

A FORMAÇÃO SOCIAL DO SABER DOCENTE NO ENSINO MÉDIO

THE SOCIAL FORMATION OF TEACHING KNOWLEDGE IN HIGH SCHOOL

Marcos Antônio dos Santos¹

Resumo: Este artigo visa descrever a formação do saber docente durante o Ensino Médio como uma construção social formada organicamente e multifacetada em um contexto histórico específico. O objetivo central deste estudo é analisar de que modo o “saberes da docência” se manifestam através do sincretismo de múltiplos fatores correlatos a realidade concreta da escola, dos alunos e dos próprios professores. Esse intento será fundamentado através de um levantamento bibliográfico e de dados da realidade escolar brasileira. O saber docente dos professores é um amálgama que se refere a uma realidade social particular ao mesmo tempo universal que não exclui ou nega uma à outra, mas que se manifestam dialeticamente em um espaço e tempo específico.

Palavras-chave: Saber docente; Ensino Médio; Capitalismo neoliberal.

Abstract: This article aims to describe the formation of teaching knowledge during high school as a social construction formed organically and multifaceted in a specific historical context. The main goal of this study is to analyze how "teaching knowledge" manifests itself through the syncretism of multiple factors related to the concrete reality of the school, the students, and the teachers themselves. This intent will be based on a bibliographic and data survey of the Brazilian school reality. The teachers' teaching knowledge is an amalgam that refers to a particular social reality and, at the same time, a universal social reality that does not exclude or deny one another, but that dialectically manifests itself in a specific space and time.

Keywords: Teaching knowledge. High School. Neoliberal Capitalism.

¹ Licenciatura Plena em História. Barão de Mauá. E-mail: marcoshistoriaco@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6619-9441
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5229047308887351>.

INTRODUÇÃO

Os saberes são adquiridos e produzidos social e historicamente dentro de estruturas específicas. Esta compreensão exemplifica que cada região, Estado e país expressam um tipo singular de conjuntura social, política e educacional. Isso possibilita e evidencia a problemática da particularidade e da universalidade do saber docente brasileiro. Se o trabalho docente, de certa maneira é a *práxis social* objetivada e inserida histórica e socialmente, cabe compreender de que maneira o saber docente adquire contornos próprios no cenário educacional brasileiro. A maior parte dos professores descrevem suas práticas não em termos de papéis, mas em termos de experiência.

Através da compreensão política, econômica e social brasileira o objetivo geral deste artigo é observar e analisar a construção estrutural do saber docente no Ensino Médio. Primeiramente este artigo observará de que forma o saber docente é genericamente construído, tanto individual quanto coletivamente. Em seguida será delineado as ações políticas – nacionais e internacionais – para a “valorização” e/ou precarização dos profissionais da educação. Será observado também o contexto neoliberal e as contradições contidas na atuação dos docentes no Ensino Médio. Para compreender o processo de rompimento das contradições históricas e a inquietante e ambígua atuação da Escola como libertadora ou reprodutora, é necessário compreender as questões candentes da realidade escolar brasileira. A formação dos saberes docentes atende as necessidades da sociedade brasileira? O Ensino Médio é adequado tendo em vista as expectativas dos estudantes?

Para apontar esta atuação foram selecionados autores que se debruçaram extensamente sobre a questão do saber docente como Maurice Tardif (2017), Libâneo (2014) Paulo Freire (2021), Gadotti (1998), Dermeval Saviani (2011), Sposito (2006) e Silva (2019). Complementarmente se mostrou necessário estruturar alguns preceitos sobre as Leis educacionais nacionais e internacionais – Conselho Nacional de Educação (2019), Organização Internacional do Trabalho (1997), Leis de Diretrizes de Base (1996), Resolução Nº 3, de 21 de Novembro de 2018, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, Coordenação de Trabalho e Rendimento (2019) –, assim como escrutinar as contradições históricas e culturais sobre os conflitos geracionais entre professores e alunos. Para isso selecionamos autores como Turtuce (2018), Iriart (2016), Gasparini (2022), Almeida (2019), Bourdieu (1989) e Althusser (2009).

