Alemanha e os Estados Unidos, sendo ampliada a partir do final da década de 1970 para outros países (Harvey, 2005). O teórico destaca a forma acentuada na qual o neoliberalismo atua sobre o Estado e afirma que

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2008, p. 12).

Fica evidente o quadro no qual o Estado se esvazia do seu caráter soberano. Percebe-se esta característica como em estado de mutação, estando para se (re)formar a partir de uma espécie de microssoberanias, dada a liberação das liberdades e capacidades individuais. O papel do Estado nessa doutrina é diminuído e se mantém o discurso de ingerência, com a redução do Estado à viabilizador de ações que só podem ser atendidas com qualidade e eficiência pelo mercado. Harvey (2011) compreende que o neoliberalismo diz respeito a um projeto de classe, surgido nos anos 1970 e “mascarada por muita retórica” sobre os conceitos estruturantes da doutrina: “liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio” (Harvey, 2011, p. 16). Ainda ressalta ele o *status* hegemônico alcançado pelo discurso neoliberal, afetando o pensamento dos sujeitos de modo a

incorporar-se na maneira como as pessoas interpretam, vivem e compreendem o mundo (Harvey, 2008, p. 13). O autor destaca que, desde seu início, a adesão da população à virada neoliberal contou com canais diversificados, ou em suas palavras, “Fortes influências ideológicas circularam nas corporações, nos meios de comunicação e nas numerosas instituições que constituem a sociedade civil – universidades, escolas, igrejas e associações profissionais” –, recorrendo-se a “tradições e valores culturais” (Harvey, 2008, p. 49-50).

Draibe (1993) também destaca o neoliberalismo como discurso, “um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações)” (Draibe, 1993, p. 88) direcionadas a governos. Ela afirma não haver um corpo teórico próprio do neoliberalismo, mas constata raízes do pensamento liberal ou de conservadores, que mantém foco na questão da liberdade e da submissão do Estado ao mercado, do individual sobre o coletivo. A autora enfatiza a eficiência e eficácia como corolário “dessa ideologização da ação prática” (Draibe, 1993, p. 89) e ressalta o discurso do Estado mínimo “como mote e móvel da ideologia neoliberal” (Draibe, 1993, p. 89).

O neoliberalismo é discurso em ação constante. Rodrigues (2007) destaca a criação, pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), de “novo um *télos*²” no Brasil que, a partir da década de 1990, subsidiaria o movimento do discurso industrial. Era o *télos* de uma economia competitiva, que englobava

a reestruturação produtiva, a privatização das empresas estatais, a flexibilização das relações de trabalho, o fim da indexação salarial às taxas de inflação, a integração da economia nacional ao mercado internacional, além do sistema educacional brasileiro (Rodrigues, 2007, p. 11).

Conforme Rodrigues (2007), essa instituição organizadora do setor industrial já produziu dois *télos* anteriores desde que foi criada, o “nação industrializadora” e o “país desenvolvido”. A esses processos de reconstrução do *télos* original o autor chama de “metamorfose teleológica” (Rodrigues, 2007, p. 10) e se caracterizam pela mimetização do discurso dessa camada da burguesia, “buscando colocar-se acima dos antagônicos interesses das classes em luta” (Rodrigues, 2007, p. 11). A difusão do discurso baseado no *télos* da economia competitiva é fixada na educação por meio da formulação de políticas públicas e das mídias. A qualidade da educação, o avanço no *ranking* das avaliações em larga escala e o acesso

² *Télos*, segundo o dicionário *on-line* Priberam, é um termo grego que significa fim, conclusão. Em português, é o prefixo *telo-* e “exprime a noção de fim”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/telo>. Acesso em: 13 fev. 2022. Rodrigues (2007, p. 10) define o termo como conjunto de metas societárias elaboradas pela CNI.

à universidade e ao emprego são algumas das notas desse “canto da sereia” que alcançam a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Na realidade, esse discurso materializa o ataque ao trabalho e à identidade dos docentes, empobrecendo o ensino, desvalorizando os educadores, precarizando a educação pública, e promove o monitoramento e a responsabilização dos docentes e de toda comunidade escolar (Kuenzer, 1999, Shiroma; Schneider, 2012, Shiroma; Evangelista, 2015).

Kuenzer (2017) chama a atenção para o discurso do regime de acumulação flexível que, na educação, estabelece a formação de profissionais flexíveis, capazes de acompanhar as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. Esses profissionais deverão desenvolver competências que possibilitarão seu aprendizado ao longo da vida, sendo educados para atenderem a demandas diferenciadas, portanto, desenvolverão a capacidade de adaptabilidade. Ela afirma que essa “pedagogia da acumulação flexível” tem como objetivo “formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica” (Kuenzer, 2017, p. 340) e discute a inserção dessa pedagogia que ancorou mudanças concernentes à carga horária e ao currículo do ensino médio, por meio da Medida Provisória (MP) nº 764/2016, que passou à Lei n. 13.415/2017, estabelecendo novas bases e diretrizes para esse nível de ensino, o denominado Novo Ensino Médio. A autora destaca que pesava sobre a MP a incorporação de propostas de interesse do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) (Kuenzer, 2017, p. 333).

Nesse sentido, enfatizamos que, no escopo do recorte temporal da nossa pesquisa, os materiais de formação docente em estudo já denotavam conflitos de ordem diversas, apresentando-se dissonantes de princípios e bases epistemológicas que preconizavam os documentos oficiais, conforme comprova Monteiro (2021). Esta autora identificou “fortes divergências na abordagem dos Cadernos do ICE, em relação aos documentos oficiais estudados [...]” (Monteiro, 2021, p. 93), embora o ICE afirme, por meio dos materiais, que seu Modelo Pedagógico opera um currículo integrado entre os documentos oficiais nacionais ou locais e as inovações concebidas pelo Instituto (ICE, 2016c, p. 8). Os embates que materializaram as propostas defendidas por grupos de interesse privados legitimaram um expediente que vem sendo implantado na educação pública por meio de materiais de formação, como já mencionado neste estudo, por meio de trabalhos de autoras como Peroni (2010), Caetano (2018a, 2018b), Lopes *et al.* (2019).

Mas o canto da sereia manifesta justamente uma forma de poder que não denota a verdadeira intenção das burguesias (Montaño *et al.*, 2014). Han (2018), apesar de não

reconhecer no “regime neoliberal” um sistema de classes, em sentido estrito, pois entende que cada indivíduo possui o seu meio de produção, assegura que “quanto maior é o poder, *mais silenciosamente* ele atua” (Han, 2018, p. 25, grifos do autor) e enfatiza a alta eficiência do sistema neoliberal em explorar tudo o que diz respeito às práticas e às formas de expressão da liberdade, destacando “a emoção, o jogo e a comunicação” (Han, 2018, p. 11). Para ele, o poder explorado pelo neoliberalismo é um tipo que age de forma positiva, atua de “forma permissiva”, afável, se passando por liberdade, e “escapa a toda visibilidade” (Han, 2018, p. 27). Nessa conjuntura, segundo o autor, o ser humano por completo passa a ser objeto de exploração sob técnicas da psicopolítica neoliberal cada vez mais refinadas. No escopo da psicopolítica neoliberal domina a positividade. São difundidos estímulos agradáveis, em coerência com a forma de poder, imperando a busca pelo “agradar e não oprimir” (Han, 2018, p. 53). Utiliza-se o capitalismo da emoção, mobilizando o emocionalismo em detrimento da razão. Provoca-se o encantamento. O cidadão transforma-se em consumidor, em cliente; o sujeito, em empreendedor de si.

É nesse contexto que ele considera o neoliberalismo como (produtor de) discurso e conjunto de recomendações que buscamos focalizar nos explícitos e implícitos do nosso *corpus*, no dito e não dito, unidades de sentido que ora explicitaram ora traduziram e ora encaminham inferências sobre esse tipo de discurso.

Como segunda categoria *a priori* para análise dos Cadernos, elegemos a **Teoria do Capital Humano** (TCH) que foi difundida nos estudos da Economia por Theodore W. Schultz, por volta das décadas de 1950 e 1960. Para este autor, a teoria consiste num fator “H” que corresponde ao investimento no “fator humano”, como fator de elevação do desenvolvimento econômico por meio do aprendizado. Assim, a concepção de capital humano se agrega ao conceito tradicional de capital. Essa teoria considera o investimento na educação desde a mais tenra idade do indivíduo, a partir da ideia de “capital configurado na criança” (Schultz, 1973, p. 9). Não foi à toa que, após as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, constatamos o avanço de políticas sociais voltadas para a educação e o desenvolvimento das crianças e a atuação ampla e veemente de institutos e fundações ligadas ao Terceiro Setor por meio de parcerias público-privadas.

Schultz (1967) busca elucidar o significado de Educação, explanando a sua definição a partir de uma perspectiva etimológica, a qual seria

revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas

individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades (Schultz, 1967, p. 18).

O autor destaca ainda a influência da cultura da comunidade sobre a Educação e, conseqüentemente, a existência de diferentes conceitos. Schultz (1967) ainda afirma: “As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em produzir instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria.” (Schultz, 1967, p. 19). Essa assertiva é completamente coerente com o trabalho desenvolvido pelos institutos e fundações nos dias de hoje, cujos mantenedores vieram ao longo do tempo alargando estudos e aplicação das teses de Schultz e fizeram/fazem da Teoria do Capital Humano um elemento presente (muitas vezes de forma implícita) nos projetos econômicos dos governos brasileiros.

Como elemento fundamental da Teoria do Capital Humano, Motta (2008) enfatiza que “o trabalho, mais que um fator de produção, é um tipo de capital” (Motta, 2008, p. 551). A autora ressalta os vários ajustes aplicados à teoria ao longo do deslocamento do capitalismo, destacando o “rejuvenescimento” dessa teoria na materialização da teoria do capital social, elaborada pelos ideólogos da nova ordem mundial em atendimento às novas demandas impostas pelo capital, resultante das políticas implementadas no Estado neoliberal.

No âmbito da Teoria do Capital Humano, a empregabilidade está diretamente relacionada à aprendizagem desenvolvida pelos indivíduos. Para Frigotto (2013, p. 4), na verdade,

Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz numa coisa, mas é uma relação social e historicamente construída. Uma relação cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender para sobreviver sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora (Frigotto, 2013, p. 4).

À classe trabalhadora é empurrado o engodo da empregabilidade pela aprendizagem, alijando-a do verdadeiro sentido do capital, numa relação que leva os indivíduos a aspirarem uma ascensão social.

Considerando esse aspecto, Souza Filho e Andrade (1988) chamam a atenção para o fato de que, com base nessa teoria, os indivíduos são levados a acreditar numa “igualdade de chances” e afirmam que “esta teoria parece ser a melhor a imprimir este caráter ideológico à educação” (Souza Filho; Andrade, 1988, p. 22). Eles asseveram que ela “esconde a função

político-ideológica da educação na sociedade capitalista, de inocular visões justificadoras e dissimuladoras da exploração econômica e da dominação política de uma classe sobre a outra (Souza Filho; Andrade, 1988, p. 23).

Observamos a aplicação dessa teoria na formulação de políticas públicas, como destacam Santos e Rodrigues (2021) acerca da Reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei n. 13.415/2017. Eles asseguram que essa reforma está alinhada a postulados da Teoria do Capital Humano e ainda ao individualismo meritocrático e competitivo, derivados tanto dessa Teoria “quanto da concepção capitalista neoliberal” (Santos; Rodrigues, 2021, p. 134).

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio, com as possibilidades variadas de formação e formas de oferta, vem atender a objetivos traçados por elites empresariais que atuam na educação, de modo que os indivíduos acreditam na probabilidade de aumento de sua empregabilidade.

Essa teoria materializa enunciados cujos efeitos de sentido podem ser observados nos materiais de formação, conforme constatamos e demonstraremos mais à frente.

Selecionamos a **Epistemologia da prática** como terceira e última categoria *a priori*, em contraposição à epistemologia da práxis, procedendo as análises a partir de pressupostos delineados sobre seu conceito expresso por Curado Silva (2018) e Duarte Neto (2008). Estes autores defendem a epistemologia da práxis, que embasa preceitos norteadores de uma educação que visa à transformação social e desenvolvem suas reflexões ancorados no Materialismo Histórico-Dialético, método de análise ao qual nos filiamos.

A epistemologia da prática, segundo Curado Silva (2018), tem como fundamento a formação orientada “pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação” (Curado Silva, 2018, p. 25). A autora destaca como principais defensores dessa epistemologia “Carr e Kemmis (1988)”, “Stenhouse (1998)”, “Elliot (1990)”, “Schön (2000) e Zeichner (1993, 1998)”, “Tardiff (2002)” (Curado Silva, 2018). Essa epistemologia sustenta ainda pedagogias nas quais os indivíduos precisam aprender por si mesmo, como a pedagogia do “aprender a aprender”. No campo dessa pedagogia, Duarte (2001) afirma que “a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias [...]” (Duarte, 2001, p. 55). O autor elenca quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. Entre eles, destacamos o quarto, que enfatiza a necessidade de os indivíduos se prepararem para acompanhar a dinamicidade das mudanças da sociedade, tornando os conhecimentos obtidos de rápida obsolescência, sendo necessário

atualizar-se constantemente, a fim de que aqueles não fiquem defasados (Duarte, 2001). As políticas de formação inicial e continuada dos docentes já seguem essa receita de formação do professor sobranter³ (Kuenzer, 1999).

No que concerne à formação continuada dos docentes, os professores são responsabilizados muitas vezes pela formação continuada que (não) adquirem por eles próprios. Um exemplo recente dá-se quanto ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação. No cotidiano (remoto/virtual) escolar, no período de pandemia de Covid-19⁴, nem mesmo as secretarias de educação envidaram esforços no sentido de formar professores para atender à demanda urgente que se apresentou. Na realidade da rede estadual do RN, algumas orientações nesse sentido foram propostas, mas não de forma sistematizada nem com acompanhamento da Secretaria de Educação. Muitos professores buscaram agregar esses novos conhecimentos, no que se refere às tecnologias e mídia digitais, atualizando seus conhecimentos com base nas demandas do “ensino emergencial remoto”, nas experiências de colegas e de suas próprias experiências, exitosas ou não, em meio ao isolamento imposto pela pandemia.

Ora, a pandemia de Covid-19 não era um evento previsto, mas, segundo o que reza a cartilha do ideário capitalista, a formação dos indivíduos para atender a exigências e desafios do Século XXI faz parte da agenda global desde a concepção do Relatório da Comissão para a Educação do Século XXI, organizada pela UNESCO e presidida por Delors, em 1996, e engloba a difusão e o acesso às tecnologias digitais. O Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” apresenta, entre outras orientações, concepções fundamentais como os Quatro pilares para a educação no Século XXI (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver, Aprender a ser).

O Documento visa orientar governos estatais e gestores educacionais no atendimento a demandas da “sociedade do conhecimento”, caracterizada, conforme Frigotto (2013), por uma crença na qual “a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes” (Frigotto, 2013, p. 9). Nesse arranjo de sociedade, a dinamicidade das informações e dos processos tecnológicos demandam que os indivíduos acompanhem e deem conta dessas rápidas mudanças para garantir a empregabilidade e a estabilidade econômica do Estado.

³ Para Kuenzer (1999), o professor sobranter é o profissional cuja identidade docente é construída a partir de políticas públicas de formação que se realiza de forma aligeirada, com baixo custo, concentrando a “formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual” (Kuenzer, 1999, p. 181), para atender uma camada de “estudantes sobranter”, os quais precisam apenas de educação fundamental.

⁴ A pandemia de Covid-19 foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 20 de março de 2020. A doença é causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e apresentava como principal sintoma pneumonia severa, e muitas vezes, fatal.

A realidade é que, pegos na emergência da pandemia de Covid-19, perto de completar 30 anos do Relatório, professores e alunos não estavam preparados em pleno Século XXI pelo sistema que desenvolveu a tese e o plano para atendimento às demandas visionadas.

Duarte (2008) assenta sobre o conceito de “sociedade do conhecimento” que

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. [...] essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (Duarte, 2008, p. 13).

As estratégias desenvolvidas em atendimento à reprodução dessa ideologia capitalista incluem as pedagogias centradas na responsabilização do sujeito, como a do “Aprender a aprender”, citada acima, a Pedagogia das competências, a Pedagogia da presença. Esta última constitui um dos princípios educativos do Modelo da Escola da Escolha, do ICE, juntamente com os Quatro pilares da Educação para o Século XXI, a Educação Interdisciplinar e o Protagonismo.

Como fundamento do Modelo da Escola da Escolha, é importante enfatizar que a Pedagogia da Presença, esboçada com base no pensamento de Antônio Carlos Gomes da Costa (Costa, 2001), foi desenvolvida como estratégia de tutela de agentes socioeducativos (e não professores), para aqueles que se denominava até há pouco tempo de “menor infrator”, herança do antigo Código de Menores, Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979, substituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Costa (2001) denomina no livro de “adolescente em dificuldade”, mas essa mudança de terminologia não altera o fato de que um modelo que é aplicado a crianças e adolescentes em um contexto de responsabilização sobre ato infracional praticado seja prescrito para o sistema educacional de um país, seja no âmbito da formação dos docentes ou discentes. É esse fundamento que baliza o propalado Protagonismo juvenil, na perspectiva defendida por esses entes privados.

O Protagonismo juvenil também tem suas bases em conceitos da escola construtivista. Os docentes devem ajudar os estudantes a descobrirem quais são seus interesses e desenvolver a prática docente sob o conceito de tutoria. Os professores devem auxiliar os jovens no “Projeto de Vida” de cada um. Esse é um conceito central no Modelo da Escola da Escolha.

Na esfera do capitalismo, Carvalho e Noma (2011) ressaltam, sobre a concepção de protagonismo juvenil, que aos jovens são imputadas responsabilidades no sentido de solucionar

problemas sociais, atuando por meio de práticas sociais que sustentam uma hegemonia. Elas destacam ainda que

A união de autonomia, cidadania e competência, no discurso do protagonismo juvenil, está voltada, essencialmente, à sobrevivência do indivíduo em uma sociedade em que não há mais garantias, sobretudo em relação ao mercado de trabalho. nesse sentido, em uma sociedade sem garantias, compete ao indivíduo desenvolver as próprias habilidades, isto é, sem respaldo de direitos sociais e sem filiar-se a movimentos coletivos. [...] a mobilização dos jovens atende a uma agenda de interesses pessoais, em uma manipulação estratégica, como condição de construção do consentimento, hoje modernizada e sob o controle da mídia, para a recriação de uma base de legitimidade personalista e, conseqüentemente, antidemocrática (Carvalho; Noma, 2011, p. 180).

As autoras desnudam interesses por trás do discurso que o conceito de protagonismo apresenta, demarcando uso de conceitos-chave no âmbito da ideologia neoliberal, deixando clara a construção de um lastro que garante que o protagonista seja outro: o sistema hegemônico.

Os jovens que buscam na educação profissional um esteio de formação que lhes garanta a inserção no mundo do trabalho, tal qual os estudantes do CEEPs, *locus* de nossa pesquisa, deparam-se com um arcabouço semântico de termos e expressões que são engodo, canto de sereia, vivenciam uma lista de atividades de práticas (exitosas?!) a realizar, atividades de matiz *coaching*, mas no mercado NÃO HÁ VAGAS suficientes para atendê-los.

Nesse contexto, os materiais de formação docente e todo trabalho realizado em espaços educacionais conduzem a formação de professores no sentido do desenvolvimento de práticas que objetivam formar adolescentes e jovens moldados no perfil expresso no conceito de jovem protagonista, que é responsável pelo seu projeto de vida.

Seguindo a linha da liberdade individual professada nos manuais (neo)liberais, esse protagonista juvenil deve ser orientado pelos docentes ainda a “ativar” seu perfil empreendedor. Esta característica tem sua ativação garantida por meio do desenvolvimento de práticas customizadas da gestão empresarial, para a educação pública, segundo confirma o nosso referencial teórico sobre o tema, na apresentação da próxima categoria.

No que tange à categoria emergente **Gerencialismo na Educação**, revelaram-se densamente nos Cadernos de Formação do ICE unidades de sentido fundamentadas na gestão gerencial e, em consequência, assentamos como categoria, no movimento emergente, o Gerencialismo na educação. Nessa perspectiva, tomamos como aporte teórico os trabalhos de Ball (2005), Shiroma e Evangelista (2003), Shiroma (2018), Cabral Neto e Castro (2011) e Ferreira e Cantarelli (2021).

O modelo gerencialista vem sendo implantado na gestão pública brasileira desde a reestruturação do Estado, a partir dos anos 1990. Esse modelo, de acordo com Cabral Neto e Castro (2011), “foi importado da iniciativa privada”, e tem na Grã-Bretanha “o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público” (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 748). Para Ball (2005), o modelo insere, “no setor público, uma nova forma de poder”, sendo utilizado como ferramenta para criar uma “cultura empresarial competitiva” (Ball, 2005, p. 544). Imprime na educação pública uma lógica empresarial que tem como principais eixos de funcionamento a eficiência, a eficácia e a produtividade (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 748). Cabral Neto e Castro (2011) destacam que

A lógica do gerencialismo [...] está em consonância com o modelo de Estado-empresário, que tem como meta precípua promover as condições adequadas para propiciar a concorrência entre os serviços públicos. Esse padrão estatal transforma o cidadão em consumidor e descentraliza o poder, segundo os mecanismos de mercado (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 750).

Esses autores asseguram que a descentralização característica do gerencialismo assume um caráter de controle dos sistemas, atuando conforme a bússola do mercado.

Ferreira e Cantarelli (2021) destacam que a função da descentralização na educação pública visa “direcionar, delegar atribuições e metas às redes de ensino e avaliar o desempenho dessas segundo recenseamentos rígidos” (Ferreira; Cantarelli, 2021, p. 82). Estas autoras enfatizam a transferência de lógica da gestão empresarial para a educação pública, direcionando os atores das escolas de ensino médio em tempo integral (gestores, docentes, alunos e pais) no sentido de mobilizar-se para formação de uma rede de busca de indicador de qualidade (Ferreira; Cantarelli, 2021, p. 82) e ressaltam que as políticas educacionais de cunho gerencialista envidam esforços mirando a aquisição de determinadas habilidades e competências na formação dos sujeitos.

Shiroma e Zinardini (2020) chamam a atenção para as recomendações globais pautadas nessa perspectiva de gerenciamento educacional, orientadas por organizações multilaterais, mais especificamente voltadas para o desenvolvimento da Agenda 2030, e destacam nessas recomendações orientações para que sejam valorizadas “competências socioemocionais como flexibilidade, resiliência, tolerância, criatividade, proatividade, como já recomendado no Relatório da Comissão para a Educação do Século XXI, presidida por Delors, em 1996” (Shiroma; Zinardini, 2020, p. 704).

Nesse contexto de gerencialismo na educação, tem-se buscado redefinir o papel dos docentes desde a reforma do Estado, nos anos 1990, pelo fato de esta classe, segundo atesta

Shiroma (2018), constituir um grande contingente no serviço público, de um Estado considerado inchado, e representar uma ameaça ao sistema hegemônico como classe intelectualizada. A autora aponta que

A perspectiva gerencial procura transformar o professor em líder. Segundo Bottery (2000, p.76), “líderes são programados para serem práticos e não contemplativos”. A perspectiva gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada (Shiroma, 2018, p. 94).

A necessidade do sistema gerencialista é que o docente seja acrítico, alheio aos princípios, conceitos e fundamentos do que lhe é incumbido de aplicar em sala de aula.

Ball (2005) ressalta a importância da linguagem e do discurso no âmbito da educação, principalmente para os educadores de professores e para os docentes que estão na ativa, visto que “precisam estar muito conscientes dos vocabulários em uso, ao prestar contas sobre o ato de ensinar” (Ball, 2005, p. 559). As palavras e as expressões encapsulam sentidos e a escolha dos vocábulos, além de denotar filiação a uma ou outra corrente teórica, produzem efeitos de sentido que, no caso do gerencialismo educacional, irão sempre sustentar e garantir a manutenção da lógica de mercado na escola pública.

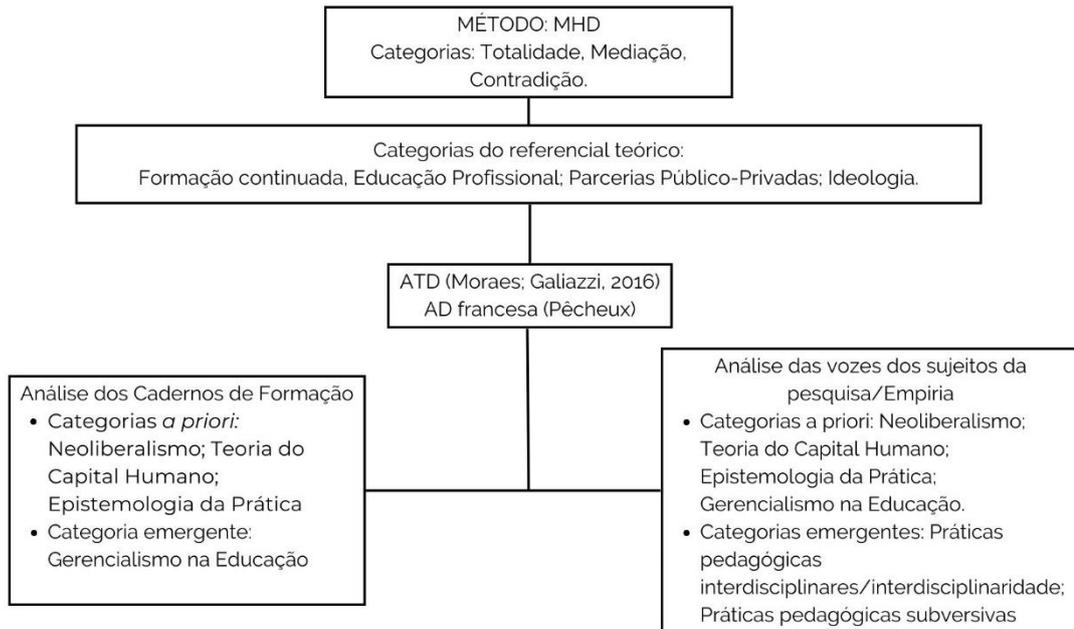
Outros domínios de sentidos são negados aos docentes na formação inicial e continuada, principalmente pela relevância que as pedagogias centradas na aquisição de habilidades e competências ganharam nos documentos oficiais. Os professores são guiados, seja na formação inicial ou na continuada, a se manterem inscritos em formações discursivas neoliberais e o próprio sistema impõe rédeas que garantem que esses sujeitos não aproveitem alguma porosidade nessas formações e nem reconheçam outras formações contrárias, como, por exemplo, a formação discursiva da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), com sua proposta transformadora da realidade. Abordaremos sobre o conceito de formação discursiva na subseção seguinte.

Como síntese desse gerencialismo na educação, as políticas propostas promovem a precarização do trabalho docente e a desintelectualização do professor. Para Shiroma (2018), “Evidencia-se o caráter instrumental da educação proposta pelo capital por meio dos OM [órgãos multilaterais] e a natureza interesseira do ‘direito à aprendizagem’” (Shiroma, 2018, p. 96, grifo da autora).

Na Figura 1, representamos graficamente o percurso metodológico da pesquisa com indicação das categorias do método Histórico-Dialético utilizadas neste estudo, bem como as categorias de conteúdo que subsidiaram as análises dos Cadernos de Formação do ICE e das

vozes dos sujeitos da pesquisa e a técnicas de análise e o dispositivo teórico de análise, tal como expusemos neste item.

Figura 1 – Esquema do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2023).

2.3 PERSPECTIVAS E DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Nesta subseção abordamos as perspectivas sob as quais ancoramos a pesquisa desenvolvida na seção, demarcando os dispositivos teórico-metodológicos que orientam o estudo. Organizamos as etapas apresentando inicialmente os dispositivos metodológicos que justificam a pesquisa. Nesse sentido, no que concerne às etapas da ATD, optamos pela explanação de uma etapa por vez: discorreremos sobre o processo de desconstrução e construção na unitarização, apresentamos o arcabouço teórico que fundamentou a etapa da categorização e o seu processo de construção. Posteriormente, explicitamos o dispositivo da Análise do Discurso que tem nos conceitos de regularidades e formações discursivas o aporte que viabiliza no trabalho a compreensão sobre os processos discursivos presentes nos Cadernos de Formação docente. Finalizamos a seção com a construção do metatexto que tem suas bases na categorização e nos postulados da AD selecionados para nortear as análises.

2.3.1 Análise Textual Discursiva (ATD) como perspectiva metodológica

Analisar os discursos presentes nos textos utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD) implica buscar compreender e reconstruir conhecimentos “existentes sobre os temas investigados” na pesquisa qualitativa (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 33). Essa técnica que investiga discursos compreende processos delineados pelos autores, cujo produto é um texto que explicita compressões sobre o que está manifesto ou latente nos textos em estudo. As etapas dispostas na ATD nos encaminham, conforme o enfoque da pesquisa, às questões colocadas, para um desvelamento do oculto, característico da Análise de Conteúdo, ou para a interpretação e crítica concentrada nos implícitos, típico da Análise do Discurso (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 169).

Em nossa pesquisa, elegemos o “como”, que incide no campo dos implícitos, como norte para compreendermos a(s) forma(s) na(s) qual(is) os discursos se apresentam nos materiais de formação docente, buscando adequar aos objetivos traçados pelos autores a atuação dos docentes. Assim, os procedimentos de análise fluem em consonância com a AD, com a descrição e interpretação crítica do objeto.

Para Moraes e Galiuzzi (2016), a ATD “pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados fenômenos a partir de matérias textuais referentes a esses fenômenos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 67). Os autores destacam que

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 38).

Os novos significados emergem quando os textos submetidos à análise, na ATD, passam pelo processo que englobam etapas sequenciais, denominadas pelos autores de *unitarização*, *categorização* e (produção do) *metatexto*, sintetizadas no Quadro 2.

Na unitarização, o pesquisador desmembra o texto “em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 71). A partir de um *corpus* que permite agregar validade à pesquisa, o texto passa pelo processo de desconstrução, de desintegração, possibilitando a construção de *unidades de significado*,

também denominadas unidades de análise ou de sentido. Nessa etapa, ocorrem simultaneamente os processos de desconstrução e construção, em passos que englobam a “leitura, codificação de dados agregados em unidades, delimitação, definição e classificação que levam às inferências e à compreensão do significado” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 195). O material é codificado para que se dê andamento à etapa seguinte, a categorização.

Quadro 2 – Etapas do processo de análise na ATD



Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Moraes e Galiuzzi (2016).

Em busca da construção de unidades de significado, objetivando formar categorias que viabilizem, finalmente, a análise dos discursos a partir de regularidades discursivas presentes nos materiais de formação, tomamos como *corpus* para análise, nesta seção, os 08 Cadernos que compõem a coleção produzida pelo ICE para o ensino médio e utilizados pela Secretaria de Educação do RN nos encontros formativos, considerando o recorte temporal do presente estudo (2017 a 2019). As unidades de análise foram separadas conforme os Cadernos e codificadas com base na sequência disposta no Quadro 4. Codificamos C1 para o Caderno 1 (Introdução às bases teóricas e metodológicas do Modelo da Escola da Escolha), C2 para o Caderno 2 (Tecnologia de Gestão Educacional), e assim sucessivamente, para então buscar categorizar as unidades de sentido. Ainda na etapa da unitarização ocorre o que os autores chamam de impregnação, que se refere ao envolvimento constante e profundo com os textos analisados, em movimentos reiterados na busca de sentidos. As repetidas leituras dos materiais de análise permitem a ampliação de horizontes que apontam para o enriquecimento de sentidos nas categorias.

Nessa direção, procedemos à categorização, codificando as unidades de sentido a partir das nossas leituras do Cadernos de Formação. Assim, codificamos: “C”, para Caderno de Formação; “1” a “8”, para a fazer referência à sequência do Caderno; “US”, para unidade de sentido; e “1”, “2”, e assim sucessivamente, para a sequência referente à unidade de sentido.

Desse modo, por exemplo, a unidade de sentido “C1US1” refere-se à unidade de sentido 1, do Caderno de Formação 1, Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha, que nas referências é recebe a notação ICE, 2016a.

A ATD adota critérios na desconstrução dos textos a serem seguidos para construção das unidades de análise. Podem focar no domínio das palavras, o critério léxico; na definição de unidades de sentido que se baseiam “na ordem e disposição das palavras nas frases, ou das frases nos discursos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 81), o critério sintático; ou ainda no estudo da significação das palavras e frases, o critério semântico ou temático.

