

A REFORMA DA CANETA: REFLEXÕES CURRICULARES ACERCA DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL ATUAL

LA REFORMA DEL BOLÍGRAFO: REFLEXIONES CURRICULARES SOBRE LA ESCUELA SECUNDÁRIA PROFESIONAL EN BRASIL ACTUAL

Lívia Freitas Fonseca Borges
FE/Universidade de Brasília (UnB)
liviaffb@terra.com.br

Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília (UnB)
fthiago2002@yahoo.com.br

Resumo

O que aqui denominamos a reforma da caneta é o resultado do poder discricionário das autoridades que se revezam na esfera pública e o exercem com a força dos cargos que ocupam cujas ações unilaterais são eivadas de alienação dos sujeitos reais da cena educacional. Insere-se neste contexto a reforma do ensino médio profissional no Brasil atual, produzida por Medida Provisória, ao tornar facultativa a oferta de disciplinas constituídas de fundamentos teóricos e práticos relevantes para a formação humana, além de permitir a atuação de leigos, o notório saber, no lugar do profissional do magistério, formado na e para a docência representa um retrocesso sem precedentes em nossa infante democracia, a atual política educacional brasileira atesta o seu total desprezo à carreira docente e afirma uma política de empobrecimento curricular na formação da juventude e da classe trabalhadora que logram cursar o ensino médio por ela proposto. Assumir o seu papel neste contexto formativo ainda é um grande desafio para a universidade brasileira. O ensino médio que queremos não pode derivar de tal reforma que caminha na contramão da desejada educação pública democrática e de qualidade. É preciso reabrir o debate, valorizar o acúmulo da ciência brasileira a respeito da matéria e, sobretudo, ouvir as vozes silenciadas no cenário educativo, seus reais protagonistas.

Palavras-chave: Reforma; Currículo; Ensino Médio Profissional.

Resumen

Lo que llamamos reforma del bolígrafo es el resultado de la discrecionalidad de las autoridades que toman vueltas en la esfera pública y el ejercicio con la fuerza de las posiciones que ocupan cuyas acciones son unilaterales con un toque de alienación del sujeto de la escena educativa. En este contexto la reforma de la educación secundaria profesional en Brasil, producida por la Medida Provisional, para hacer la oferta de disciplinas opcionales consisten en fundamentos teóricos y prácticos correspondientes a la formación humana y permite el desempeño de los laicos, el notorio saber, en lugar de enseñanza profesional y graduado de enseñanza representa una reacción violenta sin precedentes en nuestra democracia infantil, la actual política educativa brasileña confirma el desprecio total a su carrera de docente y dice que agotan la capa política curricular en la juventud y la educación de la clase obrera a asistir a la escuela media secundaria para ella. Asumir su papel en este contexto formativo sigue siendo un gran reto para la universidad brasileña. La escuela secundaria que no puede derivar de una reforma que va a contrapelo de la educación pública democrática y la calidad deseada. Necesita reabrir el debate, potenciar la acumulación de la ciencia brasileña sobre el tema y, sobre todo, escuchar las voces silenciadas en el ámbito educativo, sus verdaderos protagonistas.

Palabras clave: Reforma; Currículo; Escuela Secundaria Profesional.

1. O contexto Político Educacional do Brasil Atual

As novas ações elaboradas pelo atual governo federal têm caminhado para um desmonte do estado democrático de direito, e cobrem as mais diferentes áreas, a exemplo disso, temos a Medida Provisória – MP 767/2017 que trata da Proposta de Reforma da Previdência Social, e na prática extingue as diferenças de aposentadoria - igualando as idades para 65 anos entre homens e mulheres - e modelos de previdência de algumas carreiras, como é o caso do magistério que passa como todas as outras carreiras a ter um teto combinado de 65 anos de idade e 49 de contribuição para se alcançar uma etapa de jubilação. Outra intervenção tomada pela atual gestão do país foi a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241-55/2016 que limita os gastos públicos e afeta diretamente as áreas de educação, saúde e segurança.