O escopo metodológico deste artigo objetivou utilizar a pesquisa bibliográfica crítica, cuja intencionalidade teórica foi resgatar livros, teses, dissertações e artigos que abordassem sobre a formação docente e o desenvolvimento dos saberes pedagógicos durante o Ensino Médio no contexto brasileiro. Para a compreensão deste tema foi adotado como parâmetro de seleção obras – artigos, livros e dissertações – que possuíssem como assunto correlato *a educação brasileira*, que abordassem a educação básica como foco principal e fundamentalmente as Leis educacionais que versassem sobre

a formação docente. A partir desta seleção foi possível desenvolver uma compreensão extensa sobre de que maneira ocorre a construção do saber docente durante o Ensino Médio e em quais circunstâncias ele se objetiva.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

O desenvolvimento do sujeito histórico é um processo através do qual o ser humano produz e reproduz a sua existência. Agindo sobre a sua realidade – natureza – o ser humano vai construindo o mundo histórico – realidade social, política, econômica e cultural. A educação, segundo Saviani (2011) “[...] tem suas origens nesse processo. No princípio, o homem agia sobre a natureza coletivamente e a educação coincidia com o próprio ato de agir e existir [...]. O ato de viver era o ato de formar homem, de se educar” (Saviani, 2011, p. 81).

O ser humano é determinado pelo tempo social, espacial e histórico. O sujeito histórico se desenvolve em um espaço social construído pelas relações históricas que ele participou de maneira individual e coletiva, uma vez que está inserido socialmente em uma realidade objetiva. Nesse sentido todas as esferas sociais e institucionais – escola, política, cultura – que se encontram na sociedade são produtos de um tempo específico e estão inseridas em uma realidade espacial e social singular.

A educação e a escola, são determinadas pela sociedade, mas essa determinação é relativa e atua por meio da reciprocidade sociocultural – o que significa que a educação reage sobre a social em dado tempo e espaço. Consequentemente, a educação ao mesmo tempo que interfere na sociedade, contribui para a sua própria transformação, uma relação complementar e dialética (Saviani, 2011).

Desta maneira, ao mesmo tempo que o Escola como instituição social cumpre um papel transformador, paralelamente desempenha um papel de reproduzidor das relações sociais e da força de trabalho de um determinado modo de produção. É importante salientar que o modo de produção é um complexo sociocultural, extremamente típico e variável, que envolve as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva.

Compreende nele [modo de produção] três elementos essenciais, em geral considerados isoladamente por seus críticos: a) as forças materiais de produção (as forças naturais e os instrumentos de produção como máquinas, técnicas, invenções etc.); b) um sistema de relações sociais, que definem a posição relativa de cada indivíduo na sociedade através do seu status econômico; c) *um sistema de padrões de comportamento, de que depende a preservação ou transformação da estrutura social existente [grifo meu]*. Esses elementos são interativos. (Fernandes apud Marx, 2008, p. 34).

A interação entre esses elementos, como demonstra Florestan Fernandes (2008), encontra ressonância dentro dos espaços de formação, uma vez que, como destacou Saviani (2011), a sociedade é a escola se mantem em uma relação dialética constante. Em um sistema capitalista, a educação

representa os interesses de classe. Como afirmou Marx (2019), as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. Dentro deste sistema de relações sociais a escola atua, de acordo Louis Althusser, como Aparelho Ideológico do Estado² (AIE). A Escola através dos “saberes práticos” do ensino repleto da ideologia dominante distribui desde o ensino básico o papel de quem deve desempenhar na sociedade de classes: o papel de explorado (consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida); o papel de agente da exploração (saber mandar) e de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão»). (Althusser, 2009).

Desta maneira é fundamental colocar em perspectiva o *saber docente* e o papel do educando no Ensino Médio para que, por meio da análise epistemológica seja possível aferir qual é essencialmente o papel do saber docente na formação dos estudantes do Ensino Médio. O ponto fulcral deste artigo é analisar as condições dos professores no Brasil e a formação do saber pedagógico.

A RELAÇÃO ESCOLA E PROFESSOR

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento. Intrínseco ao espaço educativo, o ato de educar deve ser libertador, tanto para os opressores quanto para os oprimidos. (Freire, 2021). Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, tanto o docente quanto os discentes devem reconhecer “[...] o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste conhecimento, o motor de sua ação libertadora.” (Freire, 2021, p. 48).

Apoiando-se em premissas da pedagogia histórico-cultural, Libâneo (2009) pontua enfaticamente que a escola:

[...] é uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, isto é, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos gerais de pensar e agir associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. No entanto, ensina- -se a alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos à experiência sociocultural e à atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os

² [...] os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam «pela, ideologia». Todos os Aparelhos de Estado funcionam simultaneamente pela repressão e pela ideologia, com a diferença de que o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de maneira massivamente prevalente pela repressão, enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de maneira massivamente prevalente pela ideologia. [...] Aparelhos Ideológicos de Estado é assegurada, na maioria das vezes em formas contraditórias, pela ideologia dominante, a da classe dominante. (Althusser, 2009, p.51-57)

projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. (Libâneo, 2009, p. 109).