Este critério opera com “recortes de ideias e enunciados, atuando assim no plano semântico. [...] o foco é o sentido, os significados atribuídos aos significantes dentro do discurso” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 82). Nessa perspectiva, empregamos, para a construção de unidades de sentido, o critério da análise temática, adotando a AD como instrumento de análise, pois centra suas investigações nos “efeitos de sentidos entre os locutores” (Orlandi, 2000, p. 18), isto é, no discurso. A AD corre (aproveitando a metáfora dos autores, quando a comparam ao movimento contra a corrente de um rio) (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 167) pelo viés de uma leitura profunda dos textos, buscando desvelar o que está oculto e exigindo uma crítica. É uma metodologia que envereda o pesquisador na exploração dos implícitos de forma crítica. A ATD, quer esteja a favor do curso do rio, na Análise de Conteúdo, ou contra a corrente fluvial, na Análise do Discurso, explora o rio em sua profundidade.

Ressaltamos ainda que nos ancoramos na AD de vertente pecheutiana para realização das análises, denominada Análise de Discurso, por esta desenvolver concepções fundamentadas nos conceitos de ideologia e luta de classes. Nesse sentido, destacamos os discursos presentes nos materiais a partir de regularidades discursivas que constituem as formações discursivas, conceitos sobre os quais nos deteremos mais adiante.

Da decomposição do *corpus* em unidades de sentidos segue-se para a categorização. Moraes e Galiuzzi (2016) assentam que “categorizar é reunir o que é comum” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97). Estes autores defendem que “são as categorias que estabelecem a ponte entre as vivências concretas dos seres humanos e as abstrações elaboradas por meio dos conceitos” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97). É por meio desse processo classificatório de elementos comuns que se abre a possibilidade de início do processo de teorização sobre os fenômenos em investigação.

A metodologia admite dois movimentos possíveis para a construção das categorias: as categorias *a priori*, em que as unidades de sentido são previamente elaboradas a partir de referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa; e as categorias emergentes, que sobressaem

a partir do tratamento dos dados. Ou seja, as categorias emergentes vão sendo construídas com base nas hipóteses levantadas ao longo da pesquisa, a partir de dados e informações que vão sendo obtidos pelo pesquisador, influenciando-o. É também possível combinar os dois movimentos na pesquisa. Alternativa que seguimos nesta seção.

Na etapa de categorização, optamos, na seção, pela realização da análise considerando método misto. Para a seleção das categorias *a priori*, debruçamo-nos sobre teorias relevantes para a pesquisa, as quais percebemos sobressair nos materiais de formação. Destacamos três categorias: Neoliberalismo, a Teoria do Capital Humano (TCH) e a Epistemologia da prática, além, do respectivo referencial no qual se assenta o dispositivo teórico analítico da pesquisa: Draibe (1993), Harvey, (2008, 2011); Schultz (1973), Motta (2007, 2008), Frigotto (2013); e Duarte Neto (2010), Curado Silva (2018). É importante sublinhar que o neoliberalismo, como estratégia do capitalismo, e conseqüentemente grande categoria, pode englobar elementos característicos das outras três categorias desenvolvas na análise dos Cadernos, porém delimitamos exclusivamente estas últimas para efeito de análise mais precisa relacionadas às características de cada uma delas naqueles documentos. Nessa conjuntura, exploraremos a categoria Neoliberalismo mais alinhada às características ressaltadas no nosso referencial teórico sobre essa estratégia.

Como categoria emergente, notamos que o Gerencialismo na educação se evidencia intensamente, seja explícita ou implicitamente nos Cadernos de Formação do ICE, como constata as unidades de sentidos levantadas no processo de unitarização. As categorias são imbricadas entre si, pois suas teorias de base têm em comum o fato de repousarem na seara do ideário capitalista.

Explicitada a etapa da categorização, com a eleição das categorias, a delimitação do referencial que sustenta o dispositivo teórico de análise, chegamos à etapa na qual novos sentidos e significados são evidenciados através da construção do metatexto. É o produto autoral em que as interpretações do pesquisador sobre o *corpus* se materializam. Para desenvolvermos essa produção, faz-se necessário ainda explicitarmos o dispositivo analítico com base na Análise do Discurso, o qual nos auxiliará na compreensão de como são construídos os efeitos de sentido nos Cadernos de Formação do ICE.

2.3.2 As regularidades e formações discursivas como norteadoras da análise

Para compreender como os discursos presentes nos Cadernos de Formação do ICE abordam os sujeitos, tomamos como ponto de partida o conceito de formação discursiva (FD),

da Análise de Discurso (AD) de linha francesa. É importante ressaltar a evolução concernente a esse conceito e o estabelecimento de compreensões diferentes na AD francesa.

Foucault (2020) assenta que teremos uma formação discursiva sempre

que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) (Foucault, 2020, p. 47).

O autor considera a existência de sistemas de dispersão semelhantes em grupos de enunciados e a possibilidade de definir regularidades nos discursos como fatores que constituem formações discursivas. Para ele, as relações estabelecidas entre enunciados em um tipo de discurso são dispersas nos textos.

Por outro lado, Pêcheux (2014), contemporâneo de Foucault, integra a esse conceito um componente ideológico, e denomina como formação discursiva

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux, 2014, p. 147, grifos do autor).

Quando Pêcheux se refere ao “que pode e deve ser dito”, somos remetidos ao conceito de interdito, de censurado, “o que não pode e não deve ser dito”, explicitado por Orlandi (2018). A autora teoriza sobre as formas dos silêncios, afirmando que “o silêncio não fala, ele significa” (Orlandi, 2018, p. 42) e repousa no campo não do interpretável, mas do compreensível, processo que demanda “explicitar o modo pelo qual” o silêncio significa (Orlandi, 2018, p. 51). Com base nessa ótica, Orlandi (2018) alicerça duas formas de silêncio: “o silêncio fundador ou fundante”, que diz respeito ao silêncio que não se fixa entre palavras apenas, mas que as “atravessa”. Constituída a sua existência, portanto, nas próprias palavras, essa forma de silêncio imprime significado ao não dito, que se vê a partir do interior da linguagem; e a “política do silêncio ou silenciamento”, sobre a qual a autora “diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito –, ao dizer, ele estará, necessariamente não dizendo outros sentidos” (Orlandi, 2018, p. 53). Na perspectiva da política do silenciamento, a autora compreende duas formas de existência instauradas nessa forma de silêncio: o silêncio constitutivo e o silêncio local. Sobre o silêncio constitutivo, Orlandi (2018) aduz que

[...] representa a política do silêncio como um efeito de discurso que instala o anti-implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, sendo este o sentido a se descartar do dito. É o não-dito necessariamente excluído. Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das formações discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer (Orlandi, 2018, p. 73-74, grifos da autora).

Constatamos recentemente a materialização dessa forma de existência do silêncio constitutivo nos embates discursivos dados, por exemplo, sobre o uso das expressões “ditadura militar” e “regime militar”⁵, em que a troca ou escolha pelo termo “regime” tem por objetivo o apagamento de sentidos concernentes a esse período. Os sentidos atrelados ao termo “ditadura” são necessária e deliberadamente descartados. Também podemos ilustrar pela opção da utilização dos termos “mercado de trabalho” ou “mundo do trabalho”, em que a escolha por um ou outro demarca a filiação teórica e ideológica específica.

Sobre a segunda forma de existência do silenciamento, o silêncio local, Orlandi (2018) estabelece que se materializa na “produção do interdito, do proibido” (Orlandi, 2018, p. 75). Está em jogo o que o “sujeito será ou não autorizado a dizer”. Como exemplo dessa interdição do dizer, a autora cita a censura, analisando-a enquanto materialidade discursiva (Orlandi, 2018, p. 74). Podemos destacar como exemplo a censura do termo “feminismo”, imposta no escopo de algumas denominações religiosas. O sujeito inscrito na formação discursiva que proíbe o uso/acesso a um determinado termo tem interdito o acesso a sentidos inscritos na formação discursiva não proibitiva. Tem-se, portanto, na primeira formação discursiva, a exclusão do indesejável, a proibição de acesso a domínios de saber que possam possibilitar ao sujeito alcançar outros sentidos e compreensões da realidade. Essa imposição do interdito tolhe o sujeito, “enquanto sujeito-do-discurso,” afetando sua identidade que, por sua vez, é resultante de “processos de identificação segundo os quais o sujeito deve-se inscrever em uma e não em outra formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido” (Orlandi, 2018, p. 76).

Assim, podemos afirmar que a posição do sujeito que enuncia sentidos inscritos numa formação discursiva é decisiva para a instauração de uma identificação naquele outro que se assujeita aos sentidos enunciados.

⁵ Regime, ditadura, ou ditadura militar? Livros escolares mudam termo para falar de regime de Pinochet; no Brasil não contam quem convocou militares. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/regime-ditadura-ou-ditadura-militar>. Acesso em: 20 fev. 2022.

A autora também diferencia silêncio de implícito. Ela declara que este último se caracteriza pelo não dito definido em relação ao dizer, “o não dito remete ao dito” (Orlandi, 2018, p. 66). Assim, certos dizeres são manifestos sem implicar em responsabilidade para o sujeito discursivo que enuncia. Já o silêncio não se refere ao sentido inscrito no não dizer, “não é o não dizer que sustenta o dizer, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.” (Orlandi, 2018, p. 102).

Sobre a noção de sujeito discursivo, Orlandi (2020) esclarece:

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (Orlandi, 2020, p. 46).

A autora também deixa claro que os sujeitos são intercambiáveis porque “o sujeito discursivo é pensado como uma ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz” (Orlandi, 2020, p. 47).

Ainda tratando sobre “o que pode e deve ser dito”, para Pêcheux (2014), é relevante, na formulação do seu conceito, a questão da luta de classes, diferentemente de Foucault, alinhando o pensamento de Pêcheux ao marxismo. Sua definição está atrelada à concepção de formação ideológica, designada como “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais', mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs, 1993, p. 166, grifos dos autores). Tem-se, dessa forma, que as formações discursivas compõem as formações ideológicas. É importante salientar que as concepções de luta de classes e de ideologia que iluminam o pensamento pecheutiano ancoraram-se e foram desenvolvidas com base nos estudos de Louis Althusser e colaboradores, que, em suas análises sobre a sociedade, consideravam os termos “formação social” e “formação ideológica” (Maingueneau, 2015, p. 82).

A concepção pecheutiana de formação discursiva, além de apresentar os elementos da luta de classes e ideologia, leva em conta a questão dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1997). Considerar os gêneros discursivos na análise do nosso *corpus* não é um aspecto secundário em nossa pesquisa, visto que o material em estudo, caracterizando-se como manual instrucional, circunscreve-se no gênero discursivo injuntivo, cujo objetivo é conduzir o interlocutor a executar uma ação. A injunção é elencada por Bakhtin (1997) como fenômeno verbal, juntamente com “a ordem [...], a prédica, a proibição, a promessa (a jura), a ameaça, o elogio,

a invectiva, a injúria, a maldição, a bênção, etc.” (Bakhtin, 1997, p. 407). Pode-se ainda afirmar que a forma operada na condução do interlocutor nesse gênero encapsula uma ideologia.

Sobre esses gêneros, Santos e Fabiani (2012) destacam-lhes o caráter de verdade a ser seguida que eles assumem e que existe “uma assimetria discursiva entre enunciador (aquele que dita *o modus operandi* de um saber) e enunciatário (o que deve cumprir procedimentos determinados)” (Santos; Fabiani, 2012, p. 66-67) sob a qual os gêneros instrucionais são construídos. As autoras prosseguem

[...] podemos afirmar que, nos gêneros instrucionais, pressupõem-se a autoridade e legitimidade do enunciador para a construção do discurso – o comando apenas se justifica caso o interlocutor o aceite como verdade, justificada e reconhecida socialmente, a ser executada. Os tipos de enunciados instrucionais tendem a ser fechados em si mesmos, a partir de uma visão autoritária da construção dos sentidos (Santos; Fabiani, 2012, p. 67).

As proposições apresentadas pelas autoras sobre a relação entre enunciador e enunciatário constataam o crédito que aquele, em posição de autoridade no discurso, conferida pelo gênero, tem sobre este. O gênero instrucional por si tende a exercer influência sobre interlocutor. Embora relativamente estabilizada em seu aspecto formal, a injunção manifestada nos gêneros instrucionais pode apresentar-se de maneiras diversas. A seleção de verbos e pronomes, por exemplo, pode se dar no sentido de construir sentidos que tornem a comunicação, mesmo que formal, menos “dura,” suavizando a relação assimétrica entre enunciador e enunciatário.

No caso dos materiais de formação docente que analisamos, o sujeito docente, como interlocutor desse gênero, encontra-se envolto em diversos condicionantes como, por exemplo, condições de trabalho, políticas de valorização, que podem conduzi-lo a não aceitar os comandos ali prescritos como verdades, levando-o a confrontar o discurso existente nos materiais formativos, caso venha a se inscrever em outras formações discursivas conflitantes com as apresentadas nos Cadernos de Formação do ICE.

Duas compreensões importantes para nossas análises e decisivas para nossa filiação ao viés pecheutiano são as definições de ideologia e sujeito. São conceitos intimamente ligados, visto que, na concepção pecheutiana, a ideologia interpela o indivíduo constituindo o sujeito, e conseqüentemente os sentidos (Orlandi, 2020, 43-44). É importante ressaltar também que o sujeito ocupa posições que lhe conferem sentidos diversos.

É a partir dessa compreensão sobre regularidades e formações discursivas que adotamos o viés pecheutiano no processamento das análises, destacando como importante para essa

escolha a natureza do Programa de Pós-Graduação do qual fazemos parte, o PPGEF, que tem no Materialismo Histórico-Dialético sua lente de análise, e a(s) ideologia(s) como elemento fundamental em nossa pesquisa, uma vez que concordamos que os sujeitos são interpelados por ela(s).

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE EPT NA REDE ESTADUAL E A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA

Nesta seção, buscamos desvelar como ocorre a formação continuada dos docentes na rede estadual do RN, objetivando focalizar a formação ofertada aos professores dos CEEPs. Nosso intuito é evidenciar como se dá esse processo de formação, quais são os materiais didáticos utilizados, como eles são trabalhados junto aos professores e como os entes privados atuam nas formações.

Inicialmente, discutimos sobre formação docente na perspectiva conforme estabelecem os documentos sobre formação continuada de docentes, e, em seguida, aventamos como se delinea a relação entre os entes privados que constituem os institutos e fundações e as secretarias de educação. Por fim, partimos para a apresentação de como foi desenvolvido o trabalho do ICE na formação dos professores da rede estadual.

Nessa fase, priorizamos a pesquisa de documentos e fontes disponíveis na internet, não apenas pelo respeito à necessidade de distanciamento social, mas com o objetivo de observar a questão de transparência no acesso a essas informações⁶ e dada a necessidade do nosso trabalho exigir esse tipo de dado.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES PARA A EPT

A formação continuada dos docentes é prevista nos Art. 61, 62 e 63 da Lei n. 9.294, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O parágrafo único do Art. 61 estabelece a garantia da formação continuada para os profissionais de educação “no *local* de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, *incluindo cursos* de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Brasil, 1996, p. 42, grifos nossos). Destacamos em grifo que a lei declara o espaço a ser desenvolvida a formação e os níveis em que esta pode ocorrer. No Art. 62, o parágrafo 1º define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos

⁶ Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011: “Art. 5º É dever do Estado garantir o direito de acesso à informação, que será franqueada, mediante procedimentos objetivos e ágeis, de forma transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão.” Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm#:~:text=poss%C3%ADvel%2C%20sem%20modifica%C3%A7%C3%B5es.-,Art.,em%20linguagem%20de%20f%C3%A1cil%20compreens%C3%A3o. Acesso em: 10 fev. 2021.

profissionais de magistério (Brasil, 1996, p. 41). Já o Art. 63, no inciso III, prevê que "os Institutos Superiores de Educação manterão [...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (Brasil, 1996, p. 43).

Estabelecidas as competências e responsabilidades, no âmbito legal, ainda são evidenciados outros problemas concernentes à formulação das políticas de formação docente. Kuenzer (1999) destaca o esforço do governo no sentido de viabilizar políticas de formação docentes alinhadas à nova configuração de sociedade, dados o processo de globalização e a reestruturação produtiva. Esses determinantes provocaram mudanças no mundo do trabalho e na sociedade, refletiram-se na educação, exigindo um trabalhador de um “novo tipo” e, portanto, de um professor de novo tipo. As demandas advindas da complexificação do trabalho, com o regime de acumulação flexível, aliadas às recomendações do Banco Mundial para priorização do Ensino Fundamental, determinavam a formação dos docentes em nível superior, porém, segundo essa autora, ocorria uma

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em “nível superior” de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio (Kuenzer, 1999, p. 181).

Esse tipo de formação, legitimada em documentos como a LDBEN n. 9294/1996 e as DCNs, avança passos para o processo de privatização da educação e da precarização do trabalho docente quando essas políticas se concretizam nos espaços escolares.

Os conhecimentos a serem desenvolvidos na formação docente tomaram por base, nos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e hoje se centram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documentos que nortearam/norteiam a construção de políticas e ações educacionais. Ambos os documentos e suas atualizações carregam em si o discurso alinhado aos anseios da classe hegemônica. Marinho (2003) constatou essa afirmativa ao analisar os PCNs, destacando que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) “objetiva a sedução de alunos e professores com apelos para uma ‘escola para a vida’, uma escola ‘dinâmica’, de acordo com os interesses dos alunos” (Marinho, 2003, p. 103).

Curado Silva (2020), analisando a Resolução CNE/CP n. 02, de dezembro de 2019, que trata das recentes versões da Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNCFP) e das DCNs, da perspectiva das concepções epistemológicas, identifica que concepção de

formação de professor defendida no documento enfatiza uma “formação com foco na formação prática” (Curado Silva, 2020, p. 111), ressaltando que a utilização das palavras “união, integração, articulação e associação”, quando o documento trata sobre a relação teoria e prática, denota um posicionamento centrado em um trabalho docente com base na epistemologia da prática. Essa deliberação direciona para uma maior responsabilização do professor no que concerne à realização de metas educacionais, desencadeando um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, como ainda observa a autora. Assim, a Resolução CNE/CP n. 02/2019 materializa a fragilização da formação docente nos projetos em disputa em relação ao que estava posto na Resolução CNE n. 02/2015, uma vez que aquele documento se curva ao que foi estabelecido na Base Nacional Comum Curricular.

O sítio da ONG Todos pela Educação destaca que a Resolução CNE/CP n. 02/2019 foi aprovada por unanimidade no Conselho Nacional de Educação (CNE) e a que a resolução anterior “[...] trazia pouca clareza sobre como os cursos deveriam efetivamente ser estruturados e não induzia a mudança de importantes instrumentos de regulação⁷. A ONG justifica ainda a necessidade de revisão e atualização da Resolução CNE n. 02/2015 no sentido de que a formação inicial dos professores contemplasse “a BNCC de maneira explícita e intencional”.

Em sentido oposto, na defesa da Resolução CNE nº 02/2015, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) destaca não haver necessidade de revisão e alteração, salientando que a nova proposta apresenta no Parecer 3 a descaracterização da formação docente “afrontando” a concepção histórica defendida pela Associação, na qual a Base Comum Nacional dos cursos articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação⁸. A aprovação do Resolução CNE/CP n. 02/2019 por unanimidade denota a consolidação do projeto neoliberal na educação pública por meio da BNCC e da BNC Formação.

Ainda com relação ao discurso, a ideologia neoliberal difunde um combate à má qualidade da educação que é gerida pelo Estado pela via da interferência e gestão de entes privados. Shiroma e Evangelista (2015) frisam a adoção de *slogans* que, utilizados como

⁷ Análise: Mudanças na formação inicial de professores aprovadas pelo CNE podem ser início de grande transformação. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-cne-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao/>. Acesso em: 20 maio 2022.

⁸ ANFOPE se posiciona em defesa da Resolução 02/215 e pede arquivamento do parecer que propõe a sua alteração. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/anfope-se-posiciona-em-defesa-da-resolucao-02-215-e-pede-arquivamento-do-parecer-que-propoe-a-sua-alteracao/#:~:text=A%20diretoria%20da%20ANFOPE%20considerou,em%20vigor%2C%20tendo%20em%20vi> sta. Acesso em: 20 maio 2022.

“cantilena”, imprimem um caráter gerencialista à educação pública. As autoras listam termos como “qualidade, excelência, eficiência, eficácia, inclusão, produtividade, transparência, responsabilização, aprendizagem, justiça, desempenho, inovação, criatividade, entre outros vocábulos com ‘aura positiva’” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 323, grifo das autoras) que na realidade servem como mote para reformas educacionais, cujo lastro é a concepção de “nova gestão pública”.

Schneider e Nardi (2015) também discutem sobre a “preocupação” do Estado com a qualidade da educação e destacam: “Como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos, o uso da *accountability* na educação vem adquirindo maior consistência” (Schneider; Nardi, 2015, p. 63). A ideia de *accountability*⁹ compreende o conceito no qual alguém tem o direito de exigir prestação de contas a outrem que tem a obrigação ou dever de apresentar essa prestação e, segundo os autores, no âmbito educacional, esse mecanismo tem sido utilizado juntamente com modelos de avaliação em larga escala que privilegiam a meritocracia, responsabilizando a escola, professores e toda a comunidade escolar pelos resultados alcançados. Para tanto, ainda são estabelecidos padrões de desempenho que norteiam sanções ou recompensas, o que constitui característica do Estado avaliador. Nesse tipo de Estado, a qualidade da educação é concebida conforme concepções expressas em documentos de organismos multilaterais, que, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007),

[...] em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 12).

Esses autores destacam ainda que os empréstimos do Banco Mundial estão cada vez mais atrelados ao financiamento de projetos que visem melhorar a “qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, [...]” (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 13). Nesse contexto, projetos que estejam dentro dos parâmetros que englobam uma concepção de

⁹ *Accountability* é um termo em inglês utilizado para se referir a um conjunto de práticas utilizadas pelos gestores para prestar contas e se responsabilizar pelas suas ações. Não existe uma tradução literal desse conceito para o português, que não deve ser confundido com responsabilidade, pois envolve conjuntamente responsabilização, prestação de contas, controle, fiscalização e transparência. (Ver <https://www.pontotel.com.br/accountability/#1>).

qualidade da educação com base no conceito preconizado por este organismo serão aceitos em detrimento de outros projetos que apresentem propostas que abarcam outra concepção de qualidade da educação.

Charlot (2021) discute sobre a ambiguidade do conceito de qualidade da educação, apontando sua gênese em um programa da atual Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tinha como objetivo “tornar mais eficaz o ensino das Ciências e da Matemática” (Charlot, 2021, p. 3), ainda na década de 1958, e nas décadas de 1980 e 1990, aparece como política que tem como objetivo não exatamente o interesse pela própria educação, mas

[...] produzir o máximo de resultados educacionais economicamente úteis na concorrência internacional, limitando os gastos públicos ao que é estritamente necessário. Sob outra forma: produzir o máximo de lucro que corresponda a determinado investimento. É uma política explicitamente liberal. Entretanto, é também uma política que visa a certa modernização dos sistemas escolares, necessária em sociedades cada vez mais complexas. Neste ponto, observa-se uma dupla ambiguidade (Charlot, 2021, p. 10).

O autor ainda ressalta a necessidade de que se estabeleçam critérios ao se tratar da qualidade da educação. É, porém, notório que a perspectiva considerada e difundida pelo sistema hegemônico ainda é fiel às raízes do nascimento do termo, como colocado por Charlot (2021), pois leva em conta aspectos econômicos e empresariais para o desenvolvimento de políticas educacionais.

Como observamos a partir da discussão, é necessário demarcar sobre que tipo de qualidade da educação faremos uso. Nesta pesquisa, entendemos como qualidade da educação a concepção que é socialmente referenciada (Dourado; Oliveira, 2009), isto é, conforme Azevedo e Aguiar (2016), aquela que está pautada

[...] na visão de educação como formação humana, ou seja, educação entendida como direito social básico. A sua efetivação [da qualidade da educação], entretanto, não poderia ser regida por metas identificadas ou associadas a um determinado patamar de qualidade, mas, ao contrário, teria que ser estruturada na consideração simultânea de dimensões escolares e socioeconômicas e culturais que circundam a ação educativa (Azevedo; Aguiar, 2016, p. 37).

Sendo a sociedade complexa e dinâmica, o conceito de qualidade também varia conforme as variantes que compõem essa complexidade e dinamismo. Assim, como atestaram Dourado e Oliveira (2009), “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no

espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203-204). Nesse sentido, advogamos pelo envidamento de esforços para que este conceito seja propagado e compreendido pela comunidade escolar e pela sociedade em geral, uma vez que a educação pública, localizada no centro dessa correlação de forças contrárias, vem perdendo o alinhamento ao conceito de qualidade socialmente referenciada em favor daquele conceito idealizado e propagado por organismos multilaterais, sendo aplicado na escola pública por meio da atuação de entes privados na educação pública.

As reformas que orientam a reiteração e ampliação do discurso da má qualidade da educação pública se agudizam na EPT articulada ao ensino médio, no que se refere à formação docente. Isto porque a formação de professores para essa modalidade é alvo de muitas discussões e poucos resultados efetivos.

Machado (2008) fez um breve inventário sobre a formação de docentes para educação profissional e assevera que há uma necessidade urgente de formação de professores para essa modalidade educacional, no nível de licenciatura. Para a autora, a estrutura fragmentada que circunda a formação de docentes de EP só será superada “mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de docentes para esta área” (Machado, 2008, p. 14), também há poucas iniciativas de cursos de licenciatura e as ofertas de formação docentes disponíveis (programas específicos, pós-graduações, formações em serviço e a distância) não abarcam a demanda existente.

A necessidade de haver formação específica ocorre justamente pelas especificidades que a educação profissional exige. Considerando esse aspecto, Moura (2014, p. 96) elenca como núcleos estruturantes dessa formação: a) área de conhecimentos específicos; b) formação didático-político-pedagógica; c) diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho. Segundo o autor, esses núcleos devem ser contemplados seja qual for o nível de formação docente, inicial ou continuada.

Assim, ainda que faltem políticas públicas efetivas que direcionem adequadamente a formação dos docentes de EPT, esses núcleos estruturantes, somados aos resultados de vasta pesquisa em EPT que vem sendo realizada no Brasil, dão o norte necessário para uma formação que privilegie uma formação humana integral.

Souza (2013), discorrendo sobre o tema, assegura que

A formação de docentes para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido

próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço de sua própria emancipação (Souza, 2013, p. 392).

Reflete-se no desenvolvimento dos educandos a falta de especificidade na formação dos docentes de EPT. Essa limitação gerada pela aplicação de conhecimento fragmentado, baseado nas habilidades e competências da pedagogia do “Aprender a aprender”, não deixa margem para que se provoque a reflexão crítica do sujeito, o pensamento crítico sobre a realidade, sobre sua relação com o outro e com a natureza, na história, nem permite saber como lidar apropriadamente o conhecimento sobre as técnicas e as tecnologias,

Vale ressaltar que a Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n. 13.415/2017, determina, alterando o Art. 35, parágrafo 7º, da LDBEN n. 9294/96, que os currículos desse nível de ensino “deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, p. 25). Essa Lei também reconhece a atuação de profissionais com notório saber, inclusive na educação profissional e técnica de nível médio, ao alterar o Art. 61, da LDBEN n. 9294/1996. Nesse contexto, constata-se que nem a formação integral dos estudantes poderá ser atingida, pois a atuação de profissionais sem formação adequada para lecionar não dará conta de alcançar esse objetivo. Além disso, a atuação de profissionais com notório saber reconhecido precariza o trabalho docente, além de aumentar o desemprego entre profissionais docentes licenciados.

A Reforma do Ensino Médio, na realidade, ampliou o ambiente de atuação de instituições privadas, como enfatiza Caetano (2018a). Ela assegura que “a escola permanece pública, mas o conteúdo passa a ser privado” (Caetano, 2018a, p. 216). Ampliam-se as relações entre instituições e secretarias de estados e municípios brasileiros, enquanto o (des)governo central ultraliberal aplica golpes nos Institutos Federais na tentativa de sequestrá-los para impor sua ideologia, por meio de intervenções, buscando minar a qualidade socialmente referenciada que os IFs têm e a frágil democracia que temos, como provo brasileiro.

No que tange à questão da formação continuada para docentes de EPT, as formações também são realizadas ainda nos moldes acima mencionados por Machado (2008), de forma escassa, nas redes públicas ou em instituições privadas. De forma mais abrangente, são os entes privados que têm se responsabilizado pela formação continuada dos professores e pelo monitoramento do trabalho docente das redes estaduais e municipais, por meio organizações sociais. Não é diferente na rede estadual do RN, foco de nossa pesquisa. As formações vêm

sendo realizadas sob a intervenção de entes privados que atuam nas formações dos profissionais de educação.

No próximo tópico, abordamos a relação que ocorre entre a formação dos docentes e instituições do Terceiro Setor.

3.2 RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A relação público-privada que se instaurou entre os entes privados, via Terceiro Setor, e o Estado brasileiro é um fator que insere na educação a lógica privatista (Caetano, 2018b), aprofunda desigualdades sociais (Peroni, 2009) e compromete a democratização da educação (Pires; Peroni, 2019). Essas relações ocorriam (e ainda ocorrem), considerando-se os períodos constitucionais, por meio de repasses de recursos públicos para instituições particulares de ensino, como, por exemplo, a concessão de bolsas de estudo destinadas à população menos favorecida. Pires e Peroni (2019) destacam a concessão de benefícios fiscais a entes privados, por ocasião da reestruturação de mão de obra produtiva, nos anos 1930.

Dada a necessidade de formar mão de obra especializada para atender ao projeto de desenvolvimento nacional, a educação profissional ganhou relevância significativa naquela década, porém, sem financiamento efetivo do Estado. As autoras afirmam que “o governo federal não assumiu o financiamento direto pelo ensino profissional, nem de forma subsidiária. A estratégia adotada pelo governo foi a de ampliar as isenções e as contribuições para a iniciativa privada” (Pires; Peroni, 2019, p. 16). O Sistema “S”, largo e longo alvo dessas benesses do Estado, nasceria na década seguinte.

Conforme Pires e Peroni (2019), o Ministério da Indústria que ficou responsável para estabelecer diretrizes que estruturaram o ensino profissional e essa decisão possibilitaria o “estreitamento dos vínculos entre o Estado e o empresariado” (Pires; Peroni, 2019, p. 16).

Nos anos 1990, com a redefinição do Estado brasileiro, a educação ganha especial enfoque na agenda de grupos transnacionais que empreendem reformas educativas na América Latina e Caribe, por meio de agências internacionais que idealizam e articulam o desenvolvimento de políticas públicas e ações nos países desse bloco. Caetano, Ruíz e Santos (2020) asseguram que

Estas agencias internacionales, centran su interés en promover el surgimiento de la agenda política, social y económica de corte neoliberal enmarcada en los intereses del capital global. Producto de esta influencia, diferentes países están reformando sus sistemas educativos, alineándolos a los intereses del mercado

a través de asociaciones, *outsourcing* y otros mecanismos de cooptación de lo público. Estas “asociaciones” público – privado con corporaciones nacionales y transnacionales se basan en el supuesto de que el Estado no puede resolver los problemas y retos actuales de la educación¹⁰ (Caetano; Ruíz; Santos, 2020, p. 12)

Como podemos constatar, na assertiva dos autores, há um constante esforço do capital global em manter o projeto societário hegemônico que consiste na conservação de interesses de uma elite que refina suas práticas e amplia anseios neoliberais. Uma hegemonia que envida esforços no sentido de expandir o Estado mínimo para a classe trabalhadora e, na educação, busca perpetuar um projeto de educação dual, na qual às elites é reservada uma educação que permite aos seus uma educação propedêutica e o acesso ao ensino superior e para os filhos da classe trabalhadora se reserva uma educação que garanta a manutenção do *status quo*.

A partir de uma perspectiva histórica, Moura (2008) apresenta essa dualidade estrutural introduzida na educação profissional. Essa realidade persiste ainda hoje, ampliando-se conforme é expandida a EPT de nível médio no país.

Nos anos 2000, num movimento de ampliação das políticas sociais de um governo alinhado à classe trabalhadora, a atuação de entes privados na educação se manteve em alargamento com a promessa de melhoria na educação pública.

Ao inculcar na sociedade o discurso de ingerência e ineficiência da administração pública, a educação pública recebe o seu quinhão da parte da propaganda neoliberal que tem como objetivo desqualificar a profissão docente, dada a grande capacidade de mobilização e potencial de transformação social que têm esses profissionais. Assim, mecanismos de controle da atuação dos docentes e de resultados são implantados.