O campo educacional não demorou a ser torpedeado por gestores públicos com ligação aos setores empresariais e religiosos da sociedade, que trataram de assumir e pôr em prática um modelo de gestão educacional, fincada nos princípios do neoliberalismo econômico (APPLE, 2006), do neoconservadorismo (FRIGOTTO, 2016 BURITY; MACHADO, 2006) e do neotecnicismo (FREITAS, 1992). As três frentes que atacam o legado das políticas democráticas de anos anteriores se concentram na Base Nacional Curricular Comum, no projeto “Escola Sem Partido” e na MP 746/2017 que reestrutura e reorienta o “Novo Ensino Médio”. É sobre esta última medida que nosso texto buscará construir reflexões no que diz respeito ao campo curricular e aos processos de formação profissional inerente a esta etapa da educação básica.

A MP em questão, já com força de lei, trouxe as seguintes alterações para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96: ampliação progressiva da carga horária para mil e quatrocentas horas; os currículos devem abranger de forma obrigatória o ensino de língua portuguesa e da matemática (obrigatórios nos três anos do ensino médio), além do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia passam a ser facultativos, dependendo do itinerário formativo escolhido pelo estudante da etapa; possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; os conteúdos cursados no ensino médio poderão ser aproveitados no ensino superior; poderão atuar na etapa, além de dos portadores de diplomas de curso técnico e superior na área pedagógica, os profissionais que comprovarem notório saber em suas áreas de atuação; criação de uma política de fomento para implementar o ensino médio integral.

A referida MP ao tornar facultativa a oferta de disciplinas constituídas de fundamentos teóricos e práticos relevantes para a formação humana, além de permitir a atuação de leigos no lugar do profissional do magistério, formado na e para a docência representa um retrocesso sem precedentes em nossa infante democracia, a atual política educacional brasileira atesta o seu total desprezo à carreira docente e afirma uma política de empobrecimento curricular na formação da juventude e da classe trabalhadora que logram cursar o ensino médio por ela proposto.

Neste cenário nada promissor, as altas taxas de desemprego da juventude (segundo dados do IBGEⁱ entre jovens de até 24 anos chega até a 25,7 um dado recorde) tendem a se fortalecer. Admitindo a assertiva de que formação profissional não é garantia de emprego

(FRIGOTTO, 1998), jovens de diferentes classes sociais sofrem esse processo de desemprego, agravado pela ausência de perspectiva de carreira e aposentadoria na velhice, inclusive no setor público, o que era antes desta política do desmonte de garantias sociais, uma razão para se escolher a carreira pública.

A seguir apresentamos uma breve discussão em torno da natureza do ensino médio no Brasil e da formação dos profissionais do magistério que atuam nesta etapa da educação básica. Na sequência buscamos estabelecer algumas conexões entre a reforma política anunciada e os currículos para o ensino médio, destacando as continuidades, os retrocessos e as possíveis rupturas. Por fim, analisamos as nuances que cerceiam a formação de formadores.

Há de se considerar que entidades representativas do movimento acadêmico educacional, como ANPAEⁱⁱ, ANPEDⁱⁱⁱ, ANFOPE^{iv} já se posicionaram na direção contrária a essas reformas unilaterais, que se apresentam de maneira impositiva, fragmentada e aligeirada.

2. A natureza do “médio” no Brasil

Em tempos de diferenciação entre ensino presencial e ensino na modalidade à distância, intermediados pelas tecnologias da informação e da comunicação, com atividades que podem ter um mínimo de atividades pedagógicas orientadas presencialmente, e esse presencial pode ainda ser interpretado como um presencial conectado, não é possível falar de ensino médio no Brasil como uma coisa homogênea, o que em larga medida resulta em diversificados perfis de saídas dos egressos dos seus cursos.

Do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 capturamos uma orientação de como deve ser a base curricular nesta etapa:

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2011, p. 46).