A contradição aparente entre as interpretações de Althusser (2009) e Libâneo (2009) com relação a escola e o ensino não se excluem, uma vez que a própria realidade é multifacetada e plural. Desta maneira, ambas as polaridades se manifestam repetidamente dentro dos espaços de ensino e aprendizagem. Portanto, o problema da escola diz respeito às formas pelas quais as práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. Sendo que os resultados sociais, pedagógicos, culturais da escola, expressam-se nas aprendizagens efetivamente consumadas. Escola e ensino existem para promover e ampliar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade. (Libâneo, 2018, p. 32).

É nesse sentido que o trabalho docente, de certa maneira é a *práxis social* objetivada e inserida histórica e socialmente, cujo processo de realização desencadeia transformações reais no professor – constrói sua identidade. (Marx; Tardif). Desta forma, a ação laboral docente não é um ato exclusivo de transformar a sua realidade ou um objeto específico – em conjunto –, é também *transformar a si mesmo no e pelo trabalho* (Tardif, 2014). Nesse sentido para Tardif (2014), o professor como sujeito histórico, com o passar do tempo, vai se tornando aos próprios olhos e aos olhos dos outros um professor, com a sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Dentro desta realidade concreta o professor adquire os “seus saberes sociais” na e pela contradição do processo real educativo. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação das contradições opressores e oprimidos. A própria realização das contradições na vida cotidiana e o seu contínuo desenvolvimento pela experiência em sala de aula – o ato de ensinar é um ato de aprendizagem –, cria a capacidade didática e a sensibilidade teórica metodológica.

A formação e a experiência do professor passam a ser o conjunto de competências de interpretações do mundo e de si mesmo, que articula o máximo de orientações do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de reforço identitário. O professor que optou por passar a sua vida dando aula em uma comunidade periférica construirá sua identidade docente tendo uma relação profissional, emocional e social com a comunidade distinta de um professor que passou toda a sua carreira lecionando em uma escola particular de um bairro nobre.

A CONDIÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR

A condição de trabalho do professor no Brasil enfrentou diversos desafios políticos – nacionais e internacionais –, econômicos e sociais até a sua consolidação. Em consonância com as Recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO em 1966 sobre o

Estatuto dos Professores, agrega-se o termo condições dos professores e, o termo condição, é definido como: a importância da função do professor, as competências exigidas pelo cargo e as condições de trabalho no que tange à remuneração e a benefícios materiais. (Wonsik, 2013)

No mesmo ano a UNESCO declarou que, para promover a paz, a compreensão e a tolerância entre nações, povos e religiões, a educação é fundamental. Para isso; “[...] deveria reconhecer-se que o progresso em educação depende primordialmente das *qualificações e competência do corpo docente* em geral, e das qualidades humanas pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (OIT; UNESCO, 2008, p. 26).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deixa evidente o que se entende nacionalmente por valorização e a quem imputa a responsabilidade por promovê-la:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, Art.67)

De acordo com o que observamos nas diretrizes internacionais da OIT e da UNESCO, assim como nas diretrizes nacionais como a LDB, fica evidente que a valorização do profissional da educação é fundamental para o progresso do país, porém a realidade expressa uma desvalorização recorrente dos professores. Segundo Evangelista e Shiroma (2007), o sobretrabalho dos docentes se expressam por meio de uma longa lista de situações que prenunciam o alargamento das suas funções:

[...] atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto políticopedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 537)

Segundo Oliveira (2008) as novas incumbências têm exigido do professor:

[...] o domínio de novas práticas, novos saberes e a convivência com novas relações de emprego. No que se refere ao último aspecto, houve perdas de direito nos seguintes aspectos: aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, arrocho salarial, embates no piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. Desse modo, os programas de reforma “[...] expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade” (Oliveira, 2008, p. 45)

De acordo com Milani e Fiod (2008), os contratos temporários, amparados pela legislação, colocam os professores à mercê da solicitação das instituições educacionais e da dispensa de tempos

em tempos, gera uma situação, a qual, além de impossibilitar a previsão de futuro, conduz esses profissionais a pertencer a um contingente de desempregados, de trabalhadores potenciais e, como tais, ora são atraídos, ora repelidos pelo mundo do trabalho, por consequência, compelidos a aceitar quaisquer condições de trabalho (Milani; Fiod; 2008).