Essa relação que se estabelece entre as parcerias público-privadas e a formação dos docentes traz sérias consequências tanto para os educadores, gestores, educandos, e como para toda a sociedade em geral. A formação docente, objeto desta pesquisa, sob a responsabilidade de entes privados, passa a ser meio de difusão e consolidação da lógica neoliberal. Para este fim, são utilizadas diversas estratégias que engodam ou coagem os professores a ressignificarem sua prática docente.

¹⁰ Estas agências internacionais centram seus interesses em promover a emergência da agenda política, social e econômica de corte neoliberal enquadrada nos interesses do capital global. Como produto desta influência, diferentes países estão reformando seus sistemas educativos, alinhando-os aos interesses do mercado por meio de associações, *outsourcing* [terceirizações] e outros mecanismos de cooptação do público. Estas “parcerias” público-privadas com corporações nacionais e transnacionais se baseiam no pressuposto de que o Estado não pode resolver os problemas e desafios atuais da educação (em tradução livre do espanhol para o português).

Lopes *et al.* (2019), ao analisarem o conteúdo do Caderno de Formação Continuada dos Educadores, desenvolvido por meio de parcerias público-privadas entre secretarias municipais do Rio Grande do Sul e o Sicredi, enfatizam a presença do discurso hegemônico ressaltando conceitos de flexibilização, cooperativismo, empreendedorismo e formação permanente, e ressaltam nele “a circulação de ideais que, ao cabo, possibilitam manter a hegemonização do programa societário desigual e excludente, que perpassa a educação” (Lopes *et al.*, 2019, p. 125). São termos que apontam para uma ‘necessidade contemporânea’ a ser trabalhada para que alunos e escolas obtenham êxito.

Nesse sentido, Maia e Oliveira (2019) apontam para a questão da qualidade da educação, já discutida acima, a qual só pode ser alcançada por meio de resultados nas avaliações estandardizadas, dando-se como necessário um realinhamento da equipe em prol de que se privilegie a lógica capitalista.

Silva (2019), discorrendo sobre a precarização do trabalho docente, enumera múltiplas formas de precarização do trabalho desse profissional. Entre elas, destacamos duas:

[...] as formas de precarização que atingem o trabalhador docente estável do setor público advindas da extensão e intensificação da jornada de trabalho, assim como da ausência de vínculos institucionais que geram uma lotação flexível e uma constante instabilidade em relação ao local de trabalho no qual os docentes atuam; e [...] a estratificação dos docentes da rede pública, com a formação de uma camada de professores que passa a atuar junto a programas privatistas empresariais buscando melhores condições de trabalho e remuneração (Silva, 2019, p. 323).

Os docentes podem se submeter à extensão e intensificação da jornada de trabalho por motivos variados, sejam apenas pela manutenção da harmonia da sua dinâmica de vida ou mesmo por estarem plenamente engajados em conseguir bater as metas das avaliações estandardizadas, ou ainda por se sentirem confortáveis com pouco acréscimo salarial e boas condições de trabalho fornecidas às escolas alvos das PPPs. Seja qual for o motivo, a precarização do trabalho está posta, caracterizando uma relação de exploração do capital sobre os docentes que passam a atuar em favor dos interesses do mercado.

O que está em curso realmente é a privatização da educação, operada por instituições que representam interesses da classe hegemônica, mascaradas de filantropas da educação, e que têm aval do Estado. Agem desde a formulação das políticas educacionais até a sua execução na sala de aula, com planos de aulas herméticos a serem aplicados em todo âmbito de atuação dessas organizações sociais.

Nessa perspectiva, Caetano (2018b) ressalta a inclinação do Estado brasileiro à prática de privatização, fruto da redefinição estatal para alinhamento às políticas neoliberais. A autora afirma que

No contexto brasileiro, o repasse das políticas sociais ao Terceiro Setor, o qual denominamos de Terceiro Setor Mercantil [...], é uma das estratégias utilizadas pelo Estado, abrindo espaço para a atuação dessas instituições como ONGs, fundações, institutos e, mais recentemente, as OSs-Organizações Sociais. Essas instituições assumem e/ou se aliam ao Estado na elaboração de políticas, execução de programas, projetos e ações (Caetano, 2018b, p. 122).

O Estado passa a responsabilidade pela coisa pública a entes privados, estabelecendo um ciclo no qual esse Estado financia a atuação desses agentes em prol da perpetuação da lógica neoliberal que não aporta nenhum tipo de benefício ao Estado. Ao contrário, as privatizações de estatais têm tomado fôlego no pós-golpe de 2016. Podemos tomar como exemplo as recentes tentativas de privatização do sistema público de saúde brasileiro e de transferência de parte dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a iniciativa privada.

No âmbito legal, regulamentam essas relações a Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Também a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, que

Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n.ºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999 (Redação dada pela Lei n. 13.204, de 2015) (Brasil, 2015, s. p.).

Na Lei n. 13.019, a redação do ano de 2014 não englobava, por exemplo, o termo “recíproco”, existente na redação dada no ano de 2015, confirmando a inclinação à prática da privatização a que se refere Caetano (2018b). Assim, os anseios da classe hegemônica vão sendo legitimados por meio de alterações aparentemente insignificantes, mas que materializam uma relação na qual a parceria não está em pé de igualdade entre as partes, no que concerne à questão dos benefícios, ampliando a lógica mercantil no interior do Estado.

Nesse sentido, Rodrigues (2007) discute a educação pública como mercado, elencando duas formas pelas quais as burguesias enxergam o mercado da educação. A primeira é a educação-mercadoria e a segunda, a mercadoria-educação. Ambas se referem às “formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana” (Rodrigues, 2007, p. 5). A educação-mercadoria caracteriza-se pela venda de um serviço educacional, como, por exemplo, um curso de graduação; a mercadoria-educação, por sua vez, diz respeito à educação e ao conhecimento reconhecidos pelo capital “como insumos necessários à produção de outras mercadorias” (Rodrigues, 2007, p. 5). O autor cita como exemplo dessa forma a prática social educacional.

Já Peroni (2018) apresenta as formas variadas de privatização da educação pública. A autora que afirma que essas formas se dão

Através de programas educacionais, nos quais o governo apenas repassa alguns recursos para que a sociedade execute, por exemplo: na educação de Jovens e Adultos, no Programa Brasil Alfabetizado; na educação infantil através das creches comunitárias e, na educação especial, em que historicamente instituições filantrópicas têm atuado. **Através da venda de materiais pedagógicos**, que incluem uma proposta de currículo, metodologia e avaliação. E, ainda, **através das parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor**, em que a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar (Peroni, 2018, p. 214, grifos nossos).

Dentre essas formas de privatização destacadas pela autora, nossa pesquisa coloca em relevância as formas que englobam a oferta de material tomado como base para a formação dos docentes, com conteúdo e propostas metodológicas voltados ao realinhamento da prática docente.

Tão mais variadas como as formas de privatização são as instituições que se entrelaçam na idealização e execução dos projetos de implantação, monitoramento e controle da gestão escolar, formação dos gestores e docentes e produção de materiais. Elas trabalham em conjunto, articulando-se em frentes e esferas diversas. É na esfera da elaboração de políticas educacionais que os projetos passam pelo crivo final, que legitima os projetos de “referência” em qualidade na educação dessas organizações. No embate de forças, ganha quem está presente, quem tem apoio da maioria e informação privilegiada.

Enfocando o Rio Grande do Norte (RN), em 2019, a educação em tempo integral foi discutida na Assembleia Legislativa do Estado com farta movimentação de estudantes, representantes de instituições do Terceiro Setor, de representantes da SEEC/RN e de ex-

representantes deste órgão. A pauta em discussão na sessão foi o modelo pedagógico “Escola da Escolha” do ICE. Segundo notícia¹¹ veiculada no sítio da Assembleia, aparentemente todas as partes concordaram sobre a educação em tempo integral, mas havia posições contrárias em relação justamente à questão do trabalho docente, pois os docentes trabalham “de forma integral”.

Entre outras formas de privatização já desenvolvidas na educação pública estadual, podemos referenciar as parcerias público-privadas firmadas entre entidades do Terceiro Setor e a SEEC/RN. Essas parcerias englobam empresas como a Fundação Vanzolini, “uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP),” conforme descrito no sítio da Fundação (Fundação Vanzolini, 2021), e o Instituto Prospere/ITB. A Fundação Vanzolini foi contratada para fazer o mapeamento e diagnóstico das principais atividades econômicas e identificar as demandas e ofertas potenciais para a implantação da educação profissional e técnica de nível médio no RN, atuando ainda na formação de gestores educacionais. O Instituto Prospere produziu o Projeto Político Pedagógico Institucional da Educação Profissional (PPPI) e 30 planos de curso.

Esses contratos¹² foram pagos com recursos do Projeto RN Sustentável, atual Governo Cidadão, oriundos do empréstimo n. 8276 do Banco Mundial. Ao todo, foi contraído empréstimo no valor de US\$ 540 milhões, ainda em 2013, a ser aplicado em projetos multissetoriais com vistas ao desenvolvimento socioeconômico do estado e redução das desigualdades regionais.

Para as fases de formação de gestores, professores e estudantes, integraram-se à SEEC/RN outras entidades que já atuam na educação pública por meio de parcerias público-privadas, em todo o Brasil.

Diniz e Garcia (2018) fizeram um mapeamento desses institutos e fundações que passaram também a atuar na educação pública da rede estadual do RN, destacando os programas que desenvolvem nas escolas, entre eles, o ICE. Eles listam

¹¹ Deputados discutem educação em tempo integral e apresentarão mudanças em projeto. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/porta1/noticias/14159/deputados-discutem-educao-em-tempo-integral-e-apresentaro-mudanas-em-projeto>. Acesso em: 01 mar. 2021.

¹² Para mais detalhes sobre o contrato com o BM recomendamos a leitura do capítulo Política Financiamento da Educação Profissional e Atuação de Entes Privados na Rede Estadual do Rio Grande do Norte, que escrevemos com a Profa. Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique, no E-Book Políticas Públicas de Educação e Avaliação de Projetos e Programas de Educação Profissional e Educação Básica, disponibilizado no Repositório Memória, do IFRN e que pode ser baixado pelo *link* <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2387>.

1) Ensino em Tempo Integral, conta com o apoio dos institutos ICE, Sonho Grande e Natura; 2) Inova Escola, desenvolvido em parceria com a Fundação Telefônica Vivo 3) Jovem de Futuro, implementado pelo Instituto Unibanco; e 4) Gestão para a Aprendizagem, programa implementado pela Fundação Lemann (Diniz; Garcia, 2018, p. 3).

São instituições que, como já citamos, articulam-se no desenvolvimento de funções e alvos específicos e congregam outras instituições parceiras que desenvolvem outras atividades.

Como listam os autores, a implantação do Ensino em Tempo Integral contou com o apoio dos institutos ICE, Sonho Grande e Natura. Nos CEEP, *locus* de nossa pesquisa, o ICE teve um papel preponderante, que abordaremos no tópico que segue.

3.3 ATUAÇÃO DO ICE NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EPT DA REDE ESTADUAL DO RN

O ICE atua na educação desde o ano 2000, segundo o seu sítio, quando “reuniu a sociedade civil em favor da educação pública pernambucana” (ICE, 2021), por meio da Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano. O grupo de amigos era formado por um grupo de empresários, “liderados pelo ex-aluno e então presidente da Philips do Brasil e América Latina, Marcos Magalhães” (Nascimento, 2015), atual presidente do ICE. Os objetivos do grupo eram recuperar a estrutura física do prédio histórico e “*resgatar* o padrão de excelência” (grifo nosso) que o Ginásio Pernambucano (GP) tivera no período em que o grupo de amigos estudou naquela instituição pública de ensino.

O GP foi fundado como Liceu ainda em 1825, passando por diversas alterações de nome, e reinaugurado pelo ICE, em 2004, como Centro de Ensino Experimental (CEE). Costa (2016) menciona que nem professores nem alunos “puderam retornar para a antiga sede” (Costa, 2016, p. 76), ora reinaugurada. Foram selecionados novos professores e alunos. Atualmente o CEE foi transformado em Escola Técnica Estadual de Pernambuco e continua atuando no Ensino Médio em tempo integral.

Vale ressaltar que a restauração de uma obra centenária exige um trabalho de certa envergadura, devido ao valor histórico, sendo necessário realizar um trabalho arqueológico¹³ naquele local, e, portanto, havendo um investimento não apenas financeiro, mas também na

¹³ Arqueologia do Ginásio Pernambucano: Disponível em: <https://www.brasilarqueologico.com.br/arqueologia-ginasio-pernambucano.php>. Acesso em: 20 fev. 2021.

representação simbólica que o Ginásio carregava em si. Santana (2011, p. 16) relata o prestígio perdido pelo Ginásio entre os anos de 1970 e 1980, devido, segundo “alguns professores”, ao “acesso massificado” à instituição.

Um outro fator que nos chama a atenção reside na questão da recuperação do padrão de qualidade, mais especificamente no termo “resgatar”, mencionado no sítio, como colocado no início deste item. Levando em conta os antigos processos de admissão para acesso ao ensino secundário (antigo Segundo Grau), comuns em todo o Brasil, a educação no GP era pública e “resgatar” um padrão de qualidade por via não pública, desconsiderando todos os demais fatores inerentes a esse processo educativo, histórico e de qualidade socialmente referenciada, não é propriamente um resgate, mas sim a instauração de um novo padrão que estará alinhado à lógica capitalista, com viés elitista segregador. Essa ótica deixa patente também o preconceito no que diz respeito ao acesso das massas a esses espaços.

Atualmente, o ICE atua em quase todo o Brasil em parceria com secretarias municipais e estaduais de educação, abarcando a educação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional.

No Rio Grande do Norte, o ICE¹⁴, juntamente com outros institutos e fundações, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do estado (SEEC), implantaram 11 Centros Estaduais de Educação Profissional, conforme Quadro 3, a partir de 2017, com fomento financeiro do ProMédio.

O Instituto desenvolve no ensino médio o modelo de “educação integral” idealizado pelo próprio Instituto, que, segundo ele, é um modelo “desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira”, visando colaborar com o Projeto de Vida dos estudantes, pautando na pedagogia da Escola da Escolha.

O ICE produziu o material pedagógico composto de oito cadernos voltados à formação dos gestores, dos docentes e dos estudantes. Como nosso objetivo abarca a formação dos docentes, enfatizamos que o trabalho formativo executado pelo ICE ocorre via formação dos técnicos da SEEC-RN e estes replicam a formação recebida para todos os docentes que atuam no ensino médio. Vale ressaltar que o Art. 5º da Lei Complementar estadual n. 307/2005, que regulamenta as PPPs no estado do RN, no Inciso IV, veda aos entes privados a delegação de

¹⁴ A SEEC/RN continua mantendo parceria com o ICE, além do Instituto Sonho Grande e do Instituto Natura, no “objeto: Execução de um conjunto de projetos que auxiliem a SEEC na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral”, no Acordo de Cooperação N° 04/2020, sob o Processo Administrativo n° 00410114.000212/2020-01, datado de 30 de dezembro de 2020. O convênio vigorará por 03 (três) anos a partir da data de sua publicação e tem como fundamentação legal o artigo 116, §1º da Lei n° 8.666/93. Disponível no Diário Oficial do Estado, de 13 de janeiro de 2021.

“atividade de ensino que envolva processo pedagógico” (Rio Grande do Norte, 2005). No entanto, os encontros formativos contavam com orientações diretas de representantes desses entes privados, a quem era dada voz nas palestras e rodas de conversa.

Quadro 3 – Distribuição dos CEEPs no estado do RN, com cursos e turmas

CEEP	MUNICÍPIO	CURSOS
Professor João Faustino Ferreira Neto	Natal/RN (Pitimbu)	TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE
		TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA
Professora Lourdinha Guerra	Parnamirim/RN	TÉCNICO EM INFORMÁTICA
		TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA
Hélio Xavier de Vasconcelos	Extremoz/RN	TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS
		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
Professora Maria Rodrigues Gonçalves	Alto do Rodrigues/RN	TÉCNICO EM SISTEMA DE ENERGIA RENOVÁVEL
		TÉCNICO EM INFORMÁTICA
Professora Djanira Brasilino de Souza	Natal/RN – Zona Norte	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
		TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE
Dr. Ruy Pereira dos Santos	São Gonçalo do Amarante/RN	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO
		TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES
Ruy Antunes Pereira	Ceará-Mirim/RN	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO
		TÉCNICO EM SISTEMA DE ENERGIA RENOVÁVEL
Professor Francisco de Assis Pedrosa	Mossoró/RN	TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE
		TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA

Fonte: Elaboração própria com base no Portal do Sigeduc (2022).

Salientamos ainda que não houve formação específica para os docentes das disciplinas do eixo tecnológico e, nesse sentido, constatamos, com base no que postula o nosso referencial teórico, que a formação fragmentada e/ou falta de formação que atenda às especificidades da

EPT tanto impossibilitarão a formação humana integral dos educandos, bem como compromete a prática e a identidade docentes.

Na próxima seção, apresentamos os Cadernos de Formação docente, idealizados pelo ICE, discorrendo sobre alguns aspectos estratégicos que nos ajudam a elucidar como o material foi arquitetado no sentido de propiciar a (con)formação dos docentes.

4 ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ICE

Os materiais de formação, como qualquer outro material que expressa uma mensagem, carregam em si uma ideologia. Seja no conteúdo apresentado na superfície textual e/ou nos implícitos que subjazem a esta ou ainda no que é silenciado (Orlandi, 2018). No explícito, ou no dito por meio do não dizer, há sempre um discurso que, no caso dos materiais de formação, buscam moldar, (re)formar, (re)orientar a conduta dos sujeitos em prol de um objetivo específico.

Nessa pesquisa, defendemos como princípios de formação aqueles que contemplam os sujeitos educandos em todas as suas dimensões, a formação humana integral que contempla o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (Ramos, 2008; Moura, 2013). São princípios que se circunscrevem numa perspectiva antagônica ao que tem sido consolidado nos documentos legais e materiais de formação docente, a partir dos processos de privatização da educação pública que vêm ocorrendo desde os anos 1990, perspectiva que tem sido mobilizada por meio dos institutos e fundações, para garantir a hegemonia do sistema produtivo vigente.

É nesse contexto que ocorre a articulação entre as diversas frentes, objetivando a formação calcada na epistemologia da prática, na qual o discurso do “Aprender a aprender” é fartamente adornado, em termos de língua, consolidando conceitos que compõem o ideário neoliberal (Duarte, 2001).

Peroni (2010, 2018), Caetano (2018), Shiroma e Evangelista (2015), Lopes *et al.* (2019) constata, conforme já discutido, os efeitos das parcerias público-privadas executadas na educação pública, imprimindo a lógica privada, seja por meio da formulação de políticas públicas, da venda de livros e materiais didáticos ou da formação continuada de docentes e gestores escolares.

Partindo desses aspectos, questionamo-nos: se institutos e fundações privadas idealizam os materiais de formação continuada para os docentes, como esses materiais orientam a prática dos professores e professoras? Considerando a perspectiva discursiva, indaga-se: como os materiais são elaborados para conduzir os docentes à (com)formação e colaboração com manutenção da hegemonia neoliberal? Que posicionamentos ideológicos estão presentes? Que tipo de formação é pretendida por tais documentos? Como essa(s) ideologia(s) afeta(m) a formação continuada dos docentes?

Para responder a essas questões, analisaremos nesta seção os materiais de formação docente do ICE, compostos por 08 (oito) Cadernos, que embasam e orientam as práticas dos docentes do ensino médio, considerando as regularidades discursivas presentes nesses Cadernos

de Formação do ICE, avaliando-os a partir de categorias *a priori*, como a Teoria do Capital Humano – TCH – (Schultz, 1973; Motta, 2008), Neoliberalismo (Draibe, 1993; Harvey, 2008, 2011; Dardot, Laval, 2016) e Epistemologia da práxis (Duarte Neto, 2010; Curado Silva, 2018) e uma categoria emergente, a do Gerencialismo na educação, analisada com base nos trabalhos de Ball (2005), Shiroma e Evangelista (2003, 2007, 2015), Shiroma (2018), Cabral Neto e Castro (2011) e Ferreira e Cantarelli (2021).

Por regularidades discursivas entendemos aqui as ocorrências de relações dispersas em enunciados, que podem ocorrer explicitamente na superfície textual, ou por meio de implícitos, do censurado, do silenciado, constituindo formações discursivas (Foucault, 2020; Pêcheux, 2014; Orlandi, 2018), conceitos já discutidos.

Como técnica de análise, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2016) com suporte na metodologia da Análise de Discurso de linha francesa, segundo delineado acima.

4.1 OS CADERNOS DO ICE

Conforme registramos na seção anterior, o ICE, ao implantar o ensino médio em tempo integral nos CEEPs, viabilizou a formação dos docentes por meio de Cadernos de Formação, ficando a cargo dos técnicos da Secretaria de Educação do RN a realização dos encontros formativos. Sobre esses encontros, Monteiro (2021) destaca que participaram prioritariamente docentes do eixo comum, uma vez que os profissionais que lecionavam no eixo técnico eram professores do quadro temporário (sem vínculo efetivo com estado do RN) e lecionam por, no máximo, dois anos.

No recorte temporal explorado neste trabalho (2017 a 2019), a coleção de Cadernos de Formação voltada para os professores do ensino médio englobou 08 (oito) Cadernos, conforme disposto no Quadro 4. Os conteúdos abordados nos cadernos são distribuídos da seguinte forma:

- Caderno 1: destaca o ponto de partida do projeto desenvolvido no Ginásio Pernambucanos e que deu origem à criação do modelo pedagógico, o Modelo da Escola da Escolha, apresentando também sua fundamentação teórica.
- Caderno 2: exhibe as bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha, seus princípios e conceitos, explanando sobre o tipo de Liderança servidora e Motivação, e apresenta orientações sobre o planejamento e operacionalização do Modelo.

- Caderno 3: versa sobre o “Modelo Pedagógico da Escola da Escolha e seus Princípios Educativos”, detalhando o “Protagonismo”, “Os 4 Pilares da Educação”, a “Pedagogia da Presença” e a “Educação Interdimensional”.
- Caderno 4: apresenta os conceitos que dão suporte ao modelo pedagógico e a sua fundamentação teórica. O material discorre sobre as concepções de “Sociedade”, “Escola e Currículo”, “Educação”, “Infância e Juventude” defendidas pelo Instituto.
- Caderno 5: explicita o conceito e os objetivos das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha, apresentando orientações sobre como colocá-las em prática. Nesse caderno, se exhibe o conceito central de “Projeto de Vida”, amplamente defendido pelo modelo pedagógico do Instituto, que é, conforme o material, apresentado e desenvolvido tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.
- Caderno 6: trata sobre os instrumentos e rotinas embasados no modelo pedagógico, discorrendo acerca de conceitos e operacionalização desses recursos. Apresentam-se, nesse caderno, as concepções e tipos de avaliação, organização e Conselho de Classe e o “Guia de Aprendizagem”, um planejamento pedagógico do componente curricular do período letivo que deve ser socializado com alunos e pais.
- Caderno 7: instrui a respeito dos “Ambientes de Aprendizagem da Escola da Escolha, suas implicações pedagógicas e dicas sobre como explorá-los” (ICE, 2016f, p. 5). Nele são apresentadas instruções de como pensar e compor os espaços de convivência, como pátios, corredores, refeitórios, também como organizar a sala dos professores, as salas de aula temáticas, os laboratórios e a biblioteca.
- Caderno 8, último manual da lista, orienta sobre as “Metodologias de Êxito da Escola da Escolha, o que são, para que servem”, apresentando uma introdução sobre “como colocá-las em prática”. No material, são detalhadas as práticas de “Acolhimento” e “Tutoria”.

Fazendo uma breve menção sobre os aspectos gráficos, os Cadernos de Formação do ICE apresentam capas com cores diversas, variando entre o azul, roxo e magenta, porém sem imagens. No seu interior, há poucas fotos, desenhos, muitos organogramas, fluxogramas, quadros explicativos e orientações topicalizadas. Linhas curvas ora suavizam a leitura, preenchendo espaços livres, ora direcionam o leitor para as explicações. Os textos verbais, muitas vezes estão distribuídos em tópicos, são apresentados com fontes de cores variadas e em tamanhos diversos, destacando-se com hachuras termos ou expressões que têm seus sentidos

explicados ou ampliados. Termos e expressões em negrito também são utilizados. O material desenvolve suas abordagens em linguagem simples, sem muitos rebuscamentos. Os Cadernos exibem citações de teóricos diversos e há espaços destinados para anotações. A coleção física pode ser colecionada em um fichário, como mostra a Figura 2, e as folhas e impressão são de excelente qualidade.

Figura 2 – Coleção de Cadernos de Formação



Fonte: Disponíveis em: <https://www.behance.net/gallery/27767663/ICE-Cadernos-de-Formacao>.

Atentando à questão do gênero discursivo injuntivo, podemos constatar o uso de estratégias discursivas na construção de sentidos que conduzem às ações desejadas são trabalhadas de forma coerente com o que reza a cartilha neoliberal, concernente ao uso da linguagem na sua perspectiva ampla. As injunções dispostas se comportam operando com variedade de recursos discursivos que induzem de forma leve o enunciatário a executar as ações prescritas.

Quanto às formas de tratamento, é utilizado o vocativo “Educador” como saudação inicial em referência ao professor ou à professora, na apresentação dos objetivos e dos conteúdos de cada caderno. Esse termo também é utilizado em referência a outros sujeitos da escola: “o Bibliotecário, o Laboratorista, o Merendeiro, o Coordenador de Pátio etc.” (ICE, 2016f, p. 15). O enunciador se apresenta nos materiais na primeira pessoa do plural, por exemplo, “[nós] recomendamos [...]” (ICE, 2016b, p. 36) e privilegia o pronome pessoal “você” para introduzir o interlocutor aos Cadernos e direcionar questionamentos aos docentes.

Essas são estratégias discursivas que colocam a todos como parceiros de uma atividade, ou, conforme utilizado na esfera discursiva do neoliberalismo, como colaboradores. Essa escolha busca apagar o fato de que se trata de um caderno de formação continuada, portanto, escrito no gênero injuntivo e que, em consequência, se funda em uma relação de assimetria entre enunciador e enunciatário. Dessa outra perspectiva, constatamos que o enunciador recorre ao uso de uma “gramática das emoções” (Safatle, 2020). Sob essa ótica, os enunciatários são um corpo, um organismo, o “Educador”. Safatle (2020) destaca que uma psicologização muito específica se tem firmado no campo econômico. O autor enfatiza que “é cada vez mais evidente como lutas políticas tendem a não ser mais descritas a partir de termos eminentemente políticos, como justiça, equidade, exploração, espoliação, mas através de termos emocionais, como ódio, frustração, medo, ressentimento, raiva, inveja, esperança” (Safatle, 2020, p. 19). Ressalta ainda a aparente expertise de certos políticos “em mobilizar setores da população como se estivessem diante de sujeitos eminentemente psicológicos” (Safatle, 2020, p. 19).

Quadro 4 – Coleção de Cadernos de Formação do ICE (2016)

SEQUÊNCIA	CADERNOS	CODIFICAÇÃO
1	Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo da Escola da Escolha	C1
2	Tecnologia de Gestão Educacional	C2
3	Modelo pedagógico – Princípios Educativos	C3
4	Modelo pedagógico – Conceitos	C4
5	Modelo pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificado do Currículo: Componentes Curriculares do Ensino Médio	C5
6	Modelo pedagógico – Instrumentos e Rotinas	C6
7	Modelo pedagógico – Ambiente de Aprendizagem	C7
8	Modelo pedagógico – Metodologias de Êxito da Parte Diversificado do Currículo: Práticas Educativas	C8

Fonte: Elaboração própria com base na coleção de Cadernos de Formação do ICE (2022).

As formas verbais utilizadas para dirigir-se diretamente ao interlocutor não se fixam em verbos ou locuções verbais no infinitivo (“observar”, “deve ser” etc.) ou na segunda pessoa do singular do imperativo (“estude”, “reproduza”, “utilize”), mas transitam entre elas. A abundância de substantivos e adjetivos conferem ao discurso sentidos muito significativos que, por exemplo, ora enaltecem ações do Instituto ou de pessoas ou grupos ligados a ele, como expresso na unidade de sentido “Uma profunda reflexão levou ao amadurecimento e à convicção de que *havia ali uma tarefa e uma oportunidade.*” (ICE, 2016a, p. 11, grifos nossos), dispensando-lhes sempre uma aura positiva, de ente qualificado, detentor de capacidade e responsabilidade, e ora desqualificam o Estado, marginalizam os sujeitos, como podemos

observar no excerto “é sempre uma boa estratégia manter pincel e balde de tinta disponíveis para eventualmente ter de *‘apagar’* uma sujeira feita por *alguém que não aprendeu ainda que não se deve* sujar as paredes ou muros” (ICE, 2016g, p. 14, grifos nossos).

Na próxima subseção, discutiremos os aspectos referentes às categorias trabalhadas a partir da ATD.

4.2 PROBLEMATIZANDO AS EVIDÊNCIAS NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO ICE

Explorar a profundidade, como mencionamos acima, diz respeito ao movimento desenvolvido na ATD por meio das metodologias que essa técnica abarca, a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso. Moraes e Galiuzzi (2016) compararam o movimento da AD como um caminhar contra a corrente de um rio em águas cuja profundidade tem muito a revelar nos níveis de interpretação. Nesta subseção, a análise desenvolvida a partir da unitarização e categorização ganha corpo, num texto autoral, um metatexto, com características únicas, uma vez que dependeu de um arcabouço de experiências e impressões, da nossa maneira de compreender o mundo, além da utilização de dispositivos teórico-metodológicos específicos empregados na pesquisa.

Para Moraes e Galiuzzi (2016),

As produções textuais, elaboradas pelo pesquisador a partir de suas análises, incluem inferências dos textos analisados aos seus contextos. Seja a partir de processos indutivos ou intuitivos, o pesquisador, mediante a inferência, ousa ir além do que mostra diretamente, movimento de abstração que garante relevância teórica ao trabalho realizado. Nesse exercício de produção de novos significados, é importante levar em conta os contextos históricos e as situações concretas em que os dados analisados foram produzidos (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 117).

Para procedermos à produção do metatexto no qual apresentaremos os resultados a respeito do fenômeno em estudo, a saber, como são construídos os efeitos de sentido nos Cadernos de Formação docente do ICE, é necessário explicitarmos as evidências presentes nos Cadernos de Formação, extraídas com base no processo de unitarização e categorização e tendo nas regularidades discursivas o norte para tal desenvolvimento. Nesse sentido, buscamos, nas categorias analisadas, unidades de sentido que evidenciam regularidades discursivas manifestas nos Cadernos por meio de ocorrências de relações semelhantes, dispersas nos enunciados, e dadas através do dito, do não dito, do silenciado e/ou censurado.

Demonstramos, na sequência, com base no nosso referencial teórico, como as categorias se manifestam nos Cadernos de Formação do ICE, por meio das regularidades discursivas. Salientamos ainda que uma mesma unidade de sentido pode se inscrever em diferentes categorias, denotando a multiplicidade de sua abrangência, no que se refere à sua inscrição em conceitos diversos. Conforme já explicitamos, foram tomadas quatro categorias, sendo três *a priori*: Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano, Epistemologia da Prática; e uma emergente: Gerencialismo na educação.

A Figura 3 mostra o conteúdo basilar de cada categoria analisada e seu imbricamento. Portanto, a separação em itens para sua explicitação ocorre por uma questão didática.

Figura 3 – Imbricamento entre categorias de análise nos Cadernos de Formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro teórico sobre a categoria **Neoliberalismo**, apresentado na subseção 2.2, elucida nossa compressão quanto às estratégias e mecanismos utilizados no sentido de legitimar essa doutrina e (con)formar os sujeitos à lógica neoliberal, alterando a percepção desses sujeitos. Observa-se que os materiais de formação do ICE apresentam de forma explícita e naturalizada a participação de entes privados por meio de parcerias, institucionalizando sua integração junto à comunidade escolar, como ator imprescindível, junto inclusive ao sindicato (ICE, 2016b, p. 8), instância colegiada de professores e/ou profissionais de educação que historicamente sofre ataques do regime capitalista. No contexto brasileiro, podemos citar como exemplo dessas ofensivas a metamorfose sofrida por esse coletivo, na qual abandona sua característica combativa e passa a ser um “sindicato negocial” (Antunes; Silva, 2015). Mais recentemente, no início do governo de Michel Temer, em 2016, a desmobilização dos sindicatos

contou com a estratégia do fim do imposto obrigatório, por ocasião da reforma trabalhista. Uma importante via de manutenção, em que mesmo aqueles que aderiam ao discurso capitalista de ineficiência dos movimentos sindicais contribuía.