O ensino médio integral, assim como a educação integral no Brasil, tão conclamada como solução para os problemas historicamente vividos e conhecidos pela comunidade científica e maioria dos professores e estudantes da educação básica, ainda é uma falácia bem distante das condições ideais de materialidade. Como proposta para a rede pública de ensino, em geral, tem se revelado como uma retórica recorrente, utilizada a pretexto da vanguarda, da solução das mazelas educacionais. Na verdade, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola nem sempre representa um projeto suficientemente capaz de romper com a realidade do ensino em tempo parcial, nas jornadas de turnos e reorientá-lo para o tempo integral (LOPES, 2008). Na dimensão da educação ideal, preferencialmente com a materialidade de um currículo integrado (BERNSTEIN, 1977, 1996; TORRES SANTOMÉ, 1998) vislumbramos a abertura para a construção de um caminho que pode significar a resolução de grande parte dos problemas que cercam a educação de nível médio no Brasil. Em muitos estados, como o Distrito Federal é possível perceber uma temporalidade em semestres para a etapa, com disciplinas humanas e exatas sendo aglutinadas por eixos de integração. Aqui o tempo figura como uma categoria fundante para representar a experiência em curso, ainda incipiente para ser apresentada como solução plausível.

Pensar numa lógica curricular que, de forma explícita e autossustentada, justifique o currículo organizado em módulos, áreas, eixos só tem sentido se os professores e profissionais implicados com o “*sistema curricular*” (SACRISTÁN, 2000) forem protagonistas desse processo, da prescrição à avaliação curricular. Além disso, é preciso considerar o que a juventude e a classe trabalhadora de modo geral almejam como projeto de vida e de sociedade, vozes silenciadas na reforma da caneta, de certo modo reforçando a ideia central do *currículo de turistas* cunhada por Santomé (1998). A esse respeito os curriculistas têm um vasto campo de investigação acadêmica no sentido de desvelar as razões para que os fazedores de política educacional no país se valham desses expedientes reformistas, atingindo por um flanco o currículo da educação básica, em particular do ensino médio.

Com base em Young (2007), compreendemos que o centro das preocupações de ordem curricular no ensino médio deve primar pela garantia de um “*ensino poderoso*” que contribua para a formulação de uma atitude autônoma e emancipada dos sujeitos implicados com o seu planejamento e execução (professores) e com o seu usufruto (estudantes), então, espera-se das escolas:

[...] é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho. [...] O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento [...] É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (YOUNG, 2007, p. 1294-1296).

Em Saviani (2012b, p. 67) encontramos também respaldo teórico para afirmar que quanto mais as classes sociais denominadas inferiores, mais marcadamente pelos aspectos de natureza econômica, têm acesso aos conhecimentos científicos, próprios de quem os domina, maior será o seu grau de emancipação. Possivelmente esteja situado nessa assertiva o sentido da escola e de um currículo, verdadeiramente revolucionário:

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.

3. Formação profissional no ensino médio

No espaço curricular do ensino médio reservado para a formação profissional a secundarização dos seus conteúdos é patente. Embora ninguém ouse duvidar da importância da formação profissional de jovens e adultos, em nosso país, o imediatismo do ingresso na esfera produtiva produz o encurtamento da formação escolar dos nossos trabalhadores em detrimento das demandas emergentes do mundo do trabalho.

Há ainda de se considerar uma ponderação frequente entre os pesquisadores do campo da educação e trabalho que não existe linearidade entre a formação profissional e o emprego. A esse respeito trazemos à reflexão as ideias de Silva (1999): “[...] A questão é que não existem empregos. Evidentemente, nenhum esquema de treinamento ou de educação conseguirá criá-los” (p. 78).

Moehlecke (2012) analisando a política nacional para o ensino médio, por meio do Programa “*Ensino Médio Inovador*”, aponta que a referida legislação é mais uma tentativa brasileira de superar a histórica *dualidade estrutural*, marcada notadamente pela disjunção entre o que se considera conhecimento científico e profissional.