Para Gasparini, Barreto e Assunção (2005), a respeito dos afastamentos profissionais da educação básica do trabalho, por motivos de saúde, é possível identificar os fatores citados pelos professores como agravantes dos seus problemas: a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” demanda educacional; o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada; a falta de trabalhos pedagógicos em equipe; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários; as situações que fogem de seu controle e preparo; os sentimentos de desilusão e o desencantamento com a profissão.

De um lado, o discurso pedagógico da academia e o que é veiculado pelas políticas de governo insistem sobre o papel fundamental da docência perante o longo processo de escolarização das novas gerações exigido pelas sociedades contemporâneas, dada a complexidade de que estas se revestem. Não obstante, a universalização da educação básica que conduziu à perda relativa de sua importância como distintivo social, a massificação dos processos educativos e a deterioração das condições de exercício da profissão aliada aos baixos salários dos professores, além do fato de que eles deixaram de ser os únicos profissionais autorizados a lidar com os processos de transmissão cultural do conhecimento, resultam, concomitantemente, na perda de prestígio da profissão. (Gatti; Barreto; André; Almeida, 2019, p. 153).

Assim sendo, os professores se mantêm entre a valorização e a precarização das condições de trabalho³. Essas duas situações distintas revelam as contradições das políticas públicas de valorização dos docentes da escola pública, pois ao mesmo tempo em que era propalado o discurso de reconhecimento social, um plano de carreira, salários atrativos, formação, autonomia, participação, como compromisso a serem assumidos pelos governos, à ele se associam o deslocamento dos docentes mediante os contratos temporários e precários, baixos salários, as más condições de trabalho, a jornada de trabalho intensificada, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de responsabilidade, adoecimento, entre outros.

Em 2022, a resolução SEDUC 58, de 8 de julho de 2022 da Secretário do Estado de São Paulo passou a exigir que os docentes cumprissem as Atividades Pedagógicas Diversificadas (APD) nas unidades escolares correspondentes, tirando a flexibilidade do cumprimento da carga horário em

³ Conforme Alves (2011, p.3), “a precarização do trabalho não se resume àquilo que se pensa a sociologia do trabalho, isto é, mera precarização do trabalho ou precarização dos direitos sociais e direitos do trabalho de homens e mulheres proletários. [...] Entretanto, o adoecimento pessoal é tão somente a situação-limite do estranhamento que perpassa hoje a sociedade burguesa, sociedade doente devido ao desequilíbrio estrutural entre homem e natureza provocada pela propriedade privada e a divisão hierárquica do trabalho.” (ALVES, 2011, p. 6).

locais de preferência do professor. Essa portaria estendeu a carga horária do professor nas unidades escolares sem oferecer condições básicas para que elas fossem cumpridas, como por exemplo a internet para pesquisar e preparar aulas e salas adequadas para comportar o elevado número de professores. Além destas condições, essa portaria elevou a carga horária de tal maneira que criou uma disparidade salarial ainda maior em relação ao piso salarial nacional dos professores.

Se um professor possui uma jornada de 32 aulas semanais terá que cumprir mais 15 Atividades Pedagógicas Diversificadas na unidade escolar e mais 7 Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), totalizando 54 aulas semanais e 270 mensais. Antes desta portaria, os professores deveriam cumprir 40 aulas semanais e 200 mensais. Dentro desta nova conjuntura o piso salarial fica abaixo do piso nacional. Essa precarização docente, em particular do Novo Ensino Médio, se estende para além da condição salarial e da infraestrutura das unidades escolares, ela impede que o professor possa progredir na sua própria formação continuada.

A valorização do ensino e dos docentes como visto anteriormente não estão desvinculadas do modo de produção capitalista de cada período histórico, uma vez que as relações do modo de produção são relações sociais incorporadas e/ou refletidas nas políticas públicas educacionais; “[...] o ensino, bem como a educação em geral, nunca foi estranho a toda e qualquer economia política, embora nem sempre de forma explícita. Não há uma economia que não traga em seu bojo uma economia da educação e do ensino.” (Santana, 2007, p. 88).

Essa conjuntura expressa o dilema da formação do saber docente, no qual ele incorpora as contradições de sua condição de classe ao mesmo instante que procura dar sentido a sua profissão diante das carências e necessidades dos alunos. De acordo como Tartuce (2018), o Ensino Médio constitui-se em uma etapa crítica na formação dos indivíduos, uma vez que assume múltiplas funções, tais como a consolidação dos conhecimentos e habilidades básicas dos estudantes, a preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho e a formação de cidadãos capazes de se engajar na sociedade. (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018).