Considerando esse caso específico, podemos ressaltar a propagação de um discurso de ingerência e da generalização de casos de corrupção imputados a sindicatos e seus representantes, fragilizando esse braço de força com o qual os educadores contam como instância que opera coletivamente na luta por direitos trabalhistas e melhores condições de trabalhos. É comum no cotidiano escolar observar educadores que se posicionam contra essas organizações de classe, assumindo o discurso neoliberal como verdade e ecoando essa compreensão entre outros profissionais da educação e a comunidade.

Quanto à dispersão de regularidades discursivas dadas de forma explícita, no escopo do dito, do manifesto no texto, destacamos na categoria em tela uma das principais características do neoliberalismo que é a privatização de estatais e dos serviços públicos. Com relação à essa característica, ressalta-se nos Cadernos de Formação do ICE o estabelecimento de parcerias com o setor privado, tornando-os “parceiros” no processo educacional por meio de atuação junto a secretarias de educação, como já ressaltamos acima. Essa parceria aparece no material de formação na figura do “investidor social” (ICE, 2016b, p. 16), que são os “Parceiros Institucionais” e “organizações e/ou pessoas que, associadas à Secretaria de Educação, apoiam no conjunto de todas as Escolas da Escolha ou no maior número possível” distinta dos “Parceiros Locais”, (organizações e/ou pessoas) que apoiam o projeto escolar por meio de ações que atendem uma determinada demanda específica” (ICE, 2016b, p. 20). O Quadro 5 mostra regularidades encontradas em relação à categoria *a priori* Neoliberalismo.

Para Costa (2021), as relações estabelecidas entre parceiros e a educação pública não se configuram em parceria, uma vez que a concepção de parceria integra simetria de posições entre as partes e não é isso que o autor constata em sua pesquisa. Ele sustenta que

[...] parece que se está diante de uma relação decisivamente hierarquizada entre os dois “parceiros”. [...] se trata, na verdade, de um processo de colonização da educação pública pela agenda empresarial, com objetivos claros de dominação do processo educativo e neutralização das resistências (Costa, 2021, p. 386).

Quadro 5 – Regularidades da categoria Neoliberalismo nos Cadernos de Formação do ICE

DITO	NÃO DITO/ IMPLÍCITO	SILENCIADO/ CENSURADO
<p>- “Parceiros Locais (organizações e/ou pessoas) [...] Parceiros Institucionais. São organizações e/ou pessoas que, associadas à Secretaria de Educação, apoiam no conjunto de todas as Escolas da Escolha ou no maior número possível, por meio de ações que beneficiam a escola no desenvolvimento de projetos acadêmicos, científicos, culturais, artísticos ou esportivos” (ICE, 2016a, p. 7).</p> <p>- “A tarefa mais complexa da gestão escolar é assegurar que a escola cumpra a sua missão. Essa complexidade é refletida no Gestor e na enorme diversidade de participantes da vida escolar com os quais lida cotidianamente: professores, coordenadores, estudantes, pais, comunidade, sindicato, parceiros e os diversos setores da Secretaria de Educação” (ICE, 2016b, p. 8).</p>	<p>- “Essa revitalização [do Ginásio Pernambucano] se fez por meio da recuperação de duas estruturas: a) estrutura física (<i>sic</i>) (o prédio), sempre a mais fácil; b) estrutura pedagógica.” (ICE, 2016a, p. 7). [O Estado não dá conta de suprir a necessidade mais fácil (estrutura física. O mais difícil, os entes privados conseguiram/conseguem fazer]</p> <p>- Sob esse ponto de vista, amadurece, então, a consciência de que <i>a melhor perspectiva econômica do Brasil não é suficiente para pagar a dívida social</i> e cultural que permanece. Para realizar a grande tarefa de conciliação da agenda da transformação produtiva com equidade social que resulta em <i>estado de bem-estar social</i>, o país precisa definir políticas públicas e de <i>solidariedade social</i> para que a população tenha a condição de desenvolver plenamente a sua potencialidade (ICE, 2016a, p. 7, grifo nosso).</p>	<p>A referência para a concepção da TGE encontra a sua inspiração na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht. A abordagem humanista dessa mensagem foi fator decisivo para a sua concepção por tratar-se de uma filosofia de vida fundamentada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional.</p> <p>- “[...] diversos estudos e relatórios relativos à juventude brasileira já apresentavam evidências merecedoras de atenção, alertando para a necessidade de intervenções efetivas no âmbito educacional. Em linhas gerais, esses dados alarmantes denunciavam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • altos índices de violência cometida contra e pelos jovens; • baixíssimos índices de aprendizagem; • altos índices de evasão no Ensino Médio” (ICE, 2016b, p. 10). <p>[O material focaliza as intervenções na educação como via de diminuição da violência, aumento nos índices educacionais e diminuição da evasão omitindo/silenciando fatores sociais, econômicos e históricos que contribuem para a manutenção desse <i>status quo</i> citados na unidade de sentido. Em outra parte, o material até cita esses fatores como determinantes da baixa qualidade da educação (ICE, 2016a, p. 21), porém em uma construção textual que argumenta em favor da atuação desses entes privados].</p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

No domínio dos implícitos, o discurso neoliberal de eficiência do setor privado e ingerência do Estado pode ser observado na unidade de sentido C1US2: “Essa revitalização [do Ginásio Pernambucano] se fez por meio da recuperação de duas estruturas: a) estrutura física

(sic) (o prédio), sempre a mais fácil; b) estrutura pedagógica” (ICE, 2016a, p. 7). O interlocutor que lê/ouve esse enunciado pode não atentar para o fato de um sentido argumentativo preponderante no jogo ideológico. Dito de outra forma, as duas estruturas da escola estavam deficitárias, a física e a pedagógica, e a revitalização da estrutura pedagógica é sempre mais difícil que a da física. Ambos os objetivos foram realizados(!), mas por meio da intervenção de empresas privadas na educação pública. Este não dito presente no texto imprime eficiência e qualidade que “apenas” o setor privado tem expertise para executar com garantia de excelência.

A unidade de sentido C1US2 também denota a focalização da problemática em discussão em apenas duas estruturas da escola, desconsiderando outros fatores que propiciaram a degradação física e aqueles que afetaram a qualidade da educação pública, impondo, assim, o silenciamento sobre tais aspectos, o que acarreta acriticidade sobre o tema para os docentes.

Nessa mesma perspectiva, identificamos a ocorrência do silenciamento na unidade de sentido C1US09, que apresenta

[...] diversos estudos e relatórios relativos à juventude brasileira já apresentavam evidências merecedoras de atenção, alertando para a necessidade de intervenções efetivas no âmbito educacional. Em linhas gerais, esses dados alarmantes denunciavam:

- altos índices de violência cometida contra e pelos jovens;
- baixíssimos índices de aprendizagem;
- altos índices de evasão no Ensino Médio (ICE, 2016b, p. 10).

Como enunciado da unidade, podemos colocar que “Estudos e relatórios sobre a juventude brasileira baseado em evidências apontavam a necessidade intervenções na esfera educacional e os dados denunciavam altos índices de violência entre e por eles, baixíssimos índices de aprendizagem e altos índices de evasão no Ensino Médio” (ICE, 2016b, p. 10). Optamos por tomar o extrato completo da unidade de significado, mas ressaltar aqui que foram adotados na exposição do problema apenas três pontos como evidências dignas de atenção no nível educacional, enfatizando que o primeiro ponto, utilizado como argumento, ultrapassa os limites da educação. Outros fatores externos ao ambiente educacional são desconsiderados (ocultados) na sustentação dessa intervenção educacional. Os fatores outros que também contribuem para esse cenário de altos índices de violência e problemas de aprendizagem e evasão escolar entre os jovens são silenciados pelo enunciador, centrando a atenção dos sujeitos enunciatários mais uma vez no discurso de incompetência gerencial do Estado sobre a educação pública.

No que tange à categoria da **Teoria do Capital Humano**, os cadernos dispõem de farto conteúdo que evidencia o desenvolvimento da coleção com base nessa teoria. O Caderno 1 literalmente destaca em negrito a questão do acesso ao conhecimento como prioritária para a sobrevivência e afirma, de maneira explícita, que

[...] o conhecimento torna-se o grande capital da humanidade e a formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais passam a ser consideradas pontos estratégicos para o *desenvolvimento econômico e social*. (ICE, 2016a, p. 15, grifo nosso).

É digna de nota a própria sequência que complementa o termo “desenvolvimento” no excerto em destaque acima, quando dá primazia ao termo “econômico”. A transparência na apresentação do material nos leva a constatar a segurança que os entes privados têm em relação à essa teoria ser aceita como verdade absoluta e via única de combate à desigualdade ou melhoria da educação pública. Pressupõe uma posição de conforto quanto a qualquer possibilidade de contestação sobre a atuação dessas organizações na educação pública.

Na esfera dos implícitos, o material aborda essa relação entre educação e desenvolvimento econômico de forma mais sedutora nas unidades de significado que tratam da referência no exemplo do empresário e da mensagem humanista de uma filosofia de vida calcada no trabalho e na educação, explicitada no excerto retirado do Cadernos 1 (ICE, 2016a, p. 16) e descrito abaixo.

A referência para a concepção da TGE encontra a sua inspiração na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht. A abordagem humanista dessa mensagem foi fator decisivo para a sua concepção por tratar-se de uma filosofia de vida fundamentada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional (ICE, 2016a, p. 16).

O trecho destaca a experiência e o êxito empresarial do patriarca, nos permitindo identificar na superfície do texto a primazia dada ao trabalho em relação à educação, no exemplo de vida do empreendedor (e não grande empresário) de sucesso. Esse argumento busca validar e enaltecer a TGE, além de induzir à meritocracia, a partir da soma trabalho e educação.

Não é, portanto, a perspectiva de empregabilidade ou desemprego o que deve orientar [a tomada de decisões e planejamento das ações no Projeto de Vida], sobretudo num mundo em que, ao valorizar o trabalho intelectual e criativo, como ocorre nas sociedades pós-industriais, convoca-se e desafia-se a atuar em dimensões interdisciplinares. Escolhe-se não a partir de um dever ser exterior, mas de um querer ser manifestado no agora" (ICE, 2016e, p. 16).

Quadro 6 – Regularidades da categoria Teoria do Capital Humano nos Cadernos de Formação do ICE

DITO	NÃO DITO/ IMPLÍCITO	SILENCIADO/ CENSURADO
<p>“[...] o conhecimento torna-se o grande capital da humanidade e a formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais passam a ser consideradas pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social” (ICE, 2016a, p. 15).</p>	<p>“A referência para a concepção da TGE encontra a sua inspiração na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht. A abordagem humanista dessa mensagem foi fator decisivo para a sua concepção por tratar-se de uma filosofia de vida fundamentada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional.” (ICE, 2016b, p. 15).</p>	<p>"Não é, portanto, a perspectiva de empregabilidade ou desemprego o que deve orientar [a tomada de decisões e planejamento das ações no Projeto de Vida], sobretudo num mundo em que, ao valorizar o trabalho intelectual e criativo, como ocorre nas sociedades pós-industriais, convoca-se e desafia-se a atuar em dimensões interdisciplinares. Escolhe-se não a partir de um dever ser exterior, mas de um querer ser manifestado no agora." (ICE, 2016e, p. 16)</p>
<p>“A empregabilidade está relacionada à <i>qualificação pessoal</i>. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe” (ICE, 2016a, p. 15).</p>	<p>É o conjunto de tarefas que <i>os governos e o setor privado</i> das diversas nações deverão cumprir para melhorar a qualidade e a produtividade na geração de bens e serviços e obter melhor competitividade nos mercados interno e externo. Isso implica na <i>revisão do conceito de Estado</i> e atualização tecnológica e organizacional do aparato produtivo (ICE, 2016a, p. 15).</p> <p>[Está implícito que considera o Estado-empresa, o Estado plenamente gerencial].</p>	<p>“A empregabilidade está relacionada à <i>qualificação pessoal</i>. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe” (ICE, 2016a, p. 15). [O mesmo tempo que relaciona educação a melhores chances de empregabilidade, a unidade de sentido silencia o fato dessa empregabilidade estar ligada a fatores exteriores aos esforços dos sujeitos.</p>

Fonte: Elaboração própria (2022).

No que concerne à categoria **Epistemologia da prática**, o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha (Figura 4), referenciado repetidamente em todo o *corpus*, é claramente pautado nessa epistemologia, sendo apresentado em detalhes quanto à conceitos e pressupostos que sustentam o Modelo especificamente no Caderno 3 (ICE, 2016c). Algumas unidades de sentido, no campo do dito, comprovam o embasamento do material na epistemologia da prática, como constatamos na unidade de sentido C3US5, a qual expõe que “[As] inovações concebidas pelo ICE [são] fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários *para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida*, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido” (ICE, 2016c, p. 08, grifo nosso). O excerto destacado

pelo grifo atesta o postulado por Duarte (2001), quanto à realização do trabalho docente com base nessa epistemologia. Ao professor cabe promover estratégias para que o aluno dê andamento a seu projeto de vida. A escolha do termo “apoiar” e não “orientar” o estudante na “elaboração” do seu projeto denota não a importância da valorização dos anseios do aluno, mas a desvalorização dos diversos saberes que o professor vem construindo ao longo da sua jornada de formação acadêmica e experiencial, em sala de aula.

No excerto, o termo “orientar” carrega sentido de algo a ser seguido para se chegar a algum lugar, e esse objetivo não faz parte do ideário construtivista no qual essa epistemologia se sustenta, justificando-se, assim, a escolha daquele dizer (apoiar) e não deste outro (orientar). Considerando ainda que no projeto de vida do aluno está a centralidade do Modelo, o sentido contido no termo “apoiar” pondera que o adolescente pode até não ter decidido “o que vai ser quando crescer”, mas já tem indícios da área de atuação que vai escolher, reiterando a observação de que o professor realmente apoiará os métodos e conhecimentos desenvolvidos por aquele estudante, conforme colocado por Duarte (2001).

Considerando a noção de silenciamento (Orlandi, 2018), podemos destacar como regularidade discursiva instaurada, tomada num escopo mais amplo, a relação estabelecida entre os documentos oficiais analisados por Monteiro (2021) e os Cadernos de Formação do ICE (2016),

Segundo Monteiro (2021), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e o Plano Institucional da Educação Profissional do Rio Grande do Norte-2015 (PIEP/RN)

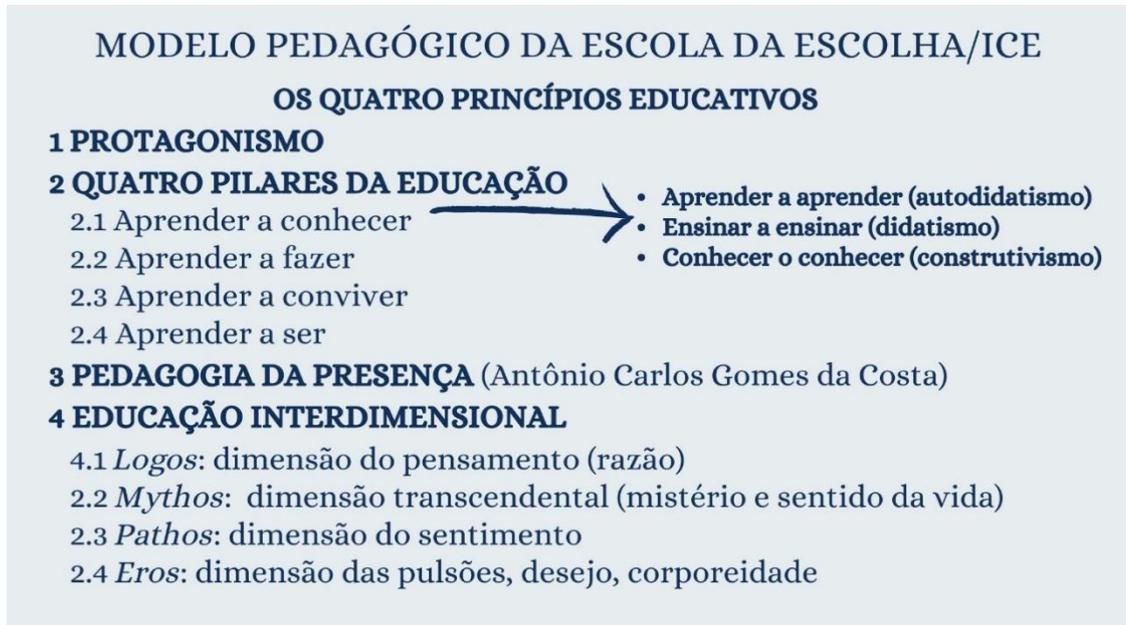
apresentam princípios que defendem a formação para a vida e têm como um de seus fundamentos o trabalho como princípio educativo, enquanto o Modelo Escola da Escolha do ICE apresenta princípios voltados para uma formação individualista e com foco no projeto de vida do estudante (Monteiro, 2021, p. 80).

Conclui a pesquisadora que a formação ofertada aos professores pelo ICE não está em consonância com os princípios que preconizam os documentos oficiais.

Monteiro (2021) constata que os Cadernos de Formação docente apresentam um conceito de formação integral (ICE, 2016a, p. 28; ICE2016b, p. 12) divergente da concepção descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Institucional da SEEC/RN (2015), realizando uma ocorrência de silenciamento sobre o tipo de formação emancipadora dos sujeitos em contraposição a uma formação impeditiva da transformação social. “As divergências entre os documentos oficiais a nível nacional e estadual em relação aos do ICE se

materializaram, principalmente, na compreensão da pesquisa e do trabalho como princípio educativo e na formação humana integral [...]” (Monteiro, 2021, p. 92).

Figura 4 – Esquema do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, ICE (2016)



Fonte: Elaboração própria com base no Caderno 03 do ICE (2022).

Os Cadernos de Formação até mencionam o alinhamento das decisões no âmbito da escola ao que é determinado pela instância legal, mas desenvolvem, considerando aqueles documentos oficiais, uma formação docente cujos conteúdos na realidade omitem a divergência existente com documentos.

No contexto de diminuição do papel dos professores, é oportuno ainda tecermos considerações sobre um dos Cadernos de Formação que não foi contemplado no *corpus*, o Caderno de Aulas de Projeto de Vida¹⁵. O documento ao qual nos referimos é um material digital, em PDF, com 648 páginas, da primeira edição de 2016 e não entrou no nosso *corpus* por não integrar a coleção física de Cadernos de Formação a qual tivemos acesso ainda na produção do projeto de pesquisa da dissertação e não ter sido explorado nas formações de maneira mais exaustiva. O Caderno agrega um material formativo e de aplicação, dividido em apresentação da “disciplina Projeto de Vida, uma das Metodologias de Êxito da Escola da

¹⁵ Caderno Material do Educador: Aulas de Projeto de Vida – 1º e 2º Anos do Ensino Médio. Recife: ICE, 2016. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/CADERNO-II-Aulas-Estruturadas-de-Projeto-de-Vida.compressed.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2019.

Escolha e uma estratégia essencial na perspectiva da formação integral” (ICE, 2016i, p. 5), as temáticas a serem desenvolvidas no 1º e 2º anos do ensino médio (pág. 5 a 8); planos de aulas do 1º ano (pág. 9 a 380); planos de aulas do 2º ano (pág. 381 a 628); e referências (pág. 629 a 631). É um material extenso, digno de uma análise mais acurada, que retrata de forma muito contundente a posição que sistema hegemônico inflige aos docentes. Conforme podemos constatar na Figura 5, os planos apresentam a divisão de tempo da aula.

Figura 5 – Plano da aula: Que lugares eu ocupo? (1º ano)

 **Objetivos Gerais**

- Refletir acerca dos diversos papéis sociais desenvolvidos;
- Despertar a necessidade de atuação nos diversos espaços.

 **Material Necessário**

- Vídeo da Música “Até quando?” Gabriel o Pensador
(Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=rH5TRzmOVfo>)

 **Roteiro**

ATIVIDADES PREVISTAS	DESCRIÇÃO	PREVISÃO DE DURAÇÃO
Atividade Preliminar.	Retomada da aula anterior.	10 minutos
Atividade de leitura: Eu e os outros.	Leitura e interpretação do texto “Família e escola”.	15 minutos
Atividade de leitura: A história do Danilo.	A partir da criação de uma história, abordar 3 grupos sociais: FAMÍLIA - ESCOLA - SOCIEDADE.	20 minutos
Atividade: Atuação social.	<p>1º momento: Escuta da Música “Até quando?” Gabriel o Pensador.</p> <p>2º momento: - Interpretação da música em grupo; - Reflexão da estrofe destacada da música.</p> <p>3º momento: Reflexão sobre a atuação social dos estudantes.</p>	30 minutos
Avaliação das atividades.	Verificação da aprendizagem dos estudantes, através da observação.	10 minutos

Fonte: Caderno Material do Educador: Aulas de Projeto de Vida – 1º e 2º Anos do Ensino Médio (ICE, 2016i, p. 31).

É relevante ainda destacar, no que diz respeito ao conteúdo a ser abordado com os estudantes, o alinhamento do material a estratégias discursivas características da “gramática das emoções” (Safatle, 2020), no neoliberalismo. O plano de aula “A capacidade de adaptação: resiliência”, voltado para 2º ano, ilustra o trabalho de modelagem das emoções a partir de termos do campo semântico. A introdução, em destaque na Figura 6, explicita que o tema da aula é a capacidade socioemocional da resiliência como capacidade de adaptação.

Henrique (2020)¹⁶ lembra que o vocábulo resiliência vem do latim (*relisiri*) e significa voltar atrás. O conceito tal como reutilizado pela psicologia veio de seu uso no campo da física e designa a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. Apropriado pela psicologia, esse termo designa a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas. Em ambas as acepções, existe um traço semântico de passividade. Em substituição, Henrique (2020) propõe o vocábulo *renitência*, do latim (*renitens*) e significa aquele que teima ou não se conforma; obstinado, pertinaz, inconformado, posturas mais adequadas a quem quer propor mudanças.

Nessa mesma direção, aponta Krawczyk e Zan (2021) que o termo resiliência, utilizado no “campo da psicologia organizacional ou empresarial, refere-se à existência – ou à construção – de recursos adaptativos, de forma a preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho em um ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de rupturas” (Krawczyk; Zan, 2021, p. 116-117).

Nesse contexto, os seres humanos, assim como os materiais com propriedades físicas resilientes, passam por situações adversas e precisam retornar à condição anterior, no caso, adaptando-se ao que lhes oprime ou angustia. No caso dos docentes, as pressões da vida pessoal e das condições de trabalho, por exemplo, precisariam ser ignoradas, para que voltem à condição anterior (!) o que de fato não ocorre, dado que a posição de mero expositor de conteúdo, no caso desse componente, desprofissionaliza os docentes.

Ao texto do título da aula segue a foto em alta definição de um camaleão, animal conhecido pela capacidade de se camuflar como meio de defesa, de sobrevivência, e a orientação do “dever”, ou seja, responsabilização do indivíduo em modelar a si próprio para a “psicoadaptação”.

¹⁶ Informação em participação na mesa temática 5 "EJA: caminhos para resistência", na condição de palestrante, no XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia - UFBA, de 04 a 07 de novembro de 2020.

Figura 6 – Plano da aula: A capacidade de adaptação: resiliência (2º ano)



**AULA: CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO:
RESILIÊNCIA.**



91

O fenômeno da psicoadaptação deve ser lapidado.¹⁴⁴

Alguns estudiosos reconhecem a resiliência como um fenômeno comum e presente no desenvolvimento de qualquer ser humano (Masten, 2001).

De fato, todos têm o fenômeno da psicoadaptação em seu psiquismo.

Sem esse fenômeno, uma mãe jamais suportaria a perda de um filho, uma criança não sobreviveria às violências sofridas em sua infância, um adulto não sobreviveria aos vexames, humilhações sociais, perdas de emprego, crises financeiras. (...)

(...) Se quisermos ser resilientes, “elásticos”, “flexíveis” e “resistentes” diante dos estímulos estres-

Fonte: Caderno Material do Educador: Aulas de Projeto de Vida – 1º e 2º Anos do Ensino Médio (ICE, 2016i, p. 394).

Talvez como os camaleões, alguns sujeitos se vejam obrigados a se camuflar e nesse sentido o sofrimento ocupacional dos docentes pode ser agravado, uma vez que muitos professores até têm uma visão crítica sobre esses materiais, mas enxergam a necessidade primária do ser, a da sobrevivência. Essa situação, além da resiliência, em que o próprio docente é obrigado a lapidar a si mesmo, confere-lhe pressões psicológicas que podem levar, juntamente com outros fatores, a um quadro de adoecimento.

Quadro 7 – Regularidades da categoria Epistemologia da Prática nos Cadernos de Formação do ICE

(continua)

DITO	NÃO DITO/ IMPLÍCITO	SILENCIADO/ CENSURADO
<p>“[As] inovações concebidas pelo ICE [são] fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para <i>apoiar</i> o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido” (ICE, 2016c, p. 08, grifo nosso)</p>	<p>A TGE “[...] exige uma verdadeira <i>desconstrução de conceitos e paradigmas</i> para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão, porque requer de todos os profissionais que compõem a equipe escolar a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas” (ICE, 2016b, p. 12, grifo nosso).</p>	<p>“O Gestor, por sua vez, elabora seu próprio Programa de Ação à luz do Programa de Ação do Coordenador Pedagógico. O Programa de Ação do Gestor deve ser um instrumento que demonstre a articulação do fazer pedagógico da escola alinhada com suas metas e com as estratégias da Secretaria de Educação” (ICE, 2016b, p. 12).</p>
<p>“Trata-se do estabelecimento de uma escola inclusiva, cujo objetivo é colocar os professores e demais profissionais da educação no papel de facilitadores da aprendizagem, capazes de orientar os educandos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências para aprender a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e com pessoas, resolver problemas” (ICE, 2016d, p. 8).</p>	<p>“Portanto, o que se pretende abordar aqui é a qualificação dos chamados ‘espaços de convivência’, entendidos como espaços usuais nos momentos de ócio na unidade escolar, isto é, aqueles momentos em que não se está “em aula” (ICE, 2016g, p.8). [Está implícita a reorientação dos momentos de interação livre entre os estudantes, desqualificando esses momentos quando consideramos a referência ao excerto “qualificação dos chamados espaços de convivência” [...]”. Os adolescentes são instados ao exercício do protagonismo juvenil].</p>	<p>“Naturalmente, essa ampliação do uso dos espaços de convivência se refletirá para além do domínio do prédio escolar. Em uma relação de mútuos reflexos, o que se aprende dentro da escola se aplica também fora dela, e o que se aprende fora da escola pode também qualificá-la nas dimensões aqui tratadas. Esse é um fator que não pode ser desconsiderado, uma vez que põe em jogo a apropriação do direito ao usufruto de todos os espaços disponíveis na cidade – praças, teatros, centros culturais, bibliotecas etc. – e na demanda por políticas públicas para que se criem outros” (ICE, 2016g, p. 8). [Naturalmente, o enunciador silencia a respeito da impossibilidade apropriação por parte desses sujeitos dos bens sociais e culturais, conclamando os educandos a buscar políticas públicas de criação de mais espaços, quando, na realidade, a escola pública não consegue atender a essa demanda de usufruto, muito menos os adolescentes. O “aprender a aprender” usufruindo de bens e espaços culturais, assim como o direito ao ócio, é algo proibido à classe trabalhadora.]</p>
<p>“Dessa forma, os educadores passam a chamar de Protagonismo os processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais <i>os adolescentes e jovens</i>,</p>	<p>“A literatura tem mostrado e evidenciado que o que mais importa no desenvolvimento de uma pessoa desde os seus primeiros anos de vida é menos a quantidade de informações que</p>	<p>“A base para a mobilização e articulação das Metodologias de Êxito do Modelo será sempre a Base Nacional Comum e o Plano de Ação da Escola. É nesse documento que se encontram as</p>

<p><i>apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam</i> (ICE, 2016c, p. 19, grifo nosso).</p>	<p>chegam até ela e mais o desenvolvimento de um conjunto de habilidades como <i>autoconhecimento, autocontrole, persistência, determinação</i>, entre outras. Vale aqui não apenas o que se aprendeu ao longo da vida, mas como se aplica o que foi aprendido e de que forma se usufrui” (ICE, 2016d, p. 8). [Esta unidade de sentido deixa implícito a perspectiva de modelagem defendida pelo Instituto, no sentido da formação de um sujeito (auto)dominado.]</p>	<p>metas a serem atingidas pela escola, pactuadas entre a equipe escolar e a Secretaria de Educação” (ICE, 2016d, p. 8). [Nessa unidade de sentido, constatamos que o material focaliza o documento curricular como base para o desenvolvimento das Metodologias de Êxito. O leitor desavisado não levará em conta o fato de esse documento, tal qual o Plano de Ação, ter sido formulado a partir da lógica que esses grupos empresariais defendem por meio de seus representantes nas mesas de formulação de políticas públicas para a educação.</p>
---	---	--

Fonte: Elaboração própria (2022).

A categoria emergente **Gerencialismo na educação** se faz presente nos Cadernos representada principalmente pela referência ao “modelo de gestão” ou “tecnologia de gestão” desenvolvido para o Modelo da Escola da Escolha, pelo ICE. O enunciado “Modelo de Gestão, por meio da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a ‘intenção educativa’ em ‘ação efetiva’” (ICE, 2016b, p. 07), que está explícito na superfície textual, é repetido em outros cadernos da coleção (ICE, 2016a, p. 29; ICE, 2016c, p. 08). Logo, com base nessa unidade de sentido, é o modelo de gestão que sustenta o modelo pedagógico. Ainda temos na expressão “ação efetiva” palavras do campo semântico da gestão gerencial, que têm a eficiência, a eficácia e a produtividade como conceitos-chave.

Considerando ainda esse campo, observamos na unidade de sentido no excerto “Com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de *importantes ferramentas gerenciais*, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos” a utilização de termos do linguajar empresarial (“ferramentas”, “gerenciais”) e a elevação do grau de importância dessas ferramentas por meio da adjetivação (“importantes”) (ICE, 2016b, p. 9, grifo nosso).

Ressaltamos ainda o uso do termo “customizadas”, no fragmento acima. Segundo o dicionário Priberam, na internet, é oriundo do inglês *customize* e significa “adaptar às preferências do usuário, personalizar”. Nesse sentido, educadores, gestores e a sociedade são induzidos à compreensão de que a escola é beneficiada pela personalização, que ocorre uma adaptação da tecnologia de gestão empresarial para educação pública. Ora, se a natureza da gestão empresarial é aquela que tem como meta resultados com objetivo de lucro, a educação

pública gerenciada por mecanismos e instituições privadas também precisaram cumprir esse mesmo objetivo, uma vez que o Estado fica cada vez mais enxarcado pelas relações público-privadas. Nesse jogo de palavras, o que se chama de investimento para obter lucro, no âmbito do privado, na esfera do público, ganha sempre *status*/terminologia de gasto.

Como definição de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), o enunciador determina que é “a arte de integrar tecnologias específicas e educar pessoas” (ICE, 2016b, p. 9). A arte também é técnica, como o domínio dos mecanismos da linguagem mobilizados para tecer efeitos de sentido desejados. Nesse sentido, o Caderno 02 adverte categoricamente que o alinhamento à TGE

[...] exige uma *verdadeira* desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, *ela é mais consciência do que um método de gestão*, porque requer de todos os profissionais que compõem a equipe escolar a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, *não fazem parte das práticas cotidianas das escolas*. (ICE02, 2016, p. 12, grifos nossos).

Nesse excerto, podemos destacar um movimento de indução ao comportamento dos docentes marcado pelo termo “verdadeira”, em oposição *implícita* a “falsa” ou “que não seja de fingimento”, apelando em seguida para o psicológico/emocional dos professores, responsabilizando-os, ao afirmar que o método de gestão “é mais consciência do que um método de gestão”. O enunciador processa uma (re)modelagem dos sujeitos para adequação dos profissionais de educação ao gerencialismo na escola.

Um aspecto relevante, dito na unidade de análise, é o realinhamento dos docentes como justificativa dessa “consciência”, mobilizando-os para interiorizar práticas que não fazem parte do cotidiano escolar. Ball (2005) apresenta depoimentos de sofrimento ocupacional de professores devido a esses realinhamentos de postura e valores impostos pelo gerencialismo educacional, afirmando que alguns docentes passam por uma espécie de “esquizofrenia de valores”, tendo que sacrificar “o compromisso e a experiência da prática” em substituição “pela impressão que deve causar e pelo desempenho” (Ball, 2005, p. 551).