[...] Ao invés de um currículo único, reforçar-se a importância de trajetórias diversificadas no ensino médio, onde a formação técnica seria apenas uma dentre outras possíveis trajetórias. Desse modo, da crítica à dualidade no ensino médio, passou-se à defesa da multiplicidade e diversidade do currículo disponível aos jovens nesse nível de ensino (p. 51).

Em larga medida a atual reforma do ensino médio ao reforçar a crítica ao caráter único de perfil de saída para os egressos da etapa, apresenta uma multiplicidade que potencialmente se fará amorfa.

4. As relações entre a reforma da caneta e o campo do currículo

A educação em larga medida e o currículo em sentido específico historicamente são alvo de constantes mudanças no contexto educacional brasileiro, reformas estas nem sempre fruto de consensos nas instituições formativas, sejam elas acadêmicas ou profissionais.

As reformas curriculares orquestradas no âmbito da política nacional passam ao largo dos debates travados nas universidades e pelas entidades científicas do campo educativo. Quem chama a atenção para essa importante problemática é Sacristán (2000) ao que denomina apropriadamente de “[...] *modelo de intromissão burocrática*”. Traduzindo para a linguagem coloquial quem tem o poder da caneta assim o evoca para produzir uma reforma curricular do ensino médio, à revelia da comunidade científica e escolar. Eis o significado da reforma da caneta, resultado do poder discricionário dos sujeitos que se revezam na esfera pública e o exercem com a força dos cargos que ocupam, cujas ações unilaterais são eivadas de alienação dos sujeitos reais da cena educacional.

Contudo, defendemos ser o professor sujeito importante nesta discussão, mesmo que a *prescrição curricular* pareça rígida, ainda padece de interpretação por parte dos *agentes modeladores* desses currículos. Neste particular nos apoiamos na reflexão pertinente de Sacristán (2000, p. 175), cuja obra explicita as categorias curriculares aqui destacadas em itálico, que iluminam nossa discussão:

Por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. [...] daí que hoje se proponha a inovação de programas ligada à participação dos professores nos mesmos, mais do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos profissionais do ensino (*Ibidem*, p. 175).

Ressaltamos o caráter nada inocente ou neutro que o campo currículo traz. No início de sua consolidação como espaço de pesquisa, havia a defesa por um tecnicismo pedagógico que consolidou o caráter prescritivo, normativo e essencialmente burocrático ao currículo.

Contexto em que sua construção era de responsabilidade de um grupo limitado de especialistas, muitas vezes externos à realidade educacional, como acredita Silva (2011). Por isso recorremos à concepção de Apple (2011) para apresentar uma concepção do campo curricular:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma **tradição seletiva**, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p 71 – grifos nossos).

Esta é uma razão plausível para advertirmos, por meio dos escritos de Sacristán (2000), que ações antidemocráticas que negam a participação efetiva dos especialistas em currículo e dos profissionais da educação, um retorno ao período em que professores eram alheios ao processo de escrita dos currículos e programas, a singularidade da contemporaneidade é o fato de muitos educadores enxergarem essas ações como algo natural:

[...] tem sido mais um campo de decisões do político e administrador, confundidos muitas vezes numa mesma figura. [...] O legado de uma tradição não-democrática, que, além disso, tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação dos sistemas educativos, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa. O próprio professorado o admite como normal, porque está socializado profissionalmente neste esquema (SACRISTÁN, 2000, p. 33-34).

Aqui é preciso destacar a força da prescrição sobre a ação docente, naquilo que o referido autor apropriadamente denomina desprofissionalização. Essa é uma pauta ainda presente em nosso cotidiano acadêmico em que o currículo e a formação docente são apenas alguns elementos constitutivos, mas nem sempre os reais problemas das mazelas políticas educacionais que os evocam como alvo de reformas. Parece uma maneira de desviar o verdadeiro foco do problema.