Levando em conta os silêncios e o realinhamento da prática dos docentes aos ditames do gerencialismo educacional, tomamos a unidade de sentido “A TGE utiliza alguns *importantes instrumentos de gestão*, traduzindo estratégia em operação, ou *melhor dizendo, sonho em ação*” (ICE, 2016b, p. 35, grifo nosso) (C02US35), que reitera explicitamente a utilização de “importantes instrumentos de gestão” (gerencial) na escola, a saber, “Plano de Ação; Programa de Ação; Agenda, PDCA, Guia de Aprendizagem” (ICE, 2016b, p. 35)

(C02US36), e recorre ao campo semântico do emocional, por meio da palavra “sonho”, procedendo ao apagamento de importantes instrumentos da gestão escolar, como, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico, o PPP da escola, e o silenciamento dos significados e sentidos que esse documento carrega.

O PPP da escola está intimamente ligado à gestão democrática da escola. É uma das estratégias, juntamente com o Conselho ou Colegiado Escolar e as eleições de diretores, para execução deste modelo de gestão e se contrapõe ao modelo de gestão gerencial sob o qual o material está ancorado.

Com base no exposto, ressaltamos que o gerencialismo na educação é um dos aspectos mais evidentes nos cadernos, principalmente pela abundância de gráficos e figuras que exploram termos e expressões da lógica empresarial, como o PDCA, do inglês *Plan* (planejar), *Do* (fazer), *Check* (checar), *Act*, (agir), que, segundo o enunciador do Cadernos, refere-se a “um conceito e um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua e considera as fases: **planejar, executar, avaliar e ajustar**” (ICE, 2016b, p. 17, grifo dos autores).

Quadro 8 – Regularidades da categoria Gerencialismo na Educação nos Cadernos de Formação do ICE

DITO	NÃO DITO/ IMPLÍCITO	SILENCIADO/ CENSURADO
"Com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos." (ICE, 2016b, p. 9)	A TGE "[...] exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão, porque requer de todos os profissionais que compõem a equipe escolar a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas" (ICE, 2016b, p. 12).	"A TGE utiliza alguns importantes instrumentos de gestão, traduzindo estratégia em operação, ou melhor dizendo, sonho em ação. [...] Plano de Ação; Programa de Ação; Agenda, PDCA, Guia de Aprendizagem" (ICE, 2016b, p. 35). [O material silencia em relação a instrumentos como o projeto político-pedagógico, por exemplo, documento fundamental para a desenvolvimento da gestão democrática].
"Tecnologia de Gestão Educacional, se apresenta como sendo a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento que transformará a “intenção pedagógica” em efetiva e concreta “ação” refletida nos resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ICE, 2016b, p. 7, grifo dos autores)	"Um dos elementos inovadores introduzidos pelo ICE é a relação de interdependência guardada entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão" (ICE, 2016b, p. 19). [A interdependência entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão é apresentado como elemento inovador, como sendo positivo, quando na prática é ferramenta de monitoramento e mecanismo de <i>accountability</i> .]	

Fonte: Elaboração própria (2022).

O PDCA, juntamente com outros documentos de cunho gerencialista, são fonte de dados que podem subsidiar políticas e práticas de *accountability* na educação pública, exigindo do professor um alinhamento extremo à essa perspectiva de gestão da educação e promovendo a intensificação do trabalho docente.

Obviamente que o peso da adoção desse tipo de gestão e suas consequências não são aventados nas formações para os docentes e apenas quando esses profissionais estão colocando em prática as orientações é que sentirão impactos dessa adesão.

Nessa seção, nosso objetivo central foi analisar como os materiais de formação produzem sentidos em consonância com o ideário hegemônico à luz das regularidades discursivas presentes no *corpus*, e que constituem formações discursivas reiteradoras de discursos de lógica mercantil que garantem a hegemonia do regime econômico. Por meio da categorização, utilizando como técnica de análise a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), destacamos regularidades discursivas, materializadas por meio do dito, do não dito/implícitos, do silenciado, do censurado, em três categorias *a priori*: Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e Epistemologia da prática; e uma categoria emergente: Gerencialismo na Educação. No nosso *corpus*, composto por oito Cadernos de Formação idealizados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), as análises nos permitiram constatar a forte filiação do material à epistemologia da prática e à concepção gerencialista da educação, denotada de forma mais evidente na constituição dos dois modelos que sustentam o material: o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha e a Tecnologia de Gestão Educacional, concepções que são reiteradas em todos os Cadernos.

Nesses materiais, o estabelecimento de regularidades discursivas que operam nos enunciados pelo dito, pelos implícitos e pelas formas e existências de silêncios, constituem domínios de formação diversas: a formação discursiva do professor tutor, formação discursiva do professor reflexivo, entre outras citadas. Nesse sentido, chamamos a atenção especialmente para as regularidades que se estabelecem no escopo da política do silêncio ou silenciamento, visto que nesse âmbito a criticidade dos docentes é afetada por silêncios intencionalmente colocados, ocultando aos docentes sentidos que possam vir a abrir-lhes olhos da criticidade e possibilitar a inscrição dos professores em outras formações discursivas de orientações transformadoras da realidade social.

São vastas as evidências de silenciamentos e, nesse sentido, remetemo-nos à afirmativa de Han (2018) sobre a relação silêncio e poder. A abundância de silenciamentos resguarda atuação silenciosa do poder que cada vez mais é ampliado por meio de parcerias firmadas entre as instâncias da educação pública e entes privados no país.

Não há estabelecimento de parceria quando as relações entre as partes denotam assimetria de lugares/posições, de hierarquização, como observado por Costa (2021). A assimetria já estabilizada no gênero discursivo injuntivo que rege a formação continuada dos professores, por mais que tente imprimir um caráter de líder *coach*, não pode descaracterizar a condição que lhe é inerente no ideário capitalista, em que as parcerias escancaram a lógica mercantil na educação desde a formulação de políticas de formação inicial dos docentes até a garantia da manutenção da acriticidade e alinhamento à lógica neoliberal por meio de cadernos e materiais formativos utilizados nas formações continuadas dos docentes, seja presencial ou a distância.

Os professores são submetidos ao realinhamento de sua prática docente, processo que interfere nas suas subjetividades e na sua saúde, focalizando seu fazer docente no desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, atuando ainda como tutores dos adolescentes e jovens, no sentido de “apoiá-los” nos seus projetos de vida e desenvolver nos educandos o protagonismo juvenil, o (senso de) empoderamento e empreendedorismo. Os docentes são enlevados a promover uma educação que responsabiliza os adolescentes e jovens por demandas sociais as quais eles não têm criticidade para atuar, no sentido de atendê-las, tão pouco no sentido de buscar revolucionar a sociedade, restando tanto a docentes como discentes o engodo do canto da sereia.

5 AS VOZES DOS DOCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO RECEBIDA PELO ICE

Com o propósito de analisar as influências que os professores sofreram a partir das formações recebidas pelo ICE, buscamos observar como e em que nível os sujeitos se apropriaram ou mesmo se eles se apropriaram das orientações presentes nos Cadernos, observando nas falas as relações e impressões desenvolvidas nos ambientes formativos da SEEC/RN e ICE, como também no desenvolvimento das atividades no CEEP.

Nessa fase, conforme já explicitado, também utilizamos Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016), tomando como categorias *a priori* aquelas obtidas nos Cadernos de Formação: Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano, Epistemologia da Prática e Gerencialismo na Educação. Na fase da empiria, como categorias finais que emergiram das falas dos sujeitos, identificamos Práticas pedagógicas interdisciplinares e Práticas pedagógicas subversivas. Os Quadros 12 e 13 apresentam os processos de categorização destas duas categorias.

O caminho ao qual fomos conduzidas através das vozes dos sujeitos nos dirigiram ao modo de categorização “intuitiva globalizada”, que, conforme asseveram Moraes e Galiuzzi (2016) sobre os modos de categorização da ATD, ocorre no sentido em que

A partir de uma intensa impregnação com os materiais, o pesquisador vai percebendo diferentes categorias emergentes do caldeirão, uma a uma, sem a preocupação inicial de um sistema de categorias em que estas se insiram. Cada uma delas pretende operar um fenômeno como um todo. É um fenômeno intuitivo. Em cada categoria produzida aproveitam-se do caldeirão todos os itens que pareçam pertinentes a ela, reclassificando-se então esses materiais com o fim de obter diferentes níveis de subcategorias e encaminhando a estrutura de um texto para a categoria” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 226).

As unidades de sentido que nos conduziram a estas duas categorias emergentes foram oriundas das respostas às questões e seus desdobramentos, em um movimento no qual a intuição leva em conta elementos como a seleção das palavras, o tom da voz, as interrupções e tomadas de turnos de fala e os gestos e feições na hora das respostas.

Para que pudéssemos observar melhor os impactos da formação ofertada, a seleção dos docentes teve como critério buscar sujeitos que atuassem no *locus* de pesquisa desde o período de implantação dos CEEPs. Nesse sentido, julgamos ser importante ouvir docentes do eixo tecnológico que tivessem participado da formação, mas, como prestam serviço com contratos por tempo determinado, o intervalo regimental para novos contratos seria um impeditivo. Em tempo de realização das entrevistas, conseguimos um sujeito que havia voltado à atuação no

CEEP Prof^a Lourdinha Guerra. Por fim, obtivemos a participação de seis sujeitos, entre os quais apenas um não recebeu formação diretamente do Instituto.

Conforme as disposições do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do IFRN e o compromisso assumido por meio dos Termos que resguardam e preservam os respondentes, codificamos os sujeitos com as siglas PNA01, PNA02, PNT01, PNT02, G01 e G02, que correspondem a: Professor(a) do Núcleo Articulador e Diversificado; Professor(a) do Núcleo Técnico; e, Gestor(a). Para caracterizar melhor os sujeitos, salientamos, a partir dos dados informados, que têm em média 40 anos, tendo o mais jovem 26 anos. Em sua maioria, têm bastante experiência no componente de formação e somente um docente do núcleo técnico não está estabelecido no CEEP desde o início do funcionamento do Centro.

Exceto o docente que não participou das formações iniciais do ICE, os demais respondentes informaram ter recebido material impresso, o conjunto de Cadernos, além de material digital. O docente mais recente recebeu todos os materiais referentes às Metodologias do ICE e demais documentos da SEEC/RN no formato digital. No que concerne à formação acadêmica dos sujeitos, dois possuem título de Mestre; um, de Doutor. Os dois docentes bacharéis da base técnica informaram possuir também formação pedagógica em nível de graduação. As entrevistas ocorreram no período de 13 de março a 09 de maio de 2023. No Quadro 9, observamos uma síntese da formação dos sujeitos.

Quadro 9 – Formação dos sujeitos

Faixa etária	Codificação	Formação inicial	Formação pós-graduação	Vínculo funcional	Experiência na EP
26 a 46 anos	PNA01	Licenciatura em História	Mestrado	Efetivo	6 anos
	PNA02	Licenciatura em espanhol	Graduação	Efetivo	6 anos
	PNT01	Bacharelado em Engenharia da Computação	Mestrado	Contrato temporário	10 nos
	PNT02	Bacharelado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Graduação	Contrato temporário	5 anos
	G01	Licenciatura em Biologia	Pós-Doutorado	Efetivo	6 anos
	G02	Pedagogia	Especialização	Efetivo	6 anos

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

Feita essa caracterização dos sujeitos, explicitaremos na sequência a discussão das categorias originadas a partir do processo de unitarização e categorização, realizado com base

nas questões da entrevista e seus desdobramentos. Realçamos que a análise leva em conta ainda os dispositivos de analíticos da Análise do Discurso, em que as regularidades e formações discursivas, os explícitos ditos, os não ditos/implícitos e as formas do silêncio elucidam a análise. Salientamos ainda que o metatexto é apresentado na subseção. No Quadro 10, apresentamos uma síntese da relação entre as categorias e as regularidades encontradas no escopo dos dispositivos discursivos mencionados no *corpus*.

Quadro 10 – Síntese das regularidades presentes no *corpus*/empíria

(continua)

CATEGORIA/ REGULARIDADES	NEOLIBERALISMO	TEORIA DO CAPITAL HUMANO
DITO	“se não tem [política de implantação ou pessoal com experiência na SEEC/RN], concordo, sim, que eles devam trazer do privado para que possa implantar no público” (PNA02, 2023).	“[...] se a gente for pensar no fim, que é a melhoria do processo de educação e da <i>melhoria da educação pública</i> , não vejo nenhum problema.” (PNT02, 2023).
NÃO DITO/ IMPLÍCITO	“É um pouco é... eu digo triste, porque, de certa forma a gente inicia um processo, o trabalho com a com um grupo de alunos, e pelas formas de contrato que a gente tem atualmente, a gente pode ficar dois anos, no máximo, cada contrato, podendo ser [renovado]...” (PNT02, 2023)	“saiu um edital e foi tudo muito fechadinho. [...] Foi tudo muito fechadinho, corridinho, debaixo dos paninhos” (PNA, 2023)
SILENCIADO/ CENSURADO	O silêncio dos outros quatro sujeitos, enquanto maioria na pesquisa, acerca do reconhecimento das estratégias discursivas é um dado que revela o desconhecimento da maioria dos educadores sobre esse mecanismo de dominação na racionalidade neoliberal.	“Essa parceria foi fundamental para que a gente pudesse <i>alcançar o objetivo desse novo modelo</i> . Mesmo sendo privado, acho que <i>eles estavam trazendo algo de bom, é válido</i> ” (PNA02, 2023).
CATEGORIA/ REGULARIDADES	EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO
DITO	Você <i>perde ali o viés da formação integral</i> , porque assim... ‘eu estou numa escola em tempo integral, formação integral, em tempo integral’, entende? Aí, quando eu reparto isso com outras instituições que não coadunam com meu ideal de escola, eu creio que a formação do estudante fica quebrada.” (G02, 2023)	“Sim. Aquela coisa do PDCA, né isso? Dos documentos normativos, documentos a serem preenchidos” (PNA, 2023)
NÃO DITO/ IMPLÍCITO	“O que eles querem é holofote. Ele não quer um protagonista, ele quer um de destaque.” (G01, 2023)	E, assim, são ferramentas que são legais para que a gente possa <i>melhorar o nosso ensino mesmo</i> , assim. Essa questão de algumas ferramentas a gente realmente utilizar com a visão de melhoria. (PNA02, 2023).
SILENCIADO/ CENSURADO	“No início ela [a metodologia] ajudou a gente entender minimamente o que era uma Eletiva, entender minimamente o que era Projeto de vida, o que era Pós-Médio” (PNA02, 2023)	Silêncio acerca dos elementos de <i>accountability</i> .

Quadro 10 – Síntese das regularidades presentes no *corpus*/empíria

(conclusão)

CATEGORIA/ REGULARIDADES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUBVERSIVAS
DITO	O ICE trouxe um modelo de avaliação, que a gente todo ano mexe, que eram questões objetivas, provas semanais, forma um rodízio. [...] Provas semanais, 20 questões objetivas, <i>interdisciplinares</i> , certo? Esse foi o primeiro modelo que eles trouxeram (PNA01, 2023).	“Fui professor de Projeto de Vida [...] Eu nunca tive coragem de aplicar nenhuma aula daquelas, porque realmente é alienante demais” (G01, 2023)
NÃO DITO/ IMPLÍCITO	(“Então eu fiz uma Eletiva, por exemplo, que reunia os conhecimentos de informática, que era a partir de recuperação de computadores e química, né.” PNT02, 2023)	“Então, eles têm um caderno de apoio para seguir as aulas e iam complementando com aquilo que a gente entendia por necessidade de trabalhar com os estudantes aqui na escola.” (G02, 2023)
SILENCIADO/ CENSURADO	As práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no Centro atendem à perspectiva de interdisciplinaridade instaurada em formações discursivas da esfera do capital, da formação para o mercado.	As brechas que poderiam ser oportunidade de dar um “lance” (Certeau, 1998), são estrategicamente fechadas pelo sistema hegemônico com as sobrecargas de trabalho, de desgaste psicológico etc.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023).

Uma das características fundamentais do neoliberalismo é a privatização de bens estatais. Elemento que cuidamos de investigar acerca do nível de conhecimentos dos sujeitos, mas voltado à privatização da educação pública. Todos eles mencionaram já ter ouvido falar e citaram exemplos como:

- Terceirização do serviço de ensino – contratação temporária de professor/Microempreendedor Individual (MEI) – (PNA01 e PNT02):

Sim. Já ouvi falar [de privatização da educação pública]. [...] acho que esse processo já está começando, o processo, por exemplo, quando eu tenho professores da base técnica e são todos contratados. Não são funcionários públicos. [...] Agora você terceirizar contratação de professor... aí, aí, a gente sabe quem que ganha a brincadeira. Você já tira por um exemplo besta que são os ônibus (PNA01, 2023).

Já ouvi falar. Sim. Já ouvi falar e para mim a privatização seria no aspecto de que é a gente teria, de certa forma, um regimento, mais, vai ficar até redundante, mais rígido. A gente teria uma gerência mais rígida em relação à prática e gente talvez teria, eu penso logo é numa na questão da própria atividade prática docente, como se fosse um conglomerado de microempreendedores individuais. Então a gente teria vários contratos. Esses contratos poderiam variar de acordo com a demanda da entidade. Eu penso que seria algo nesse sentido. Não sei se tou equivocado, mas... (PNT02, 2023).

- Terceirização do serviço de transporte escolar (PNA01): “O ônibus não é terceirizado, não é privatizado? Vem um valor do governo pra os ônibus, só que aí se contrata uma empresa para prestar esse serviço. Isso pra mim é privatização” (PNA01, 2023).
- Destinação de vagas para escolas privadas (PNT01 e G02):

Bom... o que eu, por exemplo, eu não sei se é isso, a privatização da educação pública parece um pouco meio paradoxal, mas, no que eu posso ver, que aconteceu em alguns lugares, é a questão de você destinar vagas. Alguns têm essa perspectiva, ao invés de busca a melhoria das escolas públicas, o investimento na escola pública, a destinação de vagas, destinam e vagas. Já vi projetos nesse sentido, em escolas privadas, pagas pelo poder público (PNT01, 2023).

Eu já ouvi falar, sim. Eu discordo, discordo. Eu já vi a questão das formações complementares, que somente no ensino médio são os cursos que você vai a cada período, que você vai somando, você tá um período na escola e vai fazendo... e vai fazendo aquela formação compilando a sua formação. Eu discordo porque é a demanda do controle disso tudo é muito grande. Você perde ali o viés da formação integral, porque assim... “eu estou numa escola em tempo integral, formação integral, em tempo integral”, entende? Aí quando eu reparto isso com outras instituições que não coadunam com meu ideal de escola, eu creio que a formação do estudante fica quebrada. Então eu não vejo com bons olhos essa repartição, não, de fazer parte no particular... parte na pública e parte na privada. Não vejo com bons olhos. [...] você tem um ideal formativo, digamos assim... entende? E esse estudante sai com aquela especificidade da escola, daquele meio que ele está e aí quando ele vai para escola particular é, puro e seco, é só mercado e não o mundo (G02, 2023).

- Precarização do público para venda do bem público (G01): “Total. [Ela ocorre] assim, os institutos chegando perto, precarizando, deixando cada vez pior, para depois vender. É isso que a gente está vivendo. Se não for, é muito parecido” (G01, 2023).

As respostas mostram que os respondentes compreendem a privatização da educação no aspecto clássico de venda de bem público, fruto do processo de precarização do serviço.

Um ponto colocado por G02 sobre a destinação de vagas ao âmbito privado é emblemático da formação na perspectiva neoliberal. O sujeito informa: “Você perde ali o viés da formação integral, porque assim... ‘eu estou numa escola em tempo integral, formação integral, em tempo integral’, entende? Aí, quando eu reparto isso com outras instituições que não coadunam com meu ideal de escola, eu creio que a formação do estudante fica quebrada” (G02, 2023). O enfoque recai na estratégia que, em muitos casos, simultaneamente, beneficia o capital e garante a quebra da formação em tempo integral.

Como estratégia fundamental no plano de privatização estatal, as PPPs não foram lembradas explicitamente por nenhum dos sujeitos, mas foi identificada por G01 enquanto relação precarizante de serviço público existente entre o governo do estado/SEEC e o ICE.

Nos Cadernos do ICE, conforme já explicitamos, a questão das parcerias/“parceiros institucionais” é naturalizada, sendo abordada da perspectiva do elemento dito/explicito na superfície textual no Caderno de TGE (ICE, 2016b, p. 20). Sobre essas parcerias institucionais, dois sujeitos não concordam com a firmação dos acordos. Um, por entender que é desnecessária, visto que entende que a rede teria profissionais capacitados para atender à demanda de implantação do tempo integral. Afirma: “[..] desnecessário. [...] Se você tem pessoas, profissionais, dentro da rede, que já fizeram doutorado em cima de Educação, cara!” (PNA01, 2023). Outro, por compreender que as parcerias não engrandecem a educação: “Não [concordo]. Até porque eu acho que as parcerias que aconteceram não engrandecem, não engrandecem!” (G01, 2023). Os demais concordam, por entenderem que essas parcerias agregam qualidade à educação pública, como mostram as falas que se seguem.

Sim, se for para trazer algo bom, concordo, sim. Apesar de que se fosse ao já dentro do estado mesmo, algo que fosse já uma política do estado e não precisaria trazer, né, mas se não tem, concordo, sim, que eles devam trazer do privado para que possa implantar no público. Acho que... é eu tenho essa visão. Não discordo, não (PNA02, 2023).

Pode ter parcerias, tendo esses cuidados que eu falei. As parcerias, eu acho que não tem problema de... As parcerias, elas são sempre válidas. Ser for pra somar. [...] Os treinamentos do ICE foram válidos, foram bons (PNT01, 2023).

Como eu disse, com ressalvas... com ressalvas (G02, 2023).

Destacamos a fala de PNA02 que compreende que “se não tem [política de implantação ou pessoal com experiência na SEEC/RN], concordo, sim, que eles devam trazer do privado para que possa implantar no público” (PNA02, 2023). A fala revela pelo menos dois pontos sobre a aceitação acrítica da atuação de uma instituição privada na educação pública, além da influência da lógica privada e alienação dos sujeitos: 1) o fato de não enxergar a possibilidade de a SEEC/RN envidar esforços, presente na frase “se não tem [...]”; 2) tem interiorizado a via do sistema hegemônico vigente como única possibilidade de desenvolvimento da sociedade. É válido ressaltar que PNA01, que afirma não concordar com as PPPs, cita que na própria gestão da SEEC/RN havia profissional da educação com expertise acerca da educação em tempo integral.

Um aspecto ainda a ser considerado no escopo do Estado-empresa é a terceirização dos professores por meio de contratos por tempo determinado. Esse tipo de contrato desenvolvido na administração pública também reflete a intervenção do sistema hegemônico no que se refere às questões de identidade e pertencimento docentes. A criação de vínculos do docente com sua comunidade não é desenvolvida. No contexto de dedicação exclusiva como no CEEPs, os vínculos tendem a ser fortes não apenas pelo tempo diário de convivência, mas também pelas atividades interdisciplinares que são desenvolvidas em conjunto. Nesse sentido, realçamos a fala de um dos sujeitos do quadro de efetivos que destacou a importância desses vínculos e que entende que “interdisciplinaridade são laços afetivos” entre os docentes (PNA01, 2023). Sustenta que tem que existir amizade entre os docentes que vão desenvolver a prática interdisciplinar juntos, têm de se comunicar. Não são disciplinas se comunicando, são professores.

Os contratos por tempo determinado foram lembrados por dois sujeitos (PNA01 e PNT02) como exemplo de privatização da educação. Um deles é da base técnica. Esse tipo estratégia se enquadra no conceito de privatização no qual nos ancoramos (Peroni, 2018), a partir da perspectiva em que os docentes necessariamente devem estar inscritos como Microempreendedor Individual (MEI) ou em uma empresa de maior porte, prática já recorrente para acesso a alguns programas educacionais desenvolvidos no Sistema S, por exemplo. No caso da SEEC/RN, os docentes são contratados diretamente pelo estado do RN, via Secretaria de Estado da Administração e dos Recursos Humanos do Rio Grande do Norte (SEARH/RN), encaixando na estratégia clássica de terceirização explicitada, conforme Peroni (2013, p. 19), no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, de Bresser Pereira.

As falas dos sujeitos denotam, no escopo do não dito, o êxito dessas estratégias neoliberais no que se refere ao tratamento dos indivíduos como empreendedores de si, adubando terreno para a competitividade entre eles, e todas as implicações dos contratos temporários não apenas para o professor prestador de serviço, mas para seus pares do quadro de efetivos, para o desenvolvimento das atividades curriculares.

A perspectiva do discurso neoliberal ficou bastante sublinhada tanto no que tange ao dito como aos implícitos e silenciados nas falas dos sujeitos. PNA01 e G01 reconhecem na atuação do ICE o emprego da sedução por meio da linguagem. PNA01 afirma que “2017 foi o ano do convencimento” (PNA01, 2023) e destaca os embates entre professores que ousaram contestar a que estava posto nos materiais de formação. G01, ao ser perguntado sobre sua avaliação acerca de componentes Projeto de Vida, Empreendedorismo e Preparação Pós-Médio, teceu considerações negativas quanto à perspectiva de aplicação do componente Projeto

de Vida, por não ser desenvolvido a partir de uma abordagem crítica, com base no que se “já tem historicamente construído nos componentes de História, Filosofia, Sociologia, Biologia” e ser realizado a partir de uma perspectiva “*coaching*” (G01, 2023). Afirma que nunca aplicou o componente nos moldes do que orienta o Caderno com os planos de aulas por achar o conteúdo “alienante demais” (G01, 2023).

G01 também criticou o componente Empreendedorismo, por ser orientado nos materiais com base em uma perspectiva economicista e não em um “empreendedorismo social, empreendedorismo coletivo, entendendo quais são de fato as características da sociedade” (G01, 2023). Essa perspectiva “social” e “coletiva” de empreendedorismo também está atrelada à perspectiva capitalista, uma vez que esse sistema se apropria dos temas sociais para continuar desenvolvendo sua “atuação predatória na vida social” (Fontes, 2020, p. 16). Numa perspectiva contrária, considerando o conhecimento que vinha demonstrando no decorrer da entrevista, G01 poderia mencionar a perspectiva associativista ou a cooperativista, que são organizações produtivas silenciadas pelos Cadernos, mas observamos que a mudança para uma formação discursiva contrária à do capital ainda não ocorreu por completo. Percebemos aqui um possível processo de flutuação entre formações discursivas divergentes. A referência a tipos de empreendedorismo que estão inscritos nas formações discursivas capitalistas nos permite, inicialmente, colocar como hipóteses que o informante: a) focou no termo “empreendedorismo” para desenvolver a resposta, ou b) que não tem propriedade sobre as bases do empreendedorismo social e coletivo e/ou sobre o associativismo/cooperativismo como alternativa oposta ao(s) empreendedorismo(s) no âmbito do capital.

A perspectiva desenvolvida no componente Empreendedorismo, nos moldes do ICE, também escancara a modelagem por meio do estudo e desenvolvimento de práticas educativas que, naturalmente, orientam e modelam docentes e jovens ao discurso neoliberal, fundado na meritocracia e que apresenta o sistema vigente como única via de desenvolvimento econômico da sociedade.

O silêncio dos outros quatro sujeitos, enquanto maioria na pesquisa, acerca do reconhecimento das estratégias discursivas é um dado que revela o possível desconhecimento da maioria dos educadores sobre esse mecanismo de dominação na racionalidade neoliberal.

Um ponto relevante que emergiu nas falas dos sujeitos e que é característico do neoliberalismo foi questão do sofrimento psicológico em virtude do trabalho. Inicialmente, é preciso deixar claro que a própria formação continuada, seja ela qual for, na perspectiva do capitalismo, não é apenas uma forma de apropriação de novos conhecimentos para desenvolver atividades do fazer pedagógico. É também uma responsabilização do indivíduo para com o que

foi ministrado e será cobrado de alguma forma no futuro. Seja pelo próprio indivíduo, seja pelos órgãos e sistemas de educação.

Nesse quadro, cumpre destacar que PNA02 e G02 apontaram a falta de especificidade na formação para o componente Projeto de Vida. Nas palavras dos sujeitos: “falta de formação”, dado que o componente evoca frequentemente a abordagem de temas sensíveis, de cunho psicológico e/ou emocional dos adolescentes e jovens. Esse agravante coloca os docentes na busca de quem tem “perfil” para ministrar o componente.

Projeto de Vida, que é uma disciplina que, assim, é bem específica e nem todo mundo gosta de trabalhar com ela, porque assim envolve muito a emoção, tanto dos professores quanto dos alunos, que busca saber realmente, assim... a parte mais pessoal do aluno. Então, *nem todos os professores conseguem ministrar essa disciplina*. Alguns porque não tem afinidade, outros porque se envolvem tanto que acaba, às vezes, um problema que é do aluno levando pra o lado mais pessoal, assim, acaba, assim, mexendo com o emocional do professor mesmo (PNA02, 2023).

Olha, a meu ver é bacana. Projeto de Vida fez diferença... uma diferença significativa, porém o que dificulta a aplicação dessas disciplinas é a formação docente mesmo, e aí você fica sujeito a encaminhar os horários de Projeto de Vida pra se adequar ao horário disponível [de um professor] na escola e não ao *professor que teria perfil*, digamos assim. Então muitas vezes não fica um professor tenha mais é disponibilidade e acesso... não encontro a palavra agora, mas, geralmente, ela fica com um professor que adequa à carga horária dele e não o professor que gostaria de ficar, ou a outro professor que teria mais perfil pra isso (G02, 2023).

Aqueles docentes que conseguem se “encaixar”, ou seja, não se render ao sofrimento psicológico, seguem ministrando o componente. Foi mencionado o fato de não haver serviço de psicologia para atender a essas demandas tanto dos estudantes como dos docentes.

Esse sofrimento que é imposto aos docentes pelo sistema vigente integra um conjunto de estratégias de gestão dos sujeitos no neoliberalismo. Os docentes recebem uma formação pedagógica, no caso dos nossos sujeitos, uma formação sobre componentes curriculares e metodologias a serem desenvolvidas na esfera do Ensino Médio em tempo integral, e acabam por serem responsabilizados por uma demanda para a qual não estão qualificados. Um dos respondentes informou, ao abordar essa questão do “perfil” adequado, o caso em que uma docente chorou com os estudantes, devido ao tema surgido na aula. É válido ressaltar, nesse sentido, que o Caderno (ICE, 2016e) de orientação aos docentes sobre o Projeto de Vida sustenta que

Não existe um “perfil perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida. No entanto, esses docentes *devem* possuir a capacidade de inspirar o jovem, de fazer corpo através da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também *devem* estar dispostos a mergulhar num processo transformador que envolverá muita subjetividade e objetividade [...] (ICE, 2016e, p. 17, itálicos nossos).

As exigências feitas pelo enunciador sobre as capacidades desejadas para ministrar Projeto de Vida estão expressas na forma verbal “devem”, presentes duas vezes no excerto, uma ligada a capacidades inerentes e outra à vontade (voluntariedade) do sujeito que ministrará o componente. Esse é o perfil perfeito que, explicitamente tem negada a existência, mas, implicitamente, se apresenta no texto como exigência.

Nesse conjunto de pressões, também foi lembrada a carga de trabalho, com as constantes modificações curriculares, ainda que haja dedicação exclusiva, como ressalta PNA01 (2023), e a burocracia que não permite ao professor exercer minimamente uma pesquisa para planejar com qualidade suas aulas, como enfatiza G01 (2023):

Imagina um professor que vem naquele ritmo que eu tinha, trabalhando na escola regular, que não é dedicação exclusiva, não é integral, com essa carga [do Novo Ensino Médio] que está vindo agora... o que vai ter de professor se afastando com problema psicológico [passa as mãos no rosto, abafando a voz], eu tou dizendo, não vai ser brincadeira, não! (PNA01, 2023).

Eu falava: “Gente, isso aqui que vocês estão me mandando preencher é um documento que não engrandece em nada a minha prática. Eu *estou gastando um tempão danado*”. Porque se fosse só da [sua disciplina] era tranquilo, mas eu tinha que fazer da [sua disciplina], Projeto de Vida, de Práticas de laboratório, enfim, por aí vai, né... Então, eu tinha que fazer um monte de Eletiva ali. Então tomava um tempo absurdo que eu estava deixando de estudar, que eu estava deixando de preparar a aula, que eu estava deixando de fazer coisas importantes por um documento administrativo frio, que nada tinha a ver com a minha prática na sala de aula. Então, enquanto eu podia estar inovando, conduzindo uma metodologia ativa, trazendo nova elaboração de um jogo daquilo que eu estava fazendo na sala de aula, de montar, de assistir, por exemplo, o Manual do Mundo, para entender como é que eu poderia trazer uma coisa mais dinâmica e de baixo custo, na época que não tinha laboratório, eu estava respondendo proforma que não fazia nenhum sentido e que NINGUÉM LIA, eu tenho certeza (G02, 2023).

São pressões que o neoliberalismo impõe aos professores e professoras no dia a dia, por meio de orientações e condições de trabalho, de modo que muitos desses profissionais se veem acometidos de adoecimento, como colocado na fala de PNA01 e G02.

A conjuntura constituída pelo excesso de atividades burocráticas, como foi colocado por G01 (2023), as frustrações de nem sempre conseguir manter o ritmo e a qualidade das aulas

como almejam, seja por motivo de desgaste físico ou mental, tal qual expresso por PNA01, por falta de insumos adequados ou orientações apropriadas são traduzidas nas falas por uma resistência em manter o comprometimento com a educação, apesar dos empecilhos.

Depreendemos a partir das falas dos sujeitos que não há clareza nem propriedade sobre os mecanismos que a racionalidade neoliberal utiliza para parasitar e oprimir a classe trabalhadora da educação.

Acerca da categoria TCH, conforme destacado anteriormente, os Cadernos de Formação são permeados de elementos que remetem, no escopo das regularidades discursivas com as quais estamos trabalhando, a esta teoria. Na empiria, também foi possível constatar na fala dos docentes a adesão a essa teoria, ficando especialmente demarcada na questão da qualidade da educação pública quando os sujeitos responderam sobre o estabelecimento de parcerias entre a SEEC/RN e institutos privados, embora elementos dessa teoria tenham emergido em respostas a outras perguntas.

No sentido da adesão, a TCH é uma ideologia enraizada na sociedade, naturalizada e, por isso, relativamente livre de críticas e questionamentos. Isso é manifestado no silêncio com relação à presença dessa teoria nos discursos da maioria dos sujeitos.

O que ficou muito evidente nas falas foi o atrelamento da atuação de instituições privadas à melhoria da qualidade da educação. Ressaltamos que apenas G01 não concorda com essa relação entre entes privados e públicos, afirmando que “eles [os institutos e fundações] têm outro foco, não é o da educação, do sujeito histórico, formação integral. Estão querendo formar pessoas para um mercado de trabalho” (G01, 2023). Ele reconhece, embora não verbalize especificamente essa compreensão, que a atuação dos institutos se insere nos termos colocados por Souza Filho e Andrade (1998) e Frigotto (2013), sobre a realidade do sujeito na TCH, na qual ocorre apenas a transformação da força do trabalho, o homem entendido como mercadoria na engrenagem do capital.

Os demais sujeitos manifestaram de forma explícita, por meio do dito, ou implicitamente, a concordância com essa relação estabelecida, compreendendo os institutos e fundações como arautos da melhoria da educação pública. PNA01 coloca que “[Por] dar essa perspectiva inicial [sobre o tempo integral e as metodologias do ICE] [...] então, eu vejo assim, ser necessário, sim, mas tem que tomar cuidado se vem a coisa pronta, não adaptada à realidade. É essa crítica que eu faço. Aquela coisa bem comercial de ser [...] (PNA01, 2023).

Na fala, há uma ressalva sobre a exploração da educação pelo ICE sob uma perspectiva comercial, porém, a própria natureza do Instituto, exposta tanto pelo contexto no qual ele está inserido (o fato de servir a entes privados) e materializado textualmente nos Cadernos pelas

bases teóricas que embasam as metodologias, deixa evidente que não haveria outra possibilidade de atuação desses entes na educação pública a não ser aquela que serve ao capital.

A opinião de PNA01 oscila entre o desconforto por ser uma instituição privada a aplicar as formações e poder carregar na abordagem comercial da educação e a possível exclusividade de expertise do ente melhorar a educação a partir de parâmetros gerenciais da educação privada.

PNA02 entende que “Essa parceria foi fundamental para que a gente pudesse *alcançar o objetivo desse novo modelo*. Mesmo sendo privado, acho que *eles estavam trazendo algo de bom, é válido*” (PNA02, 2023). Nas colocações do sujeito, o Instituto se encerra nele mesmo, como indústria educativa. Ele (e somente ele) detém o “novo modelo”, a reconhecida e exclusiva expertise, e oferta algo de “bom” e “válido”, ainda que seja privado.

Para PNT01, as parcerias podem ser algo “válido. [...] pode ser que, às vezes, não tenham aquela [visão] adequada para o ensino público” (PNT01, 2023). A ressalva é feita no mesmo sentido que fez PNA01, ignorando que prevalecerão justamente elementos da natureza dos entes privados na educação pública.

De forma explícita, PNT02 concorda com a participação dos entes privados e sustenta: “[...] se a gente for pensar no fim, que é a melhoria do processo de educação e da *melhoria da educação pública*, não vejo nenhum problema.” (PNT02, 2023). Esse entendimento está alinhado com o de G02, que também afirma não ver “problema você trazer o privado pra você conseguir colocar a formação, até porque é uma coisa nova” (G02, 2023). Aqui também há um alinhamento com a compreensão de PNA02, quanto ao aspecto do tempo integral e das metodologias serem algo “novo” para a educação pública.

Destacamos ainda outra questão que esteve presente nas falas de todos os sujeitos, de forma espontânea: o tema contrato de trabalho por tempo determinado, já discutido mais acima. Nesse sentido, enfatizamos a questão da classificação por meio de títulos, imposta nos editais, por exemplo, como manifestação silenciosa da TCH. A classificação pode ser compreendida como um mero (e necessário) critério de avanço ou de desempate em processo seletivo ou concurso, mas não deixar de impelir os indivíduos à obtenção de títulos para acúmulo de capital humano. Outros critérios são considerados, como a experiência no cargo. Não havendo, porém, menção de forma explícita a nenhum tipo de relação entre a TCH e a classificação por títulos por parte dos sujeitos.

Na perspectiva de meritocracia e das regularidades discursivas nos escopos do implícitos e dos silenciamentos, damos realce ao Edital n. 04/2017 – SEEC/SUEP/RN, do tipo chamada pública, voltado para professores do quadro de efetivos a serem selecionados para atuarem nos CEEPs, visto que o processo célere foi realizado dentro de um cronograma que

durou cerca de 15 dias corridos, de 16/02 a 02/03/2017. Um dos sujeitos fez menção ao referido edital, afirmando que “saiu um edital e foi tudo muito fechadinho. [...] Foi tudo muito fechadinho, corridinho, debaixo dos paninhos” (PNA, 2023). Dessa afirmação, inferimos, a partir do contexto político, no qual a rapidez atendia aos apelos da implantação da BNCC, do Novo Ensino Médio, entre outros fatores, e à busca de professores específicos, que se encaixassem no perfil do ICE, revelando de forma implícita a busca por profissionais mais qualificados.

O que parece ser uma procura por profissionais com experiência e alta formação acadêmica, visando à melhoria da qualidade da educação – procedimento comum em processos seletivos –, desfaz-se com a execução das ações docentes desenvolvidas a partir da epistemologia da prática, como constatamos por meio das orientações dos Cadernos de Formação e veremos expressa na prática dos sujeitos na subseção seguinte.

Foi aventado amplamente pelos sujeitos a questão da melhoria da educação pública, mas, como já discutimos acima, a formação discursiva prevalente na sociedade é aquela que se insere no escopo do capital. A mesma que converge com aquela que propicia aos sujeitos a formação humana integral, de uma educação voltada para o “mundo do trabalho” e não para o “mercado”, como alguns dos sujeitos chegaram a diferenciar. Excetuando G01 (2023), todos os demais respondentes concordaram com o fato de os entes proporem, por meio das “parcerias”, a melhoria da educação, apresentando-se como especialistas em aplicar qualidade à educação pública, graças a suas metodologias. Essa concordância outorga e legitima a atuação destes institutos e fundações ainda que estejam ancorados em fundamentos de base economicista e exploratória do capital. PNA01(2023), PNA02(2023), PNT01(2023) e G02 (2023) acreditam que basta aos entes “não errarem a mão” no aspecto comercial/empresarial quando da aplicação das orientações. É necessário refletir, nesse caso, sobre a tríade “melhoria(s)”, “qualidade” e “educação”. Quais melhorias, qualidade e educação queremos? Em quais pressupostos esses conceitos estão baseados?

Considerando essas questões, de acordo com o que foi verificado na análise dos Cadernos e mencionamos acima, a prática pedagógica dos sujeitos é ancorada numa epistemologia que, entre outros aspectos, está centrada em pedagogias contemporâneas, como a pedagogia das competências de perspectiva capitalista, e prescreve a atuação docente de maneira que considera esse profissional como aplicador de conteúdo, a epistemologia da prática.

Na empiria, podemos afirmar que as falas dos sujeitos demonstram que a situação se agrava quando se considera aspectos como os planos de aula prontos do Cadernos de Projeto

de Vida, o desenvolvimento das aulas numa perspectiva interdisciplinar fundada em lastros capitalistas e o foco na atuação dos estudantes como protagonistas, enfatizando a experiência em detrimento de conhecimentos historicamente construídos e os reflexos na sociedade.

Em conformidade com as orientações dos documentos do ICE, que coloca o estudante como “centro”, as respostas às questões concernentes às práticas pedagógicas dos sujeitos depois da formação, voltadas a componentes como Projeto de Vida, Empreendedorismo e Preparação Pós-Médio, manifestam explícita ou implicitamente a prática na qual os estudantes são orientados a desenvolver discussões, tomando para si o protagonismo. Sublinha-se a característica da epistemologia da prática, quando toma o professor apenas como aplicador/mediador de conteúdo, diminuindo o seu papel como transmissor crítico do que foi historicamente construído.

Os sujeitos percebem os componentes curriculares citados como importantes espaços de fala, base e norte de futuro do estudante, mas percebem problemas de formação docente para o desenvolvimento desses componentes. Nesse sentido, constatamos a sublimação do papel do professor, seja por meio da aplicação dos planos de aula orientados no Caderno do ICE ou, de “modo subversivo”, a disponibilização do componente como espaço de fala dos estudantes, quando o professor pouco fala, conforme informou um dos sujeitos.

Nessa epistemologia, os problemas na formação docente são resolvidos por meio da reflexão sobre a própria prática, também na “subversão”, mencionadas por alguns sujeitos, que pode não sair do escopo das bases conceituais que ancoram as Metodologias do ICE. Essas práticas são coerentes com as práticas desenvolvidas na pedagogia das competências (Duarte, 2008; Ramos, 2001).

No que diz respeito à influência da formação recebida pelo ICE, constatamos que PNA01, PNA02, PNT01 e G02 foram afetados pela formação do ICE, alterando o seu fazer pedagógico, ou desenvolvendo-o a partir do zero, no caso PNA02. Eles citam mudanças na interação com os estudantes, interdisciplinaridade e alinhamento dos conteúdos às necessidades imediatas dos educandos. Estes três elementos colocados pelos sujeitos, além de comprovarem a eficácia da formação do ICE, denotam a preponderância das pedagogias contemporâneas presentes nas bases conceituais e metodológicas dos materiais do ICE, especialmente da Pedagogia da existência, ao se desenvolver uma prática que incentive e desperte nos educandos suas potencialidades (Duarte Neto, 2013, p. 54).

Nas falas, os sujeitos têm muita clareza sobre o objetivo da formação, que é fazê-los conhecer as metodologias do ICE, e relatam alterações no seu fazer docente em relação aos seus componentes curriculares de origem, como afirma PNA01 (2023): “No início ela [a

metodologia] ajudou a gente entender minimamente o que era uma Eletiva, entender minimamente o que era Projeto de Vida, o que era Pós-Médio” (PNA02, 2023) e completa enfatizando que alterou sua abordagem, organizando sua prática, com relação aos conteúdos a serem aplicados, a partir dos interesses dos estudantes. Nesse caso, foi exemplificado com o fato de os estudantes demonstrarem interesses em concurso militar, o que exigiu do sujeito, segundo ele mesmo, o realinhamento do seu planejamento para atendimento dessa demanda em prol do desenvolvimento de potencialidades dos adolescentes nesse sentido.

PNA02, recém-formado, entrou no CEEP, via chamada pública, obviamente, mas sem experiência docente anterior como fator relevante. Informou que a formação do ICE “influenciou muito, porque eu tinha acabado de entrar no estado e tinha experiência zero de sala de aula” (PNA02, 2023). Dessa forma, o sujeito docente recebeu sem reservas e de forma acrítica as orientações do Instituto, levando-nos a olhar, dentre outros fatores, para a formação inicial desses sujeitos. Sob que bases epistemológicas estão assentadas? Há esvaziamento de formação/“conscientização” política nos currículos das licenciaturas? São questionamentos a serem respondidos por meio do trabalho investigativo.

Outro ponto a ser sublinhado nessa fala e que sustenta o que já mencionamos sobre o material ter com base a epistemologia da prática, é o fato de que, na verdade, não importam para o Instituto a experiência nem a titulação, uma vez que as práticas são desenvolvidas por meio do saber prático, a partir da ação-reflexão-ação, nos moldes destacados por Curado Silva (2018), na fundamentação teórica. Essa constatação comprova o que alguns críticos da teoria do capital humano, com os quais concordamos, colocam acerca do investimento do indivíduo em educação como meio para galgar melhor qualificação e posição. Obviamente, nos processos seletivos e concursos, serão selecionados aqueles candidatos que contemplam os critérios estabelecidos, como os que estamos comentando, não estamos negando a realidade. Porém, considerando o exposto na fala, o que enfatizamos é a questão de os institutos e fundações não precisarem da cobrança desse critério para desenvolverem seus projetos em sala de aula, mas se beneficiarem desse aspecto, enquanto estratégia do capitalismo atuando por dentro (e fora) do Estado.

No que se refere à base técnica, a situação dos docentes, com relação as práticas pedagógicas, ainda é mais precária, pois boa parte dos profissionais é bacharel e eles são classificados com base em alguma experiência docente entre outros aspectos. No caso dos nossos sujeitos, ambos possuem uma segunda graduação em formação pedagógica, mas apontaram o fato da SEEC/RN não prover nenhum tipo de formação específica para os docentes desse eixo.

PNT02 informou que teve acesso apenas à pasta de materiais formativos e documentos, no formato digital e destaca como desafio a interrupção da sua “aclimatação” às atividades presenciais no CEEP para ministrar aulas no ensino remoto, em virtude da pandemia de covid-19. Também colocou a questão do tempo insuficiente para se apropriar de todo aquele referencial e que desenvolvia sua prática docente na interação com os colegas e com a orientação da coordenação. O sujeito define a situação como “caótica”. Ora, se a situação dos docentes experientes foi difícil no período da covid-19, com o desenvolvimento do ensino remoto, as condições de desenvolvimento do trabalho docente de um profissional do eixo tecnológico que cai no contexto do Novo Ensino Médio, em tempo integral, e das metodologias do ICE, dão realmente a dimensão do que o professor quis expressar com o termo “caótica”.

Nesse contexto, observamos que a condição de trabalho imposta pela forma de contrato inflige aos docentes da base técnica não apenas a negação de formação continuada voltada para a atuação de não licenciados na Educação, mas a formação por conta do próprio docente acerca das Metodologias do ICE, entre outros materiais. Essa prática desenvolvida pelo estado do RN é coerente com o que postula as abordagens nas quais o professor investiga e reflete sobre a sua prática, que se inserem em uma epistemologia da prática. O Modelo Pedagógico do ICE privilegia o autodidatismo, presente na premissa do “Aprender a aprender”, que é dos domínios do pilar “Aprender a Conhecer” (ICE, 2016c, p. 26-29) e os educadores não licenciados são impelidos a desenvolver essa prática.

Outro aspecto que buscamos delinear nessa categoria em discussão foi entender como os sujeitos compreendem a questão do Protagonismo Juvenil. Os partícipes PNA01, PNA02, PNT01, PNT02 e G02 compreendem a questão de forma positiva, como lugar que oportuniza aos estudantes interação, poder de influência e alcance de responsabilidade. A posição dos docentes é de conforto e concordância com relação ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. Apenas um dos sujeitos, G01, afirma compreender como estratégia de *marketing*, quando ilustra sua resposta com o termo “funcionário do mês” e afirma que “eles [o ICE] querem holofote”. G01 (2023) coloca que naturalmente todos são protagonistas de suas vidas. Compreendemos, com base nessa assertiva, que o participante vê os indivíduos na perspectiva de sujeito discursivo (Orlandi, 2020), inseridos numa realidade que em maior ou menor grau têm poder de atuação e influência, nos lugares e espaços onde falam, inclusive nos espaços escolares.

O exercício do protagonismo ocorre em momentos e espaços diversos na escola. Um exemplo de incentivo a esse exercício, registrado por PNT01 aponta que um dos clubes, na sua área, se constituía com um importante espaço para a permanência do educando no curso e na

área. Ele ressalta que as reuniões aconteciam no horário almoço, mas não demonstrou nenhum estranhamento quanto ao não cumprimento adequado do horário destinado à alimentação, descanso ou interação não controlada/monitorada entre os jovens, muito menos sobre a responsabilidades dos docentes acompanharem esses estudantes nos clubes. Os clubes de protagonismo, como são chamados esses grupos, são organizados para que os estudantes exerçam a ação protagonista e são criados a partir de interesses dos próprios estudantes e acompanhados por professores.

O discurso do docente demonstra interiorização das orientações do ICE, quanto ao “papel do Educador diante do protagonista”, quando este, por exemplo, se empenha para que o protagonista “não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo”, e venha a “favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo” (ICE, 2016c, p. 23).

A interiorização dos conceitos referentes ao desenvolvimento das práticas com base nas metodologias por parte dos professores é patente nos discursos de cinco, dos seis sujeitos. Há um encantamento pelas metodologias do ICE, que não têm nada de novas, como observou G01. São metodologias (re)engarrafadas e servidas aos educadores como única via de melhoria da educação pública e de possibilidade de ascensão dos jovens.

PNA01, PNA02, PNT01, PNT02 e G02 acreditam realmente que seu papel se resume a mediar conteúdos por meio de situações problema, privilegiando a realidade e o interesse dos alunos, e fazem esse trabalho com afinco e comprometimento, pois julgam que estão fazendo o que lhes cabe como profissionais de educação, visando a uma formação humana, emancipadora. Fazem seu trabalho de coração aberto. Mas as bases conceituais e filosóficas das metodologias têm tantos holofotes em todas as instâncias de atuação do capital que os indivíduos ficam ofuscados e não conseguem enxergar outras vias, como a da práxis (revolucionária), sistematizada na epistemologia da práxis, com sua proposta de base transformadora, na qual o professor não é mero intermediário de discussões do cotidiano à luz dos conteúdos para os quais se formaram.

A formação inicial e a pós-graduação com currículos embasadas na epistemologia da prática também merece o olhar investigativo a título de denúncia, desmascarando as estratégias que seduzem os profissionais de educação, alijando-os de sua condição de transmissor do conhecimento historicamente construído e de intelectual emancipador de sujeitos.

Referente à categoria Gerencialismo na educação, as falas deixaram patente o fato de os sujeitos, em sua maioria, assumirem um posicionamento favorável a práticas de gerência empresarial na educação pública. Somente um dos sujeitos apresentou tendência a afastar-se desse tipo de gestão.

A questão principal aplicada aos sujeitos nesse sentido foi se eles reconheciam a adoção de bases da gestão privada nas novas metodologias aplicadas nas formações que eles haviam recebido do ICE. Na realização da pergunta, somente um dos respondentes não apresentou estranhamento à questão. Aos demais foi feita reformulação ou acrescentada uma explicação à pergunta. Apenas os sujeitos, PNT01 e PNT02, ambos da base técnica, demonstraram não ter conhecimento da adoção de bases da gestão privada nas metodologias desenvolvidas. PNA01 e G01 se posicionaram desfavoravelmente à essa adoção por compreenderem que a educação pública não pode ser desenvolvida como uma empresa. G01 cita elementos da gestão democrática e destaca que esta e a gestão gerencial “divergem brutalmente” (G01, 2023). As duas posições favoráveis, de PNA02 e G02, destacam, uma, o fato de essas metodologias serem utilizadas para a melhoria da qualidade da educação (PNA02, 2023), e a outra deixa evidente na sua fala que se sente confortável pela experiência formativa anterior nesse contexto de educação básica empresarial (G02).

Nessa questão, podemos destacar que a) há sujeitos que desconhecem a adoção teorias da gestão gerencial aplicada à educação pública nos materiais formativos – podem não os ter lido ou compreendido com qualidade –, como PNT01 e PNT02; b) há sujeitos que têm ciência a adoção teorias da gestão gerencial aplicada à educação pública nos materiais formativos e concordam com a prática, caso de PNA02 e G02; e c) há sujeitos que têm ciência da adoção de teorias da gestão gerencial aplicada à educação pública nos materiais formativos e discordam, tal qual expressaram PNA01 e G01.

Temos assim que os sujeitos dos grupos a) e b) não representam ameaça ao *status quo*, dado que têm desenvolvido sua prática com base na Metodologia do ICE. Nesse sentido, destacamos que as políticas de formação docente, desde a redefinição do Estado, nos anos 1990, têm se encarregado, com maior ou menor força, de garantir a formação acrítica, quando privatiza ofertas de curso de licenciaturas por meio de instituições privadas, autoriza licenciaturas na modalidade de Educação a Distância (EaD) de qualidade duvidosa e formula diretrizes e referenciais que privilegiam práticas educativas baseadas em pedagogias fundadas na epistemologia da prática.

Sobre essa modalidade de educação, destacamos a adoção da Educação a Distância de qualidade duvidosa como um dos principais elementos atrativos para a classe trabalhadora que não pode escolher estudar, muito menos o turno, visto que tem que trabalhar para sustentar a si, a família, e os preços são mais baixos nas faculdades particulares. Nesse contexto, as formações que não atendem ao tripé de formação universitária, que congrega ensino, pesquisa e extensão, desenvolvido nas universidades públicas, que são de graça, mas, no entanto, as condições de

acesso, via vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e de permanência não são favoráveis a essa classe. Diferentemente das universidades públicas, as faculdades privadas dispõem de mais vagas na EaD. Um outro aspecto a ser sublinhado é a ministração de parte das disciplinas do curso ministrada por EaD. Não que a EaD seja um problema, pois fizemos a ressalva sobre a qualidade. O problema reside na possível ausência de discussão para construção do conhecimento por meios de movimentos dialéticos.

A relação estabelecida entre falta de formação continuada e apropriada e contrato de trabalho por tempo determinado também revela a permanência de políticas de governabilidade na Educação pública pautadas em agendas globais, impositoras do gerencialismo na educação pública (Shiroma; Evangelista, 2007).

Um outro ponto destacado por todos eles foi a quantidade de documentos para preenchimento, como os planos de ação, entre outros, colocados como desnecessários por serem em demasia. PNA01, PNA02, PNT01, PNT02 e G02 percebem as ferramentas avaliativas, tais como o PDCA, como positiva para o trabalho docente.

PNA01 reconheceu o PDCA como elemento de base privada e coloca: “Sim. Aquela coisa do PDCA, né isso? Dos documentos normativos, documentos a serem preenchidos” (PNA01, 2023). Prossegue destacando o que aparenta uma possível inserção numa formação discursiva diferente daquela que coloca a escola como uma empresa. Segundo ele,

Eu não tenho como trabalhar a educação de uma maneira como se fosse uma empresa, obedecendo, tudo bem que a gente tem que obedecer a prazo, tem que obedecer, mas, assim, não dá para você estabelecer esses prazos antes das questões humanas (PNA01, 2023).

Dissemos aparente inserção pelo fato de a justificativa apresentada (sobre a escola/educação ser tratada como uma empresa) residir na questão dos prazos e não nas bases conceituais dos documentos. A referência do discurso é a burocracia em demasia pela quantidade excessiva dos documentos. Em outros trechos, resultantes de desdobramentos das perguntas, o sujeito afirma que o modelo de gerenciamento privado pode servir de “inspiração para o [serviço] público, sim, mas adaptado à situação do que é uma educação [pública]” (PNA01, 2023, p. 13). Em outro ponto, coloca que concorda com

Um gerenciamento baseado na rede privada, sim. Concordo que tem que ter um gerenciamento mínimo. Eu tenho que ter um gerenciamento do *acompanhamento* do meu aluno, estou falando quando o professor, se ele conseguir alcançar tal, tal, habilidade. Eu preciso ter um sistema de gerenciamento para saber quem faltou prova, quem não faltou, a coordenação

precisa ter. A gente precisa saber o que deu certo e o errado. Fazer essa reavaliação o tempo todo: ó, isso aqui, nesse modelo, não deu certo (PNA01, 2023, p. 13, 14).

No excerto, o foco está no acompanhamento dos alunos em aspectos diversos. Enquanto docente, a referência aos documentos normativos aparece de forma positiva no trecho “A gente precisa saber o que deu certo e o errado. Fazer essa reavaliação o tempo todo: ó, isso aqui, nesse modelo, não deu certo” (PNA01, 2023, p. 14).

PNA02 destaca que

[...] essa questão do PDCA. A gente sempre utiliza, com a visão de melhorar algo que a gente está desenvolvendo. [...] E, assim, são ferramentas que são legais para que a gente possa *melhorar o nosso ensino mesmo*, assim. Essa questão de algumas ferramentas a gente realmente utilizar com a visão de melhoria (PNA02, 2023).

A fala de PNA02 demonstra que esse sujeito julga interessantes e necessárias as ferramentas da tecnologia de gestão educacional. Identifica elementos (ferramentas) desse tipo de gestão, mas não reconhece as bases conceituais. Assim, insere-se facilmente na formação discursiva de melhoria da educação pública de perspectiva mercadológica.

Outra fala que apresenta de forma explícita o alinhamento e a concordância com o desenvolvimento da gestão gerencial na escola pública é expressa por G02:

Como a minha formação inicial, formação que eu digo enquanto prática, eu venho de escola particular, trabalhei muitos anos em escola particular. Então não me espantou. Não me causou espanto trabalhar com o PDCA, trabalhar com meta, trabalhar com percentuais. Isso não trouxe estranhamento pra mim, mas pra todos os meus colegas, sim, com certeza. [...] Eu também tenho algumas ressalvas por justamente pela dificuldade da escola pública, de não ter as condições ideais, que teria no privado (G02, 2023).

Nesse caso, poderíamos citar o fato de G02 ter sua bagagem experiencial na rede privada e, por isso, aceitar a adoção dessas bases sem questionamentos, mas como dissemos anteriormente, o fato de estar inserido em uma formação discursiva do capital, ou não estar nela, é irrelevante para os institutos e fundações, haja vista que têm hegemonia discursiva em todas as esferas que o capital repousa.

Os sujeitos responderam à questão tangenciando o tema principal, que eram as bases de gestão privada, talvez por desconhecimento dessas bases e, conseqüentemente, dos efeitos que ela desencadeia na educação pública. Apenas um dos sujeitos, G01, apresentou propriedade e

clareza sobre os efeitos da aplicação da gestão gerencial na escola pública. G01 (2023) destaca que

Percebe [a adoção de bases gerenciais nas metodologias]. Claro. As pessoas [SEEC e ICE] trazem outra perspectiva. É outra ideia. A gente está pensando aqui em construir *projetos político-pedagógicos fortes*, junto à comunidade, *fortalecer os conselhos, construir a coletividade*. Eles não. Eles estão falando em protagonismo fútil. Pra mim tá muito claro isso. Como é que você tá falando de *gestão democrática*, construir conselhos, montar *colegiados, representações*, e discutir em assembleias protagonismo, gente?! [...]. Eu acho que as duas coisas [bases de gestão gerencial e gestão democrática] divergem brutalmente (G01, 2023).

G01 apresenta clareza sobre os elementos constitutivos da gestão democrática, estabelecida na legislação, e, por contraposição, compreende os elementos da gestão gerencial.

Considerando as regularidades discursivas, inferimos estar presentes no silêncio acerca dos elementos de *accountability* indícios que demonstram que os docentes são/estão alijados do conhecimento sobre os riscos que a gestão de base privada pode acarretar para a sua profissão (desprofissionalização, dessubjetivação), para a sua vida (adoecimento físico e mental), para a classe docente (enfraquecimento e eliminação do colegiado de classe/sindicatos e associações) bem como para toda a sociedade, não com a manutenção do *status quo*, mas com uma evolução para um novo *status quo* de agudizamento do *status* anterior.

Não houve preocupação por parte da maioria acerca do escopo no qual as suas práticas estão inseridas. Na empiria, os sujeitos referiram-se bastante a aspectos da interdisciplinaridade, produzindo unidades de sentido que nos levaram à categoria **Práticas pedagógicas interdisciplinares**, um termo raro nos Cadernos de Formação do ICE, quando consideramos o dito, enquanto regularidade discursiva presente na superfície textual. Nesse sentido, lembramos que, nas categorias discutidas anteriormente, dialogamos com a análise feita nos Cadernos, explicitada na seção anterior. Nesta categoria, porém, pelo seu caráter emergente, revisitamos os Cadernos e destacamos deles excertos que apresentavam os termos “interdisciplinaridade” e “interdisciplinar”, conforme demonstrado no Quadro 11, buscando elucidar, inicialmente, quais os sentidos assumidos pelos referidos termos nesses materiais formativos.

A interdisciplinaridade está entre os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2012) para esta modalidade de educação. No Capítulo II, Art. 6º, o Documento dispõe

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (Brasil, 2012, p. 2)

Nesse contexto, segundo Machado (2010), a interdisciplinaridade é um dos princípios do currículo integrado referente à interligação entre os componentes curriculares, que, “pode ser explorada, por diversos recursos, tais como: desenho da grade curricular contemplando aproximações temporais, fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores, dentre outros” (Machado, 2010, p. 64).

Considerando as disposições legais, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), voltado para as Escolas e Centros de Educação Profissional e Tecnológica da rede estadual de ensino do RN, destaca a realização de “capacitação de docentes e gestores dentro da perspectiva interdisciplinar” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 36), colocando ainda como um dos princípios que devem orientar a execução da proposta de formação inicial e continuada que “a prática pedagógica deve ser orientada pela interdisciplinaridade e pela contextualização, respeitando-se as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (Rio Grande do Norte, 2018, p. 79).

No que se refere à formação ofertada pelo ICE, o material formativo dá pouco foco aos termos, segundo constatamos no Quadro 11. Fazem apenas referência a eles, quando levamos em conta os sentidos dos termos, mas não desenvolvem explicitamente orientações nem sugestões de práticas pedagógicas.

Quadro 11 – Presença dos termos “interdisciplinaridade” e “interdisciplinar” nos Cadernos do ICE (2016)

(continua)

LOCALIZAÇÃO	TEXTO/REFERÊNCIA	CONTEXTO	SENTIDO
Caderno 3	“Na prática, podemos dizer que esse pilar [Aprender a conhecer] era o centro das descobertas, das novas aprendizagens em sala de aula. Isso acontecia quando associávamos <i>conteúdos nas aulas interdisciplinares</i> , quando descobríamos como ter um novo olhar sobre um determinado assunto mesmo que já o conhecêssemos. Além do uso das salas temáticas, nos laboratórios tínhamos	Abordagem acerca dos quatro pilares da educação.	No relato de uma aluna, refere-se ao desenvolvimento de conteúdos.

	grandes experiências de como aprender a construir novos conceitos, de obtermos novos e variados conhecimentos.” Olga Lucena, estudante. (ICE, 2016c, p. 28, grifo nosso).		
Caderno 5	O que é? [...] Espaço de <i>práticas pedagógicas interdisciplinares</i> . (ICE, 2016e, p. 31, grifo nosso).	Orientações sobre Eletivas.	Utiliza o termo para apontar a disciplina Eletivas como uma esfera onde ocorrem práticas pedagógicas interdisciplinares(!).
Caderno 6	<i>Espaço interdisciplinar</i> , de trocas de conhecimento e crescimento da equipe escolar e estudantes. (ICE, 2016f, p. 18, grifo nosso).	Apresentação do Conselho de Classe na perspectiva da Escola da Escolha.	Pontua uma das características do Conselho de Classe, no âmbito da Metodologia do ICE. Não abrange exatamente o contexto das práticas pedagógicas, mas de práticas sociais.
Caderno 7	Por sua <i>característica interdisciplinar, no ensino de Ciências Naturais, a atividade experimental</i> exerce importante papel na superação de problemas na educação científica fundamental, proporcionando desenvolvimento integral, dinâmico e globalizado, superando a visão de ciência compartimentalizada, estanque em relação a outros conhecimentos, dissociada, portanto, do mundo e da vida. (ICE, 2016g, p. 20, grifo nosso).	Tópico A Natureza Pedagógica dos Laboratórios de Ciências.	Ressalta a atividade experimental em laboratório como um recurso inerente ao ensino de Ciências Naturais.
Caderno 7	O que é? [...] Apoio à <i>interdisciplinaridade</i> e à <i>transdisciplinaridade dos conteúdos</i> . (ICE, 2016g, p. 22, grifo nosso).	Tópico Laboratório de Ciências e Projeto de Vida.	Destacar o papel do laboratório de Ciências e Projeto de Vida como suporte para o desenvolvimento de conteúdos nas perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar.
Caderno 7	A Biblioteca se destaca, sobretudo, dada a amplitude de seu acervo e das diferentes mídias disponibilizadas, como uma articuladora de <i>processos interdisciplinares</i> de formação. (ICE, 2016g, p. 23, grifo nosso).	Tópico A Biblioteca da Escola e sua tarefa pedagógica.	Destacar o papel da biblioteca escolar como articulador de processos interdisciplinares de formação.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos Cadernos de Formação do ICE (2023).