5. A formação dos formadores

A formação de professores para atuarem na etapa final da educação básica na atual legislação da educação brasileira ainda se localiza nos cursos de licenciatura, graduação. Embora exista o entendimento de alguns intelectuais e intérpretes da legislação educacional,

compreendemos a impropriedade de se colocar a formação docente na pós-graduação, *lato ou stricto sensu*. Entretanto, a titulação de grande parte dos professores que atuam na educação profissional de nível médio é constituída por bacharéis. Contraditoriamente a natureza dos componentes curriculares dos cursos de nível médio exigem especialistas que não são licenciaturas, o que não os exime do domínio do campo pedagógico. Marcada pela cisão entre bacharelado e licenciatura, a formação docente da educação profissional ainda padece de uma política que identifique o seu *locus*, seja na formação inicial, da formação continuada e em serviço.

Da pertinente análise feita por Machado (2008), a partir do Plano Nacional de Educação de 2001, depreendemos ações do poder público calcadas na formação docente por meio de programas especiais: “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil” (MACHADO, 2008, p. 11).

A referida autora nos apresenta um recorte histórico bem fundamentado nos aspectos teóricos e normativos da educação, explicitando criticamente que a experiência formativa brasileira registra diversos percursos cuja predominância permanece no âmbito das formações emergenciais e complementares, não se consolidando como uma política integrada a um sistema nacional de formação docente que também ainda não se consolidou. As licenciaturas como *locus* da formação docente dos professores do ensino médio, em particular da educação profissional, entretanto, parecem ainda permanecer no limbo deste espaço ideal de formação docente que atende às reais necessidades do ensino médio que se deseja integral e integrado. Embora essa legislação esteja superada pela Resolução nº CNE 2/2015, que modifica o antigo programa especial de formação pedagógica para não licenciados, igualmente não responde às demandas geradas pelas lacunas formativas existentes na esfera pedagógica, tanto para licenciados no que diz respeito à especificidade da educação profissional, quanto para os bacharéis que se tornam professores por razões diversas.

Neste limbo abrimos um espaço para a desrespeitosa e inapropriada proposição da contratação do *notório saber* para suprir as lacunas formativas e demandas de oferta de disciplinas indispensáveis para a formação profissional de qualidade. Na contramão desta proposta reafirmamos o que está previsto no artigo nº 67 da LDB 9394/96, carreira pública do magistério sustentada pelo ingresso mediado por certames públicos, provas e títulos. O

ingresso na carreira demarca o reconhecimento de uma trajetória a ser percorrida, condição da profissionalização docente.

O lugar da formação pedagógica dos formadores de formadores no campo da educação profissional ainda é uma questão a ser resolvida. As situações históricas aqui mencionadas acabam contribuindo para esse limbo institucional e curricular que em larga medida repercute na informalidade e no improviso tanto da formação quanto da atuação profissional dos docentes que formam jovens e adultos trabalhadores.

Aqui, cabe sublinhar as reflexões de Veiga (2012) em prol de uma docência como atividade profissional de caráter complexo e nada imediatista, já que demanda domínio de saberes de diferentes áreas “A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria” (p. 16).

Muitos autores, como Saviani (2012a) tem demonstrado o quanto o relativismo e as práticas de formações baseadas no improviso irresponsável têm contribuído para a materialidade do que o autor denomina *ativismo pedagógico*,

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (p. 109-110).

Não podemos esquecer as frequentes campanhas em todas as esferas do poder em favor de uma suposta redenção social alcançada pela escola pública, o que Nagle (1974) conceituou de *otimismo pedagógico*. O conceito refere-se a uma atitude positiva e utópica que deposita na educação formal pública a esperança de transformação social, mas ao mesmo tempo, os entusiastas deste conceito não se comprometem, enquanto agentes políticos, na garantia de uma base material essencialmente indispensável para contribuir com a devida formação oferecida nos espaços educacionais formais, mantidos pelo poder público.

O problema da valorização da prática em detrimento da teoria precisa ser evidenciado e amplamente discutido por repercutir nas políticas públicas educacionais e curriculares. É preciso considerar que a formação dos professores que atuam no ensino médio profissional é muito específica, então acaba que a docência ou a ciência pedagógica ficam subsumidas na prática, o que resultada inequivocamente em prejuízos pedagógicos irreparáveis.