As incidências dos termos “interdisciplinar” e “interdisciplinaridade” nos Cadernos não têm caráter orientativo nem argumentativo. São usados de forma pontual para demarcar característica de espaços ou processos formativos.

Nas falas dos sujeitos, mais especificamente, de quatro dos seis respondentes, as referências à interdisciplinaridade ou práticas pedagógicas nessa perspectiva são relacionadas mais à formação ofertada e não ao fato de essas práticas constituírem um dos princípios inerentes ao currículo integrado.

Ao serem perguntados sobre quais práticas, técnicas, metodologias, estratégias foram adotadas depois das formações, os sujeitos destacaram a questão da interdisciplinaridade, como explicitado nas unidades de sentido abaixo.

PNA01: O ICE trouxe um modelo de avaliação, que a gente todo ano mexe, que eram questões objetivas, provas semanais, forma um rodízio. [...] Provas semanais, 20 questões objetivas, *interdisciplinares*, certo? Esse foi o primeiro modelo que eles trouxeram (PNA01, 2023).

PNA02: E hoje a gente sempre fez provas por área. No caso área de linguagens, que é todas as disciplinas fazem provas juntas. [...] E *hoje a gente faz tudo junto: os planejamentos, planejar alinhamento de conteúdo, tudo junto* (PNA02, 2023).

PNT01: A gente, por exemplo, fez *atividades integradas, trabalhos integrados, pegando disciplinas da área técnica*, como, por exemplo, disciplinas de Web, Programação Web integrado com disciplinas de Humanas e aí o pessoal vai fazer um *site*, onde ele vai colocar temática do site voltada pra área de Humanas, pra conteúdos que eles veem na área de Humanas (PNT02, 2023).

PNT02: Da questão das atividades, *são atividades mais interdisciplinares*, né... Então a gente tinha que pensar, *tinha muitos projetos*, como, por exemplo, a Eletiva, que eu participei e que eu tinha que sair um pouco da zona de conforto e *pensar em coisas que conseguissem ir lá pra química*. Então eu fiz uma Eletiva, por exemplo, que reunia os conhecimentos de informática, que era a partir de recuperação de computadores e química, né. *Então, interdisciplinaridade foi o maior... acho que o ponto alto* (PNT02, 2023).

As falas elencam elementos como provas, atividades, trabalhos, planejamento e projetos interdisciplinares, tais como levantados por Machado (2010), mas não foram mencionados, por exemplo, pelos respondentes, o fato de não possuírem experiência anterior com o ensino médio integrado à Educação Profissional.

O fato de o ICE dar luz a esse princípio na escola, ainda que a partir do trabalho de coordenação, uma vez que os Cadernos não tratam sobre o assunto em profundidade, denota

que o mérito da implantação de práticas pedagógicas interdisciplinares repousa sobre o Instituto.

Em outro momento, PNA01 (2023) lembra da relação entre o princípio da interdisciplinaridade e a integração curricular Ensino médio e Educação Profissional. Ao referir-se à questão do pouco tempo disponibilizado pela SEEC/RN para que desenvolvesse as atividades do componente Oficina Formativa, PNA01 (2023) enfatiza:

Toda a documentação o professor que faz. A Secretaria traz ementa do que é Oficina Formativa [...] Qual o objetivo de uma *Oficina Formativa*. Aí você respira. Aí, por exemplo, quando eu fui ler, eu respirei, *porque fala que é para ser uma disciplina de caráter interdisciplinar, que é pra ter diálogo com a base técnica*. Afinal de contas, a gente tem está na escola que o grande gargalo da escola [é a Educação Profissional] (PNA01, 2023).

Na unidade de sentido, o uso do termo “diálogo” sintetiza e comunica essa relação Ensino Médio e Educação Profissional.

Um elemento colocado ainda por PNA01 foi a relação entre afetividade e interdisciplinaridade, ao abordar sobre a importância de vínculos – e a quebra destes por ocasião de vencimento de contratos por tempo determinado, por exemplo – para que haja efetividade nas práticas interdisciplinares. Na sua visão, entende que “interdisciplinaridade são laços afetivos” (PNA01, 2023) entre os docentes. Sustenta que tem que existir amizade entre os docentes que vão desenvolver conjuntamente a prática interdisciplinar, pois não disciplinas se comunicando, sim, professores.

Notadamente, apesar de não ser haver orientações expressas sobre a questão das práticas pedagógicas interdisciplinares nos Cadernos que constituíram o *corpus* de análise, os docentes buscaram desenvolver essas ações por meio de projetos, seminários, e outras atividades integradas pensadas coletivamente a partir das reuniões de área e interlocução entre estas por meio do trabalho de formação continuada executado pela coordenação pedagógica do CEEP Prof^a. Lourdinha Guerra.

O que destacamos como ponto importante na análise das vozes dos sujeitos é que, por mais que os documentos como o PPPI (2018) e as DCNEM (2012) estejam baseados numa perspectiva emancipadora dos sujeitos, tendendo à práxis revolucionária, com a prevalência de aspectos alinhados às categorias discutidas anteriormente, conforme constatamos nas falas da maioria dos sujeitos, as práticas pedagógicas interdisciplinares também estão a serviço de uma educação voltada para o capital, haja vista que a lógica neoliberal privatista, as práticas de gerencialismo na educação e as pedagogias da epistemologia da prática estão muito arraigadas

nos discursos da maioria dos sujeitos da pesquisa e foram rigidamente monitoradas pelo ICE nos dois primeiros anos de implantação do Modelo.

As práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas no Centro atendem à perspectiva de interdisciplinaridade instaurada em formações discursivas da esfera do capital, da formação para o mercado. Isto é, prevaleceram as prescrições da lógica do capital em detrimento das orientações do PPPI (2018) e as DCNEM (2012).

Para caminhar em sentido contrário, ou seja, em um trabalho pedagógico com práticas alinhadas à perspectiva da práxis emancipadora, fica ressaltada a necessidade de revisão das bases conceituais que sustentam as formações inicial e continuada ofertadas pelo estado do RN, o afastamento de materiais e eventos formativos desenvolvidos por institutos e fundações privadas para docentes e gestores, rompendo relações com esses entes privados que interferem na educação pública, subjugando e ultrapassando a legislação (DCNEM e PPPI), como ficou comprovado na pesquisa de Monteiro (2021). Constata-se, na prática, que as PPPs ferem esses documentos.

As práticas pedagógicas materializam ações que são cruciais para manutenção do *status quo* ou caminham no sentido da práxis revolucionária. Como pensar diferente, numa perspectiva subversiva, de realinhamento contrário ao que reza o capital?

Concernente à categoria **Práticas pedagógicas subversivas**, verifica-se que os termos “subversão” e “subverter” surgiram nas falas de PNA01 e G01, nominalmente, e de forma implícita, nas falas de PNA02, instigando-nos a olhar com mais proximidade os sentidos e significados quando esses sujeitos classificaram algumas de suas práticas docentes como “subversivas”.

Segundo o dicionário Priberam, na internet, “Subversão” significa “que ou quem pretende perturbar ou alterar a ordem estabelecida”, ainda, “que ou quem contraria ideias ou opiniões da maioria.” Na cultura capitalista, o termo carrega, silenciosamente, como significado, aquele que tem de ser calado, sufocado ou eliminado. Ao longo da história, a subversão teve seus pontos positivos e negativos, dando também relevância, seja em um ou outro desses aspectos, aos indivíduos que ousaram desafiar o *status quo*.

No contexto escolar, as práticas pedagógicas subversivas englobariam aquelas ações pedagógicas que fazem frente à ordem estabelecida pelo sistema hegemônico. Nessa compreensão, as práticas omitem a divergência existente entre documentos, como diretrizes e referenciais de formação docente e dos estudantes, além dos materiais de aplicação como aqueles produzidos por institutos e fundações, seriam analisadas e desenvolvidas à luz de uma

perspectiva de enfrentamento do capitalismo, por meio de reelaborações realizadas por gestores escolares e docentes.

Quadro 12 – Emergência da categoria Práticas pedagógicas interdisciplinares nas vozes dos sujeitos

(continua)

CODIFICAÇÃO	UNIDADE DE SENTIDO/CÓDIGO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL	CATEGORIZAÇÃO FINAL
PNT01	Acredito que a interdisciplinaridade. Trabalhar em alguns momentos práticas interdisciplinares, inclusive com professores com disciplinas da área comum, da base comum... fazendo alguns trabalhos integrados [...] Foi isso, a interdisciplinaridade e a participação em algumas das práticas da Escola da Escolha, como as Eletivas. (USD23)	Práticas pedagógicas interdisciplinares como novo diferencial, adotado após as formações.	Práticas pedagógicas interdisciplinares
PNT02	Da questão das atividades, são atividades mais interdisciplinares, né... Então a gente tinha que pensar, tinha muitos projetos, como, por exemplo, a Eletiva, que eu participei e que eu tinha que sair um pouco da zona de conforto e pensar em coisas que conseguissem ir lá pra química. Então eu fiz uma Eletiva, por exemplo, que reunia os conhecimentos de informática, que era a partir de recuperação de computadores e química, né. Então, interdisciplinaridade foi o maior... acho que o ponto alto. (USE25)	Adoção de atividades interdisciplinares na prática pedagógica a partir dos materiais de formação e reconhecimento da interdisciplinaridade como diferencial.	
PNT01	A gente, por exemplo, fez atividades integradas, trabalhos integrados, pegando disciplinas da área técnica, como, por exemplo, disciplinas de Web, Programação Web integrado com disciplinas de Humanas e aí o pessoal vai fazer um site, onde ele vai colocar temática do site voltada pra área de Humanas, pra conteúdos que eles veem na área de Humanas. (USD25)	Integração entre disciplinas a partir do desenvolvimento de projetos.	
PNA01	Toda a documentação o professor que faz. A Secretaria traz ementa do que é Oficina Formativa [...] Qual o objetivo de uma Oficina Formativa. Aí você respira. Aí, por exemplo, quando eu fui ler, eu respirei, porque	Produção do material da disciplina na perspectiva interdisciplinar.	

	fala que é para ser uma disciplina de caráter interdisciplinar, que é pra ter diálogo com a base técnica, afinal de contas a gente tem está na escola, que é grande gargalo da escola. (USB30)		
PNT01	Assim, a questão de buscar inovação, criatividade, né, quando a gente vai trabalhar com Eletivas, né, esse tipo de trabalho interdisciplinar e tudo mais, a gente tenta buscar atividade diferenciada, que promova a criatividade do aluno [...]. (USD27)	Desenvolvimento de atividades na perspectiva interdisciplinar, com foco na inovação e criatividade.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Maia e Oliveira (2019) marcam a realização dessa ressignificação que altera orientações propostas de formação continuada sob o contexto de parcerias público-privadas, no estado do Ceará. Os autores relatam que “O gestor anuncia que nessa reunião de realinhamento da equipe há um novo ‘consenso’, uma modificação da política proposta pelas formações, que acontece pela negociação com os diversos atores escolares através dos acordos e ajustes realizados em seus coletivos” (Maia; Oliveira, 2019, p. 1618), evidenciando as possibilidades de redefinição do que é proposto nas formações.

As possibilidades de leituras e interpretações variadas de documentos oficiais são discutidas por Lopes (2005), com base no conceito de recontextualização, formulado por Bernstein. Lopes (2005) esclarece que

Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretções que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares. (Lopes, 2005, p. 53).

Como já demonstramos acima, a partir do referencial teórico que sustenta a nossa pesquisa, o emaranhado das redes de institutos e fundações se articulam afinadamente, atuando no Estado em diversas frentes, desde a formulação de políticas públicas educacionais até a aplicação de conteúdos escolares. Nos espaços escolares, os agentes executores das políticas educacionais, que são gestores educacionais e docentes, disseminarão (ou não!) os discursos

impostos pelo Estado, podendo recontextualizá-los. Sobre este processo, Lopes (2005) ainda adverte que

Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro. O espaço simbólico da recontextualização passa a ser entendido como um espaço de negociação de sentidos e significados, a construção de uma “comunidade imaginada” – para usar uma expressão cara a Appadurai –, visando a negociar a identidade com a cultura produzida (Lopes, 2005, p. 59).

Essa negociação de identidade destaca a interferência do capitalismo sobre esse conceito, entendido aqui como características de grupos sociais, e como desde sempre esse regime tem se dedicado a moldar identidades para manutenção da sua hegemonia, principalmente na perspectiva do discurso. Acerca desta expectativa sobre o discurso, Bernstein (2003) enfatiza que “não está de forma alguma imune a outras influências, regulações e construção de identidades [...]” (Bernstein, 2003, p. 103). Portanto, as recontextualizações de orientações alinhadas a outras formações discursivas que não aquelas inscritas na perspectiva do capitalismo poderão constituir práticas pedagógicas subversivas.

Mas como proceder subversivamente, no contexto das práticas pedagógicas, numa conjuntura de intenso controle e monitoramento realizado por meio de entes que atuam nas secretarias de educação dos estados e municípios, através de seus instrumentos de gestão educacional? Quais estratégias poderiam gestores e docentes utilizar para formar sujeitos numa perspectiva crítico-emancipadora?

Considerando a noção de estratégias, Pereira e Machini (2016) destacam a diferenciação, colocada por Certeau (1998), entre estratégia e tática, na obra *A invenção do Cotidiano*. Os autores sintetizam:

Problematizando o olhar centrado exclusivamente nos procedimentos de controle (Foucault) e na ideia de determinação do *habitus* (Bourdieu), Certeau coloca o seu foco, não na imposição de padrões de comportamento, mas nos diferentes modos pelos quais as práticas cotidianas podem subverter imposições e controles diversos. A distinção entre “estratégia” e “tática” é central para o desenvolvimento da noção de prática cotidiana do autor, mais próxima do segundo termo (Pereira; Machini, 2016, p. 2).

No livro, Certeau (1998) se utiliza dos conceitos de relações, poder/ não poder e lugares que os sujeitos ocupam, para distinguir esses dois termos e refletir sobre práticas de consumo. O autor assenta:

Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.) (Certeau, 1998, p. 99, grifos do autor).

Considerando essa perspectiva, em nossa pesquisa, no campo das estratégias, estão instaurados os próprios institutos e fundações com seus modelos de educação e gestão educacional. Livres para atuar, a partir da investidura de poder do Estado e blindados por meio de parcerias público-privadas. A atuação em rede, com informações privilegiadas, otimiza e garante o êxito nos movimentos estratégicos, sejam quais forem as instâncias do Estado.

Sobre as táticas, Certeau (1998) as define como

ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto [*sic*] a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem o de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a prosperidade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida a mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, ser vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder do proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (Certeau, 1998, p. 100).

Esse refinamento sobre tática, na reflexão de Certeau (1998), exprime com clareza o lugar da classe trabalhadora docente, nessa relação de forças, e a necessidade de estar atento às condições que possibilitam a execução dos “lances”. Convoca-nos à vigilância, à atenção às falhas do “poder do proprietário”. Chama-nos à criatividade, à inovação para recontextualizar e subverter no âmbito das práticas pedagógicas, assim como nas práticas do cotidiano, conforme coloca o autor.

É válido lembrar que o poder hegemônico se utiliza de mecanismos estratégicos para desmobilizar a classe trabalhadora. Um deles é o (clássico) fator tempo, além das condições de

trabalho e de tantos outros problemas sociais que são entulhados na escola como para parecer de propriedade/oriundos dela.

Ainda sobre a segunda definição, Certeau (1998) resume:

Em suma, a tática é a arte do fraco. [...] se introduz de surpresa numa ordem. A arte de ‘dar um golpe’ é o senso da ocasião. [...] a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (Certeau, 1998, p. 101, grifos do autor).

O “fraco”, levando em conta essa tese, é o professor ou professora, gestor ou gestora, que atua na base da escola pública e está sujeito às imposições estrategicamente pensadas pelos que estão no lugar seguro, amparados pela lei, pela suma proteção do Estado-empresa.

Considerando o lugar de atuação do “fraco”, vejamos o que colocaram os sujeitos a respeito dessas ações e atitudes que emergiram das falas como categoria final Práticas pedagógicas subversivas.

PNA01: Eletiva... se mandou a teoria da coisa. Eles trouxeram alguns exemplos durante a formação de Eletiva, mas, na prática, *foi uma coisa bem difícil de aprender a fazer*. No começo a gente não conseguia alcançar direito como é que era o processo. As primeiras Eletivas foram bem ruins, *mas depois a gente vai pegando o jeito*. A gente, na verdade, começou a subverter as coisas. Tipo assim: Ah, não dá para fazer do jeito que estão dizendo, então *a gente vai fazer do jeito que dá para fazer*, né... do jeito que a gente consegue fazer. E aí é a gente foi trabalhando isso. Então hoje a Eletiva tá bem tranquila, tá bem... *A galera lá da escola já pegou o jeito, mas o primeiro ano foi difícil*. Agora, sabe o que é a grande vantagem? porque *as escolas subvertem*. Elas pegam que é melhor, tenho certeza. Eu estou falando isso pelo que... eu tô falando isso porque pelo que eu vejo. *Subvertem no sentido positivo...* de pegar aqui ó, isso aqui, que eles trouxeram, para a realidade daqui, é isso... Isso aqui já não funciona. E ter paz de espírito de saber que tá fazendo isso, né, como a gente viu, por exemplo, coisas que não funcionaram (PNA01, 2023).

PNA02: Por exemplo, quando a gente apresentava a nossa a nossa metodologia, vamos dizer assim, aí a *outra escola já entendia que a forma que ela estava trabalhando não era exatamente como tinha sido orientado pelo pelos documentos do ICE*, pelos cadernos e tal. [...] porque *a gente fazia de uma forma e as pessoas que que tinham recebido teoricamente também a mesma formação, faziam diferente*, e a gente ficava assim se questionando o que que a gente estava fazendo lá, porque a gente já estava, vamos dizer assim, muito avançado em relação ao que eles estavam desenvolvendo (PNA02, 2023).

G01: acho que *a gente subverter esse tipo de coisa* [aplicação das aulas do Caderno de Projeto de Vida] *é muito importante, né...* Não deixar que ela aconteça, faz parte. E de ficar em mãos atadas, né... e simplesmente se virar e não participar disso é muito ruim. E foi muito legal, assim, poder construir, por exemplo, um Projeto de Vida voltado para o coletivo, que *a gente tinha outras perspectivas de discussão*. Foi muito interessante poder implementar,

na época, *coisas que estavam muito além daquilo que eram trazidas né...*
(G01, 2023)

As colocações apontadas pelos três sujeitos como a manifestação de “subversão” às orientações do ICE se diferenciam. O sentido de subversão colocado por PNA01 e PNA02 é dessemelhante ao sentido utilizado por G01. Este utiliza o termo como referência a práticas pedagógicas que fazem claramente oposição ao que está posto nas orientações do Instituto, enquanto PNA01 e PNA02 utilizam o conceito para uma atuação temporária de ajustes de suas práticas ao que fora determinado nos Cadernos. Logo, considerando-se a etimologia do termo, apenas G01 enunciou alinhamento preciso ao termo, no que refere à execução de práticas pedagógicas que visavam desconstruir o que está posto pelo sistema hegemônico. Isto demandou mobilizar conhecimentos fora do (opostos ao) escopo do capitalismo e toda uma construção de material didático, ainda que tenha utilizado os conteúdos dos Cadernos como referência do que não fazer, sendo este um possível objeto a ser investigado em outros trabalhos.

Apesar de não ter formalmente em mãos um material de orientação de práticas pedagógicas alinhadas à formação que acredita ser a adequada para os seus alunos, G01 deixa claro que foi gratificante elaborar as aulas na perspectiva de uma formação humana, como expressou no trecho “foi muito legal, assim, poder construir, por exemplo, um Projeto de Vida voltado para o coletivo [...]” (G01, 2023). Sua tática, levando em conta a definição de Certeau (1998), contou com a execução de aulas voltadas para a desconstrução do que era proposto nos materiais formativos, e, nesse caso, da abordagem do Cadernos de Projeto de Vida, já discutido anteriormente.

A recontextualização elaborada por G01 operou um enfrentamento ao *status quo*, a partir de práticas pedagógicas. Já a recontextualização organizada por PNA01 e PNA02 atendeu à demanda de curto prazo e não visavam quebrar como o que estava estabelecido nos Cadernos.

Um aspecto relevante, quando consideramos o silêncio dos outros sujeitos, PNT01, PNT02 e G02, em relação ao desenvolvimento de atividades fora do que preconizavam os Cadernos como regularidade discursiva, é que, somados os sujeitos inseridos em recontextualizações que ainda se inserem nas formações discursivas capitalistas e aqueles que, no silêncio sobre práticas pedagógicas subversivas, não teceram críticas ao que é posto pelo sistema hegemônico e ainda se alinham explícita ou implicitamente às estratégias desenvolvidas por meio de institutos e fundações, temos uma grande maioria (PNA01, PNA02, PNT01, PNT02 e G02; cinco, entre os seis) dos sujeitos acomodada, em maior ou menor grau, ao sistema capitalista. Concordando de forma acrítica ou com pinceladas de criticidade, ainda estão

inseridos em formações discursivas capitalistas e suas práticas não constituem ameaça ao sistema vigente.

Esta situação denota a eficiência das estratégias do sistema e evidencia que as recontextualizações, no sentido das práticas pedagógicas subversivas, podem não passar de uma ilusão, visto que a representação de práticas subversivas, considerando a amostra constituída por nossos sujeitos, é bem pequena (apenas um entre seis).

Quadro 13 – Emergência da categoria Práticas pedagógicas subversivas nas vozes dos sujeitos
(continua)

CODIFICAÇÃO	UNIDADE DE SENTIDO/CÓDIGO	CATEGORIZAÇÃO INICIAL	CATEGORIZAÇÃO FINAL
PNA01	<p>A gente, na verdade, começou a subverter as coisas. Tipo assim: Ah, não dá para fazer do jeito que estão dizendo, então a gente vai fazer do jeito que dá para fazer, né... do jeito que a gente consegue fazer. E aí é a gente foi trabalhando isso. Então hoje a Eletiva tá bem tranquila, tá bem... A galera lá da escola já pegou.</p> <p>Agora sabe o que é a grande vantagem, porque as escolas subvertem. Elas pegam que é melhor, tenho certeza. Eu estou falando isso pelo que... eu tô falando isso porque pelo que eu vejo. Subvertem no sentido positivo... de pegar aqui ó isso aqui, que eles trouxeram para a realidade daqui, é isso... Isso aqui já não funciona. (USB31)</p>	Desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes do que foi prescrito nas formações/orientações, adequando-as à realidade local.	Práticas pedagógicas subversivas
PNA02	Por exemplo, quando a gente apresentava a nossa a nossa metodologia, vamos dizer assim, aí a outra escola já entendia que a forma que ela estava trabalhando não era exatamente como tinha sido orientado pelos documentos do ICE, pelos cadernos e tal. [...] porque a gente fazia de uma forma e as pessoas	Desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes das orientadas pelos Cadernos de Formação, por parte dos professores de outras escolas.	

	que que tinham recebido teoricamente também a mesma formação, faziam diferente, e a gente ficava assim se questionando o que que a gente estava fazendo lá, porque a gente já estava, vamos dizer assim, muito avançado em relação ao que eles estavam desenvolvendo. (USC31)		
G01	[...] acho que a gente subverter esse tipo de coisa [aplicação das aulas do Caderno de Projeto de Vida] muito importante, né... Não deixar que ela aconteça, faz parte. E de ficar em mãos atadas né... E simplesmente se virar e não participar disso muito ruim. E foi muito legal, assim, poder construir, por exemplo, um Projeto de Vida voltado para o coletivo, que a gente tinha outras perspectivas de discussão. Foi muito interessante poder implementar, na época, coisas que estavam muito além daquilo que eram trazidas né...	Desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionalmente contrárias às prescrições dos Cadernos.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.1 SENTIDOS E SIGNIFICADO NAS VOZES SONANTES E SILENCIOSAS DOS SUJEITOS

Para expressar a compreensão que o pesquisador teve das vozes dos sujeitos da pesquisa, a ATD orienta, para a construção do metatexto, que essa comunicação seja feita através da estruturação em torno de argumentos aglutinadores de cada categoria à tese geral que está sendo desenvolvida (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 144-145). Segundo os autores, “O conjunto dos argumentos – trabalhados de forma integrada –, poderá então ser utilizado para construir a consistência do metatexto resultante da análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 144).

Na nossa pesquisa, as categorias *a priori* e emergentes, trabalhadas nessa seção, nos permitiram, com base nos dispositivos teóricos da AD (francesa), elaborar argumentos que comprovaram a tese geral que vínhamos pesquisando.

Em nossa análise das vozes, ou seja, do material empírico, destacamos também, além do dito e dos implícitos, o que foi silenciado. Não apenas aquele silêncio do que foi intencionalmente omitido, mas aquele cujo sentido parece estar perdido no não saber. Este tem um valor a ser recuperado pelo cálculo de sentidos que é a língua. Esse silêncio tem um sentido a ser apreendido, inferido, conforme assenta o nosso dispositivo teórico. Assim, procedemos às análises das vozes, conforme desenvolvemos no presente metatexto, aglutinando os principais argumentos das seis categorias trabalhadas nesta seção.

Na categoria Neoliberalismo, a racionalidade neoliberal, com seu discurso da melhoria da educação pública apenas, e somente apenas, por meio da expertise de institutos e fundações e dos acordos de parcerias público-privadas denota ser o elemento preponderante que influencia os sujeitos, quando mencionam concordar com as parcerias e entenderem que são necessárias para que se busque alcançar a qualidade da educação pública.

O silêncio da maioria dos sujeitos em relação a aspectos dessa racionalidade, como, por exemplo, o discurso da meritocracia, do empreendedorismo de si, e nenhuma reflexão sobre os prejuízos das privatizações estatais, especialmente da educação pública, revela a extrema eficiência do sistema em focalizar o discurso da melhoria da qualidade da educação como elemento de influência daqueles que atuam na base da escola. Embora fosse sublinhada por todos os sujeitos a questão do tempo, esse fator não foi levado em conta em um possível reconhecimento quando foram mencionadas questões psicológicas.

PNA01 (2023) demarcou esse fator, lembrando que há propostas de aumento de carga horária em sala, destacando que sua disciplina desenvolve aulas temáticas e não teria como dar conta de ministrar aulas com qualidade para os estudantes. Nesse contexto, analisa que é isso que o estado quer: um professor que ministre aulas de qualquer jeito e conclui: “Então, assim, ou se reformula toda essa estrutura curricular do professor, da escola... Parar de ver o professor como inimigo, que eu acho que é muito visto como inimigo. Inimigo do Estado” (PNA01, 2023).

Nesse trecho, a unidade de sentido constata a relação entre tempo e qualidade no ensino, deixando patente a impossibilidade de melhoria na educação desde o ponto final do planejamento escolar, que é a ministração da aula pelo professor. As estratégias impostas pelo sistema, proprietário, nos termos de Certeau (1998), atuam nos níveis da sobrecarga de trabalho atribuída aos docentes, incluindo o preenchimento de documentos, no reflexo das terceirizações de contrato nas práticas do cotidiano escolar, entre outros aspectos.

Nessa conjuntura, o sistema se coloca como única via de oferta de melhoria da qualidade da educação, mas, com estratégias engendradas dentro da racionalidade neoliberal, cuida em

diversos campos, como podemos constatar pelo imbricamento das categorias aqui tratadas, de garantir que essa qualidade, mesmo a inscrita no escopo das formações discursivas do capitalismo, nunca se estabeleça.

No que diz respeito à categoria Teoria do Capital Humano, a melhoria da qualidade da educação foi o principal elemento de influência que emergiu das vozes dos sujeitos. A grande maioria dos sujeitos compreende que o acúmulo de capital humano adequado à escola pública é aquele de qualidade referenciada em padrões de educação privada e que só os entes privados, naturalmente, detêm essa expertise e isso lhes outorga a atuação na educação pública por meio de PPPs.

Também identificamos a questão da ascensão nos processos seletivos e concursos a partir das colocações sobre as dificuldades encontradas pelos sujeitos enquanto docentes ou gestores no que tange à essa questão. Como já mencionamos, a questão da ascensão é tão arraigada ao nosso cotidiano classificador que quase passa despercebida ao olhar mais crítico.

Esses elementos de influência passam despercebidos no dia a dia dos sujeitos, que aparentemente não tiveram o acesso crítico a esse constructo. A partir dessa inferência, podemos apontar a possível existência de uma lacuna na abordagem crítica de conteúdos inerentes à essa teoria na formação inicial dos sujeitos. Caso contrário, 1) as respostas caminhariam no sentido de intensa crítica à adoção do modelo de qualidade de educação privada para a educação pública; e 2) a rejeição e subversão às proposições dos materiais do ICE, fazendo com que as categorias Práticas pedagógicas interdisciplinares e Práticas pedagógicas subversivas tivessem apresentado outros resultados, ou seja, estariam inscritas nas formações discursivas contrárias aquelas nas quais o capital se inscreve.

Acerca da categoria Epistemologia da prática, os sujeitos compreendem docilmente que seu papel é de mediador do conhecimento. Eles realmente têm introjetada a ideia de que o aluno é o centro de tudo, como reza a Metodologia da Escola da Escolha. É perceptível no discurso a defesa em relação a que o aluno deve produzir conhecimento a partir das próprias experiências, do seu cotidiano. Não há, por parte da maioria dos sujeitos, a percepção crítica de professores como aplicadores de conteúdos e reprodutores das metodologias dos ICE, e conseqüentemente de tudo o que elas carregam por meio das pedagogias de base pragmatista. Para eles, o enfoque deve ser dado ao estudante, para que este se compreenda como protagonista da sua vida, como protagonista na aquisição de conhecimentos, a partir de suas experiências, de suas vivências.

A maioria dos sujeitos não observou ou questionou o fato de ter seu papel limitado, sua capacidade intelectual tolhida, por exemplo, na aplicação de um material pronto, como o Cadernos de Projeto de Vida. Não houve indagações, nem suspeitas do porquê esse componente

tem um material didático, cujas orientações deveriam agregar outros acréscimos, conforme o professor julgasse conveniente, mas apresenta-se tão fechado a ponto de exibir a divisão do tempo da aula e todos os elementos do gênero discursivo plano de aula. Esse Caderno, que é na verdade um guia, põe a autonomia do professor em sua atuação docente, além de pasteurizar práticas educativas que desconsideram os contextos específicos onde essas práticas acontecerão bem como os sujeitos a quem essas ações são direcionadas.

Refletindo sobre esses aspectos, novamente recaímos na questão das lacunas nas formações inicial e continuada desses sujeitos docentes, uma vez que os indivíduos precisam mobilizar conhecimentos para fazer suas deduções e inferências e, assim, acionar conteúdos que sirvam de filtros para, no nosso caso, por exemplo, identificar as bases conceituais e filosóficas que ancoram seus conhecimentos, saber sobre que epistemologia seus saberes estão alicerçados.

A literatura e as estatísticas comprovam que as licenciaturas foram um dos primeiros nichos de atuação dos entes privados na privatização da educação superior pública do Brasil, principalmente vinculada a projetos de formação docente, justamente para alcance de metas na educação básica, absorvendo maior número de licenciandos que as universidades públicas. Lembramos ainda da questão da adoção da EaD, desenvolvida, em muitas instituições, de forma que limita o movimento dialético de construção do conhecimento porque, entre outros fatores, muitos docentes que atuam na EaD não têm formação adequada para exercer esse papel e, além disso, as instituições não se preocupam com as especificidades que a modalidade exige para que se possa ofertar um bom curso.

Não analisamos o aspecto que se refere ao dualismo epistemológico (epistemologia da prática e epistemologia da práxis), que desenvolvemos na pesquisa, mas podemos inferir pelo dispositivo teórico do silenciamento, a partir do que não foi colocado pelos sujeitos, que as pedagogias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, estão muito distantes da realidade dos docentes. Isso é corroborado pelo repertório vocabular, pela familiaridade e propriedade de termos e conceitos característicos da epistemologia da prática, como demarcado acima. Em outras palavras, os termos, os conceitos e o próprio vocabulário da epistemologia da práxis não são utilizados pelos docentes ou, quando o é, percebe-se pouca ou nenhuma apropriação.

Em síntese, destacamos como importantes influenciadores dos sujeitos, a partir das formações do ICE, o direcionamento dos sujeitos para o foco no protagonismo do estudante, a atuação docente com base nas experiências e vivências dos alunos, reflexão sobre a própria prática a partir da pesquisa.

Sobre este último elemento, destacamos uma fala de G01, enquanto sujeito mais alinhado à práxis revolucionária na prática docente, quando ressaltou a necessidade de acordar os colegas sobre a inexistência de um “Salvador” para a Educação pública. Ele relata que incentivava os(as) colegas a sentar e pesquisar e não esperar que um instituto privado ou a SEEC viesse fazer o trabalho para salvar a Educação. Nas palavras de G01 (2023),

Eu [digo]: Velho, esqueça isso! Você é um professor, cara! Sabe... a Secretaria não vai trazer isso [formação específica para tal necessidade formativa dos docentes] para você. Vai lá, senta a bunda na cadeira e pesquisa e se desenrola, sabe... porque não vai ter esse salvador! Não existe fórmula pronta em educação, não existe! Assim... não vai existir... (G01, 2023).

Esse “vai lá [...] e pesquisa e se desenrola [...]”, mencionado pelo professor, é muito caro para nós, pois se constitui em um ato tático por ele estar instaurado (ele, este sujeito específico) numa perspectiva diferente daquela que reza a lógica do capital. Temos uma contradição, quando ele se reporta aos colegas, inscritos noutras formações discursivas, talvez até desde a formação inicial. E aqui se resalta justamente a questão da lacuna. A pesquisa se torna mais árdua para os colegas que estão imersos em formações discursivas do capital. Como vão conseguir sistematizar conhecimentos e bases epistemológicas de práxis revolucionária estando sob estratégias sufocantes do sistema? Como recuperar e mobilizar conhecimentos os quais provavelmente não tiveram acesso e, se tiveram, o sistema tem tratado de promover o seu apagamento? Como subverter essa ordem? Talvez seja ele o agente tático, aquele que busca promover a formação no sentido da subversão.

No que se refere à categoria Gerencialismo na educação, a maioria dos sujeitos compreende que os instrumentos de gestão educacional, impostos pelo ICE, demandam muito tempo, mas julgam que são necessários para que haja um controle adequado na educação pública, nos moldes desenvolvidos na educação privada. Os sujeitos ignoram os problemas decorrentes deste tipo de gestão gerencial educacional na e para a educação pública, principalmente para aqueles que estão na base, ou seja, professores e gestores na escola.

Mais uma vez, o artifício “melhoria da qualidade da educação pública” aparece explícita ou implicitamente nas falas da maioria dos sujeitos e, a trelado a este, a necessidade de “controle”. Neste tópico, chamamos a atenção para os termos “controle” e “acompanhamento”, que apareceram nas unidades de sentido relacionadas à categoria em tela. Os termos parecem ser compreendidos como sinônimos, sendo utilizados como mecanismo coadjuvante na aquisição da famosa melhoria.

Os sujeitos da pesquisa, exceto G01, não apresentaram conhecimento ou propriedade sobre os aspectos da gestão gerencial na escola pública nem de seus efeitos. Apenas G01 identifica e classifica como “brutal” a convergência entre os dois tipos de gestão escolar, a gerencial e a democrática, aparentemente, coexistentes na escola pública. Ressaltamos o fator da aparente coexistência entre as duas gestões porque tentamos iluminar o fato de que, com as parcerias, os institutos e fundações detêm o domínio em função da aplicação das metodologias, na escola e nos espaços formativos, se adiantam na formulação da legislação e reforçam o campo ideológico através das mídias.

Enquanto escrevo estas últimas colocações, ocorre o que vem sendo chamado de “sobralização do Brasil”, com a ampliação do modelo educativo de Sobral, no estado do Ceará, reduto inicial e de ampla atuação de institutos e fundações privados de educação.

Nesse contexto, a gestão gerencial também domina e subjuga a gestão democrática, que, em geral, nunca foi bem das pernas na escola. No cotidiano escolar, este importante instrumento de gestão comunitária da escola sempre encontrou dificuldades para ser implantada e desenvolvida como determina a legislação.

A Tecnologia de Gestão Educacional do ICE e as bases gerenciais utilizadas na educação foram assimiladas pelos agentes educativos e cumprem sua função estratégica de roubar tempo de reflexão, de atuação crítico-reflexiva, de minar a vigilância e visualização de possíveis brechas por parte dos docentes.

Na penúltima categoria, de Práticas pedagógicas interdisciplinares, constatamos que o foco de atuação dos professores foi o desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares, efetivadas por áreas, mas realizadas apropriadamente apenas nos dois primeiros anos de implantação do tempo integral no Centro. As falas apontaram que os sujeitos entendem, em sua maioria, que a interdisciplinaridade é inerente ao tempo integral e, portanto, uma aquisição advinda do Instituto, não um princípio do currículo integrado no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Essa constatação nos revela que mesmo alguns docentes de EP não têm conhecimento adequado sobre essa modalidade de educação. Nesse sentido, indagamo-nos até que ponto essa falta de conhecimento é importante para o sistema hegemônico e é nessas falas dos docentes que verificamos um dos pontos a que serve esse desconhecimento, essa falta de propriedade, e, mais relevantemente, a negação de formação continuada em Educação profissional para professores de EP, como ocorre na SEEC/RN.

Portanto, nesta categoria, depreendemos que, com as formações desenvolvidas, o Instituto cooptou o sentido do termo, influenciando os docentes a associarem a

interdisciplinaridade à metodologia da Escola da Escolha e não como princípio do currículo integrado. Esse processo pode até não ter sido intencional por parte do Instituto, mas, de toda forma, se constitui de maneira que firma e credibiliza esses entes ao mesmo tempo que parece encantar os docentes.

Quanto às práticas pedagógicas em si, elas transcorreram normalmente nas correntes das formações discursivas neoliberais, desenvolvendo com os estudantes os temas, projetos e atividades nos moldes do capital. Nesta categoria, constatamos que não houve ocorrência de práticas pedagógicas subversivas, exceto as enunciadas por G01.

Na categoria Práticas pedagógicas subversivas, presente em algumas falas, ficou evidente que apenas G01 executou essas práticas no desenvolvimento de suas aulas, mais especificamente nas aulas de Projeto de Vida, buscando recontextualizar as formações do ICE. A propriedade acerca dos conceitos, a clareza apresentada acerca da sua inscrição em formações discursivas contrária às do capital ficaram demarcadas também em elementos gestuais, na entonação da voz, corroborando a sua fala sobre a aplicação de atividades a partir de outros conhecimentos adquiridos por meio de pós-graduações e outras bases de conhecimento que subsidiaram sua prática subversiva.

Outros dois sujeitos que recontextualizaram as orientações recebidas identificaram algum tipo de “subversão”, mas não estavam exatamente flutuando ou se movendo em direção a formações discursivas inscritas no escopo diferente das formações discursivas capitalistas, que regem o Instituto. Apenas ajustaram sua prática docente, de forma que buscavam alinhamento ao que era preconizado pelos cadernos do ICE.

A não subversão é a curvatura dos sujeitos ao capital, a subserviência à exploração de si e dos outros, a manutenção do *status quo*, ainda que eles não executem essas ações conscientemente, por estarem embebidos no discurso da melhoria da qualidade da educação, que foi mote central de todas as categorias elencadas até aqui, ou mesmo forçosamente, por não conseguirem vislumbrar brechas para dar “lances” por meio de práticas pedagógicas contrárias à ordem estabelecida, objetivando uma formação humana integral dos sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As parcerias público-privadas e sua relação com a formação continuada de docentes de EP são o tema principal da nossa pesquisa, que nasceu de uma indignação com a parasitação do Instituto Ayrton Senna e sua forçosa expropriação do trabalho docente por meio de cartilhas, em um trabalho da professora Vera Peroni, que tivemos acesso enquanto aluna com vínculo especial no PPGEP, em 2015, na disciplina de Estado e Políticas Públicas. Também nos inquietou constatar a atuação de diversos institutos e fundações na educação do RN, utilizando as dependências físicas da SEEC/RN, dessa vez enquanto aluna especial da disciplina de Gestão e Organização dos Espaços Educacionais, em 2019, na Linha 1, do PPGEP/IFRN.

Para envidarmos a pesquisa, já como aluna regular do Programa, em 2020, buscamos compreender como as PPPs firmadas entre a SEEC/RN e entes privados exerceram influência sobre os docentes de EP. Inicialmente, buscávamos observar os professores de EP, mas pela especificidade da prestação de serviço, via contratos por tempo determinado, nossos sujeitos da pesquisa englobaram outros docentes e gestores, preferencialmente, que já estavam lecionando no CEEP desde a sua implantação. O *locus* escolhido com base no Ideb de 2020 foi o CEEP Prof^a Lourdinha Guerra, localizado em Nova Parnamirim, na cidade de Parnamirim. Para analisar se havia influência de entes privados na atuação dos docentes, precisaríamos verificar os instrumentos de formação. Estes instrumentos que nos serviram de base para aferição da influência foram os oito Cadernos de Formação, produzido pelo ICE e disponibilizados para os professores

É relevante enfatizar que esse nosso olhar sobre as influências não surgiu do nada, mas do cansaço cotidiano em ver que a quase totalidade dos colegas professores concordava com as interferências de ordem privada na educação pública, como única via de melhoria e alcance da qualidade da educação.

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, contou com procedimentos bibliográficos e documentais, analisando o material formativo a partir do Materialismo Histórico-Dialético. A técnica de análise escolhida foi a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016), utilizando a Análise do Discurso francesa, de viés pecheutiano, como dispositivo teórico de análise, por meio dos conceitos de regularidades e formações discursivas e as formas do silêncio, com os ditos, não ditos/implícitos e silêncios.

Da análise dos Cadernos, obtivemos, por meio da ATD, quatro categorias, sendo três *a priori*: Neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e Epistemologia da prática, e uma emergente: Gerencialismo na educação.

Esses recursos metodológicos de análise também foram utilizados na fase da empiria, na análise das falas dos sujeitos, composto por quatro professores, dois destes docentes da EP, e dois gestores. Com relação às categorias, trabalhamos com as quatro categorias resultantes da análise dos Cadernos, como categorias *a priori*, e identificamos como categorias emergentes das vozes: Práticas pedagógicas interdisciplinares e Práticas pedagógicas subversivas.

Cabe ressaltar que, nas discussões sobre as categorias do conteúdo Educação Profissional, Formação docente e PPPs foram evidenciados importantes achados a respeito da atuação dos entes privados na rede estadual do RN, os quais sejam o fato de aos entes ser vedada pela lei complementar estadual de PPPs a atuação direta na formação pedagógica, não sendo este item respeitado nem pelos institutos participantes nem pela SEEC. Em havendo licença para tal atuação, não tivemos acesso à legislação.

Outro ponto a ser destacado é a omissão em plataforma de transparência, como o Diário Oficial do Estado (DOE), de anexos relacionados à atuação dos institutos. Outros anexos e detalhamentos são disponibilizados no DOE ou sítio do governo do RN, mas, com relação aos institutos e fundações e os termos dos acordos, não foram publicizados. Nosso objetivo, na análise desses anexos seria o de confirmar a presença ou ausência de transferência de recursos públicos para esses entes privados¹⁷, porém, nossa pesquisa centra olhar na esfera discursiva e decidimos enfatizar esta perspectiva de análise.

No que se refere ao discurso, o *como* é o elemento central que nos guiou na pesquisa em busca de elucidar as influências, ressaltando que os postulados de teóricos como Foucault, Pêcheux, Orlandi nos guiaram na compreensão dos efeitos de sentido.

Como achados da pesquisa, destacamos no escopo da formação continuada dos docentes de EPT do estado do RN, que algumas formações foram realizadas em hotéis, e não apenas nos espaços de educação do RN, como o Instituto Kennedy, a Escola de Governo ou outros espaços de propriedade do governo do estado. As formações disponibilizadas no período de implantação dos Centros se limitaram à formação sobre o tempo integral, foco de ação do ICE, e isso ficou muito claro para os sujeitos que participaram daqueles momentos formativos.

Sobre a atuação do ICE, PNA01 (2023) destaca que

¹⁷ Para investigar essa questão da transferência de recursos públicos para estes entes, no período de implantação dos CEEPs, recomendamos a acompanhar o trabalho de doutoramento de Magnólia Moraes, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Centro de Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Essa formação foi no sentido da gente compreender e a metodologia, quais eram os objetivos da chamada Escola da Escolha, né, que foi plantada pelo ICE. Eu brinco muito que em 2017 foi o ano do convencimento... a gente... era convencer a gente de que aquilo ali era legal (PNA01, 2023).

Nesse sentido, a nossa pesquisa atesta o êxito do ICE, dado que não houve apenas o convencimento, mas a introjeção dessas metodologias e toda sua ideologia nas práticas e discursos cotidianos dos professores e gestores. Salientamos ainda a participação do Banco Mundial que é grande financiador dos programas do governo e, por meio de empréstimos que resguardam cláusulas muito específicas para atingir suas metas, torna possível programas e projetos como o Projeto RN Sustentável, atual Governo Cidadão.

O pensamento dos docentes está alinhado de tal forma que eles não reconhecem ou relacionam os processos de dessubjetivação e desprofissionalização aos quais foram/são submetidos por meio dessas metodologias, que têm como suporte a legislação nas diversas esferas e a mídia hegemônica.

No que concerne às parcerias público-privadas, além da questão da atuação fora dos termos da legislação estadual, elas promoveram aos entes a utilização de espaços públicos para que os institutos e fundações pudessem acompanhar as estratégias de atuação desse sistema. O prédio da SEEC/RN, além de escolas e centros serviram de base aos diversos institutos para acompanhamento e monitoramentos sistemáticos da implantação das metodologias. A formações também ocuparam esses e outros prédios públicos. Aparentemente, os institutos não dependem recursos com espaços próprios, parasitando o estado, inclusive quando este se compromete financeiramente com espaços para formações em hotéis, ainda que seja pela via de contrapartidas, onerando o erário.

As PPPs não ferem apenas a LDB, mas também feriram o PPPI (2018) e as DCNEM (2012). Dessa forma, os institutos e fundações, enquanto não alinham os documentos orientativos da educação pública às suas cartilhas, operam atropelando indiscriminadamente o que se tem posto legalmente.

Em suma, o que depreendemos sobre formação continuada no escopo das PPPs e a partir dos pressupostos colocados pelos autores é que os professores e professoras, gestores e gestoras educacionais, não tiveram acesso à formação que agregasse saberes relevantes para a sua profissionalidade e identidade docentes. O ICE apenas utilizou esses profissionais da educação como ferramentas de implantação de metodologias nefastas e de um corpo de conhecimentos que servem apenas ao sistema hegemônico, em certo sentido, parasita-os(as), levando-os(as) à

exaustão física e psicológica. Como ferramentas, são coisificados(as) e colocados(as) no mesmo grau de serventia que um prédio, uma lousa, um computador.

Nossa pesquisa constatou a forte influência que os materiais formativos do ICE exerceram sobre a maior parte dos docentes, porque apenas um se mostrou inscrito em formações discursivas contrárias à lógica do capital. É importante ressaltar que nossa intenção é, de certa forma, desculpabilizar os(as) docentes, uma vez que, no dia a dia do fazer docente, é comum ver que os(as) colegas buscam se alinhar aos ditames capitalistas, principalmente no que diz respeito ao que reza a epistemologia da prática. Os docentes são instados a realizarem formações e capacitações, por exemplo, em competências socioemocionais, articuladas ao seu nível de ensino, também à reflexão sobre as próprias práticas, sem refletir criticamente sobre as bases conceituais e em quais epistemologias elas estão assentadas.

Também temos o intuito de elucidar docentes e gestores acerca de mecanismos estratégicos desenvolvidos pelo sistema hegemônico para que professores e gestores possam se livrar do “canto da sereia” através de mediação que a pesquisa desenvolve apontando as estratégias utilizadas pelo sistema vigente para oprimir a classe trabalhadora, expropriando servidores efetivos ou temporários em educação, aproveitando-se dos equipamentos públicos. Não foi descuido o capítulo metodológico se fazer tão extenso.

As constatações presentes na pesquisa nos permitem evidenciar que a imersão dos sujeitos em formações discursivas de lógica capitalista é sedimentada a tal ponto que, mesmo conseguindo acessar formações discursivas contrárias à que estão inseridos, os docentes não conseguem flutuar facilmente para uma formação discursiva crítico-emancipadora. Os sujeitos apresentam em suas falas regularidades discursivas como, por exemplo, “formação para o mundo do trabalho” (em oposição à “formação para o mercado”), “formação humana integral” (G01, PNA01, 2023), entre outras, porém, verificamos a utilização de termos, em alguns casos, tal qual em uma salada. São utilizados sem aparente reflexão ou conhecimento sobre os fundamentos e bases conceituais que os sustentam. Percebe-se, em algumas falas, até certa propriedade acerca dos sentidos e significados dos termos, porém esta apropriação se perde ante o peso dos apelos pela melhoria da qualidade da educação, cujo poder de salvação apenas os entes privados têm.

É possível verificar a forte adesão dos profissionais de educação ao discurso da epistemologia da prática. Os termos que modelam a conduta dos professores e professoras estão profundamente cristalizados, acarretando uma rigidez que os impede de flutuar dessa formação discursiva para outra, como, por exemplo, a epistemologia da práxis. Acabam sendo o seu

próprio panóptico, seu próprio vigilante e regulador. Na sua persistência, de certa forma, censuram também no outro a possibilidade de mudança.

Essa impossibilidade de romper com as formações discursivas capitalistas por parte dos respondentes comprova a forte influência ideológica que o ICE exerceu por meio dos seus materiais de formação e evidencia o poderio do sistema que impede a mobilidade desses sujeitos a outras formações discursivas contrárias à do capital.

Isso se manifesta não apenas pela adoção de práticas pedagógicas alinhadas às orientações das formações pela maioria dos sujeitos, mas refletiu-se também no discurso dos respondentes, durante as entrevistas. Cabe salientar que a passividade em não contestar essas orientações revela a epistemologia sob a qual se constituiu a formação inicial desses sujeitos, que requeiram pedagogias, como a de fundamento liberal, de John Dewey, base do material do ICE.

Nesse sentido, é necessário e urgente formar os docentes da base técnica, que têm seus direitos formativos negligenciados pelo estado do RN, o que colabora para a má qualidade da educação, oferecida pelo capital mesmo.

No que diz respeito à formação voltada para Educação Profissional, o IFRN, instituição de EP reconhecida, tem expertise atestada por avaliações externas diversas, além do Programa de Pós-Graduação que há uma década se dedica à pesquisa dessa modalidade, como programa acadêmico. Formou e vem formando pessoal capacitado que atua tanto na SEEC/RN como em Secretarias do Ministério da Educação. Ressaltamos que o IFRN não é uma instituição que oferta regimentalmente cursos no regime de tempo integral, mas forma sujeitos na perspectiva da formação humana integral, conforme verificamos no Projeto Político-Pedagógico do Instituto e testemunhamos como egressa e com egressos dessa instituição.

Para formarmos sujeitos livres e emancipados, alicerçados numa perspectiva da formação humana integral, reafirmamos que é necessário romper com os ditames do capital por meio do enfrentamento, a partir de táticas (Certeau, 1998), daqueles que são vítimas da expropriação violenta e perversa do sistema hegemônico, trabalhadores e trabalhadoras da educação. Rejeitando às parcerias com entes privados, baseados no capital. Tendo em mente que não existe capitalismo consciente, sustentável, “filantrópico” (Fontes, 2020) ou empreendedorismo social. Os docentes e gestores “compram essa ideia” das PPPs com a melhor das intenções, que é a melhoria da qualidade da educação, mas a natureza do sistema hegemônico é garantir sua hegemonia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R.; SILVA, J. B. Para onde foram os sindicatos? Do sindicalismo de confronto ao sindicalismo negocial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 511-528, Set./Dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/HYrfJQj6S3p4FFg584KTqvt/#ModalHowcite>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, L.da:1970.
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Qualidade Social da Educação Básica**. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2005, v. 35, n. 126, pp. 539-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 10 de jan.2020.
- BECHI, D.; FÁVERO, A. A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Racionalidade neoliberal e trabalho docente: interferência da cultura performativa nas condições de trabalho de professores e professoras. **Retratos da Escola, [S. l.]**, v. 17, n. 38, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i38.1518. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1518>. Acesso em: 19 set. 2023.
- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/2003 Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75-110, novembro/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/i/2003.n120/>. Acesso em: 02 set. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/lei/111079.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.html. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CABRAL NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- CAETANO, M. R. As Reformas Educacionais, o Novo Ensino Médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente,

v. 29, n. 1, 2018a. DOI: 10.32930/nuances. v29i1.5811. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018b. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CAETANO, M. R.; RUÍZ, S. H. C.; SANTOS, A. R. Reformas educativas y redes globales para la educación latino-americana. **Revista Educação em Questão**, v. 58 n. 56 (2020): abr./jun. 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21586>. Acesso em 05 mar. 2021.

CARVALHO; F. X.; A.K. NOMA. Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 167-186, jan./jun. 2011. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/277042675_Políticas_publicas_para_a_juventude_na_a_perspectiva_neoliberal_a_centralidade_da_educacao. Acesso em 05 ago. 2021

CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, 2021. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/81286>. Acesso em: 20 set. 2022.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CIAVATTA, M. O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13896, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13869. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13869>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

COSTA, A. B. **Discursos sobre o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica em Pernambuco**: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/18065/1/TEXTO%20PARA%20DEPOSITO%20DEFINITIVO%20COM%20CARTA%20CATALOGR%C3%80FICA.pdf>. Acesso em 05 mar. 2021.

COSTA, R. E. C. A. A Parceiros da Educação e o processo de colonização da educação pública. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 23, n. 3, p. 773-787, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p773-787>. Disponível em: <https://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15965>. Acesso em 20 nov. 2021

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercados das Letras, 2018. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

CURADO SILVA, K. A. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In:* UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.) **Diálogos Críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. [recurso eletrônico]

CURY, C. R. J. Educação e Ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 35, p. 80-83, 1980. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1652>. Acesso em: 20 out. 2023

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

Dicionário Priberam. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo.** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. As~Paulo: Boitempo, 2016. (Estado de sítio)

DINIZ, F. D. B.; GARCIA, L. T. S. O privado na educação pública potiguar: mapeamento das empresas e de suas ações na rede estadual de educação do RN. XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPed (2018) GT05 - Estado e Política Educacional. **Anais...** Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3827-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 20 jan. 2021

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. PDF

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes.** Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29 maio 2021.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, [S. l.], n. 17, p. 86-101, 1993. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 13 mar. 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. 1. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

DUARTE NETO, J. H. MELO, M. M. de O. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica:** a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3739> Acesso: em 20 dez. 2021.

FERREIRA, P. F.; CANTARELLI, J. M. Escola de ensino médio em tempo integral e as políticas gerencialistas. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 74-88, set./dez. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16368/10091>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, novembro/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2021.

FONTES, V. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo** v.8, n.14, jan/jun 2020. P. 15-35. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 15 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Simproeste, 2013. Disponível em: <https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da educação, Série I, Escola; v. 11)

FUNDAÇÃO VAZOLINI. Quem somos. Disponível em:
<https://vanzolini.org.br/institucional/>. Acesso em 20 set. 2021.

GATTI, B. A. Formação continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 15 já. 2024.

HAN, B. C. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Ed. Âyiné, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo da Escola da Escolha**. 2.ed. Recife: ICE, 2016a.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Tecnologia de Gestão Educacional**. 2.ed. Recife: ICE, 2016b.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: Princípios Educativos. 2.ed. Recife: ICE, 2016c.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: Conceitos. 2.ed. Recife: ICE, 2016d.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: Metodologias de Êxito da Parte Diversificado do Currículo: Componentes Curriculares do Ensino Médio. 2.ed. Recife: ICE, 2016e.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: Instrumentos e Rotinas. 2.ed. Recife: ICE, 2016f.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: Ambiente de Aprendizagem. 2.ed. Recife: ICE, 2016g.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo pedagógico**: Metodologias de Êxito da Parte Diversificado do Currículo: Práticas Educativas. 2.ed. Recife: ICE, 2016h.

IMBENÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

KRAWCZYK, N.; ZAN, D. Resiliência ou resistência: um dilema social pós-pandemia. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/119966>. Acesso em: 23 ago. 2023.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., p. 163-183, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do Regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 mar. 2021.

LIMA FILHO, D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do Proeja. In.: ZINERDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. (Orgs.) **Produção do conhecimento no proeja dos últimos cinco anos de pesquisa**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. 190p.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

LOPES, D. O.; REIS, L. D.; CÓSSIO, M. F.; SCHERER, S.; SILVA, V. S. SICREDI e o programa a união faz a vida: a influência da lógica mercantil na formação de professores. **@rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v.7, n.16, jan-dez, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/22093>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2008. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2010.

MAIA, E. R.; OLIVEIRA, M. B. Formação de gestores escolares cearenses no contexto das parcerias público-privadas. **Revista e-Curriculum**. v.17, n.4, p. 16041625 out./dez. (2019). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44938/30859>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Coleção Língua[gem]; 64)

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONTAÑO, C. (Org.) **O canto da sereia: crítica a ideologia e aos projetos do ‘Terceiro Setor’**. São Paulo: Cortez, 2014.

MONTEIRO, L. F. **A formação continuada de professores propiciada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação no Centro Estadual de Educação Profissional professor João Faustino Ferreira Neto-RN**. 2021. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Natal, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UP3L4Z20H5zQr9AHvAVwsKd5X4sHInSz/view> Acesso em: 20 dez. 2021.

MARINHO, G. C. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais no contexto das reformas neoliberais: o caso da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4791/1/arquivo5974_1.pdf.

MELO NETO, J. C. **Morte e vida severina** E outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, pág. 117-128, abril de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de fev. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ver. E ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016 (Coleção Educação em Ciências).

MORAIS, J. K. C. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no ensino médio integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1533/Jo%C3%A3o%20Kaio%20Cavalcante%20de%20Morais.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MOTTA, V. M. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.6, n.3, 2008, p.549-572. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 05 mar. 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa** 39 (3) Set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3.)

NASCIMENTO, A. O Ginásio Pernambucano faz 190 anos unindo tradição e inovação. **Diário Pernambucano**. Recife. 10 fev.2015. Disponível em: [://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/02/ginasio-pernambucano-faz-190-anos-unindo-tradicao-e-inovacao.html](http://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2015/02/ginasio-pernambucano-faz-190-anos-unindo-tradicao-e-inovacao.html). Acesso em: 15dez. 2020.

NÓVOA, A. **Currículo e docência**: a pessoa, a partilha, a prudência. 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: No movimento dos sentidos. 6. ed. 5. reimp. Campinas: Editora da Unicamp: 2018.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, Pontes Editores: 2020

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In. GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. 3. ed., Tradutores Bethania S. Mariani... [et al.], 1993.

- PEREIRA, B. R. S.; MACHINI, M. L. F. A invenção do cotidiano. *In: Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/obra/invencao-do-cotidiano>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 4 n. 7, 2009. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/issue/view/108>. Acesso em: 15 de jan. 2021.
- PERONI, V. M. V. A parceria entre sistemas públicos de educação e o instituto Ayrton Senna: implicações para o trabalho docente. XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. 2010, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <https://seminarioformprof.ufsc.br/files/2010/12/PERONI-Vera-Maria-Vidal2.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.
- PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação *In: PERONI, V. M. V. A (Org.) Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2021.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIRES, D. O.; PERONI, V. M. V. A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos. I Eletrônica I Vol. 19. N. 2**, Itajaí, jan-dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13845>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- PIRES, F. T. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 17, p. e8573, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.8573. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8573>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 28 set. 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- RAMOS, M. N. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n. 307, de 11 de outubro de 2005**. Dispõe sobre normas específicas para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP), no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, institui o Programa Estadual de PPP, na Administração Pública Estadual, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2019/07/12/8d6334f778930133acfaf7ceal16bf8d1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)**. 2018. Disponível em: <https://governocidadao.rn.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/55bfe6e4b4491b54273564ab558ec866.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. *In.*: SAFATLE, V.; SILVA, JR N.; DUNKER, C. (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9697. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SANTOS, L. W.; FABIANI, S. J. S. N. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Revista de Letras**, v. 1, n. 31, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1081>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SANTOS, M. I.; RODRIGUES, R. O. Reformas na educação e precarização do trabalho no Brasil: a redução da educação profissional à preparação para o empreender. *In.* PERONI, V. M. V.; ROSSI, A. J.; LIMA, P. V. (orgs.) **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021. Disponível em: https://issuu.com/lfeditorial/docs/dialogos_entre_o_publico_e_o_privado_digital. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTANA, L. J. A. S. **Acesso e imaginário social no Ginásio Pernambucano na década de 1980**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 118. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4832>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2), 2018, p. 88–106. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>. Acesso em: 11 set. 2022.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 7-24, Universidade do Minho, Portugal.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 33, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28065>. Acesso em: 16 out. 2020.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, p. 314-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 20 dez. 20.

SHIROMA, E.; SCHNEIDER, M. C. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. **Revista Inter Ação**, 38(1), 89–107, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.25131>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SHIROMA, E. O.; ZANARDINI, I. M. S. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 693–714, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13785. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad. P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 101 p. (Atualidade)

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Investimentos em educação e pesquisa. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634818. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, C. P. O método em Marx: A determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkkhqYS3WDkMNX3N44JCKf/abstract/?lang=pt#ModalH owcite>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 395p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tAmanda%20Moreira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

SILVA, A. M. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. **Revista Trabalho Necessário**. V. 17, n. 33, mai-ago., 2019, p. 321-325. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29380>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores da educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. *In*. MOURA, D. (Org). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SOUZA FILHO, A.; ANDRADE, J. M. V. Estudar, trabalhar e ficar rico: A teoria do capital humano e a fábula da ascensão social. *In*. **Educação em Questão**. Natal: EDUFRRN, v. 2, n. 3, jul/dez., 1988, p. 22 a 27.

APÊNDICE A – QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

Componente/disciplina:

Ano de formação no componente que ministra:

Anos que leciona no componente que ministra:

Anos que leciona no CEEP Lourdinha Guerra:

EIXO 1 – FORMAÇÃO OFERTADA (ENTRE 2017 E 2019)

SEÇÃO 1: FORMAÇÃO

- 1) Participou de formação entre 2017 e 2019 (formação específica para implantação do ensino médio integral e integrado)?
- 2) Se sim, participou de quantas? Quais?
- 3) Onde aconteceram essas formações/cursos/capacitação?
- 4) Quem/que instituição esteve aplicando a formação?

SEÇÃO 2: MATERIAL

- 5) A que tipo de material teve acesso?
- 6) Recebeu materiais para sua formação e para a sua atuação em sala de aula?
- 7) Como você percebe a inserção de disciplinas como Projeto de Vida, Empreendedorismo e Preparação Pós-Médio no currículo?

SEÇÃO 3: RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA FORMAÇÃO DOCENTE

- 8) Tem conhecimento da participação de representantes de institutos e fundações nas formações?
- 9) Tem conhecimento da atuação de entes privados na formação de professores da rede pública por meio de institutos e fundações?
- 10) Como você vê essa situação? Concorda que com a participação desses institutos e fundações na educação pública? Por quê?
- 11) Concorda com as parcerias firmadas entre a SEEC e institutos e fundações privados?
- 12) Tem conhecimento que institutos e fundações produzem material para formação com base em metodologias próprias?
- 13) O que você acha dessas metodologias idealizadas por esses entes para a educação pública? Por quê?
- 14) Você acha que há adoção de bases da gestão privada nessas novas metodologias aplicadas nas formações que você recebeu?

15) Já ouviu falar sobre privatização da educação pública? Se sim, como você acha que ela ocorre?

EIXO 2 – PRÁTICA DOCENTE (APÓS A FORMAÇÃO)

- 1) [RECEBEU FORMAÇÃO] A formação influenciou a sua prática na sala de aula no Ensino Médio Integral e Integrado? Como?
- 2) [NÃO RECEBEU] A falta de formação para atuar no Novo Ensino Médio dificultou sua prática em sala de aula no Ensino Médio Integral e Integrado?
- 3) Que práticas/técnicas/metodologias/estratégias você adotou depois dessas formações?
[Provas, reuniões pedagógicas, aulas práticas de laboratório ou de campo, atividades interdisciplinares]
- 4) Que práticas pedagógicas foram/são adotadas nas disciplinas como Projeto de Vida, Empreendedorismo e Preparação Pós-Médio?
- 5) Você percebe diferenças ou semelhanças entre as práticas adotadas nas metodologias de êxito e as práticas que você desenvolvia anteriormente?