6. Pelo fim da canetada

Por meio de uma decisão monocrática, de caráter antidemocrático, temos em nossa realidade uma reforma da caneta, que não expressa o posicionamento de entidades de classe representativas, como ANPAE, ANPED e ANFOPE, já mencionadas, que em outro momento social e político do país, no início dos anos 2000 participaram ativamente, ao lado das instituições formativas da educação básica e superior, da construção das Diretrizes Curriculares para os mais diferentes níveis, etapas e modalidades da educação brasileira.

Em síntese, podemos classificar a recente reforma do ensino médio no Brasil como mais um processo de judicialização curricular, que evoca legitimidade por força de instrumento legal e normativo, que não atende às demandas de quem verdadeiramente está implicado com a prática pedagógica nesta etapa.

Corremos o risco de não garantir um conhecimento científico escolarizado para os nossos jovens estudantes, que têm seu tempo de aprendizagem mensurado e cada vez mais “plastificado” em embalagens de rápido consumo. Neste contexto prioriza-se a aquisição de conhecimentos superficiais, em detrimento de uma reflexão sobre a experiência que garanta o caráter prático e intelectual que o ensino médio exige.

Sabemos o ensino médio que queremos e temos convicção que não será por intermédio de uma reforma de caneta que alcançaremos a desejada educação pública democrática e de qualidade. É preciso reabrir o debate, valorizar o acúmulo da ciência brasileira a respeito da matéria e, sobretudo, ouvir as vozes silenciadas no cenário educativo, seus reais protagonistas.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico** – classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Clases, códigos y control**: hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1977.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2011**: estabelece novas diretrizes curriculares especificamente para o ensino médio. Brasília, DF, 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BURITY, Joanildo e MACHADO, Maria das Dores Campos (Org.). **Evangélicos, política e eleições**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Conseguiremos escapar ao neo-tecnicismo? In: **Coletânea CBE, Escola Básica**. Campinas: Papirus, 1992

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **“Escola sem partido”**: imposição da mordaca aos educadores. Disponível em: <<http://cpers.com.br/escola-sem-partido-imposicao-da-mordaca-aos-educadores>>. Acesso em: 31/03/2017

LOPES, Alice R. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-233, jan./abr. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

_____. **Educação e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso João; Júnior, João dos Reis Silva Júnior; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Notas

ⁱ Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Educacao_e_Trabalho>. Acesso em: 03/04/2017.

ⁱⁱ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

ⁱⁱⁱ Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

^{iv} Associação Nacional pela Formação de Professores.

Sobre os autores

Lívia Freitas Fonseca Borges

Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Currículo: concepções teóricas e práticas educativas. Possui graduação em Pedagogia e História pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília, Mestrado em Educação Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Tem experiência na área de Educação Básica, Educação Profissional e Educação

Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, formação de profissionais da educação, pedagogia e educação superior.

Francisco Thiago Silva

Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Currículo e Formação de Profissionais da Educação, sob a orientação da professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges. Mestre em Educação e Currículo (2013) pela Universidade de Brasília (UnB). Possui Licenciatura em História pela Faculdade Projeção, DF (2008) e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade FACEL, PR (2013). Especialista em História Afro-brasileira e Africana pela Faculdade Phênix- Instituto de Educação Ethikos, GO (2010). Membro dos Grupos de Pesquisa: Currículo: Concepções Teóricas e Práticas Educativas - CNPq e do GEPPHERG (Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação, Raça e Gênero - CNPq) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e Avaliação do Grupo de Pesquisa "Ensino e Pesquisa: Diálogos e Práticas Acadêmicas na Formação de Professores". Docente do Centro Universitário Projeção - UniPROJEÇÃO. Membro do Conselho Universitário - CONSUNI do Centro Universitário Projeção - Taguatinga, DF desde agosto/2016.