O neoliberalismo inaugurado pós crise de 1970, passou a tratar a educação escolar, particularmente na escola pública, como lugar privilegiado de concretização de estratégias globais de mudanças educacionais para países considerados periféricos em relação ao desenvolvimento econômico (também denominados países em desenvolvimento, ou países emergentes), cujas finalidades educativas de formação escolar centram-se em interesses capitalistas de formação imediata para o trabalho, formação de capital humano⁴. Nesse sentido o professor se torna um

⁴ A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribui para a integração econômica da sociedade formando o contingente da força de trabalho que se incorporaria gradualmente no mercado. O processo de escolaridade

“operário” nos meios de produção “fabril” educacional atendendo a interesses particulares de uma minoria.

A LDBEN, 9.394 de 1996, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio de 2014 e a Plano Nacional de Educação (2014) estabelecem que a educação escolar e o Ensino Médio têm por objetivo atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no *mundo do trabalho*. Neste sentido a Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018, procurando qualificar o estudante para o mundo do trabalho – a formação técnica e profissional – e acadêmico, determinou que fosse oferecido diversos aprofundamentos acadêmicos, os Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos devem considerar as demandas, as necessidades, os interesses dos estudantes, sua inserção na sociedade, o contexto local, as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino (CNE/CEB 3/2018). Os itinerários devem ser ofertados, assim como escolhidos pelos estudantes de acordo com o seu projeto de vida. Sobre a estrutura curricular, a resolução estabelece que devem ser contemplados durante a etapa final da educação básica, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, os conteúdos de história do Brasil e do mundo, sociologia e filosofia. Para que determinada proposta fosse efetivada foi estabelecido que os itinerários formativos fossem ofertados através de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento. (CNE/CEB 3/2018).

No entanto o que ocorreu foi a substituição de disciplinas bases como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia por Itinerários Formativos descontextualizados – “O que rola por aí”, “RPG”, “Empreendedorismo” e “Brigadeiro caseiro”. Durante o ano de implementação dos novos itinerários que ocorreram entre os anos de 2022 e 2023, o exame Nacional do Ensino Médio não se adaptou ao novo modelo educacional do país, fechando uma das portas para o ingresso ao ensino superior público. Essa conjuntura escancara a falta de planejamento do novo projeto. Outro aspecto é a desinformação, que surpreende tanto alunos quanto professores que afirmam saber dos conteúdos do itinerário somente quando já estão cursando e/ou lecionando.

Dentro desta conjuntura o dilema entre as escolas públicas e privadas se acentuaram. As escolas privadas passaram a defender a manutenção do Novo Ensino Médio enquanto os alunos e professores da rede pública se manifestaram em favor da sua revogação. Isso porque, enquanto os colégios privados possuem infraestruturas para cumprir de maneira adequada as novas diretrizes, além de possuir maior flexibilidade para o arranjo curricular mantendo disciplinas bases em conjunto

era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. (SAVIANI, 2005, p. 49-50)

com os itinerários, os colégios públicos são prejudicados pela falta de investimentos e planejamento. Se por um lado os alunos das escolas particulares estarão preparados para o ingresso no ensino superior, os alunos de escolas públicas estarão adequados para atender um mercado de mão de obra precária e desqualificada. O abismo entre as classes sociais passa pela educação escolar.

Podemos elencar como questão norteadora a preparação do jovem para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho, mas fundamentalmente a formação do jovem como questionador do mundo ao qual ele está inserido. Esse cenário se encontra diretamente relacionada com a formação do saber docente e a sua condição de trabalho, além da carência de docentes para esse nível de ensino; “[...], situação que leva a um ensino truncado em seu desenvolvimento e descontínuo no que se refere às situações de aprendizagem, ensejando desinteresse, retenção e evasão dos alunos.” (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 481).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, passou a compreender o Ensino Médio como parte integrante da educação básica, ou seja, como formação escolar essencial à qual todo o jovem deve ter acesso, independentemente de seu percurso posterior: *a continuidade dos estudos e/ou o ingresso no mercado de trabalho* (BRASIL, 1996). Como última fase da educação básica o ensino médio veio acompanhado de muitos desafios a serem enfrentados:

A democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente. A mudança do perfil do alunado traria consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, que iriam lidar com um público cada vez mais diversos e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino. (Silva et al., 2009, p. 10)

De acordo com Tartuce (2018) as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 2012, incorporam o pressuposto de que a juventude do país é diversa. De fato, o Parecer que a embasa justifica a necessidade de uma nova diretriz, em razão das:

novas exigências educacionais resultantes das transformações na produção de conhecimento e no acesso às informações, no mundo do trabalho e nos próprios interesses dos jovens estudantes; diversidade desses jovens, o que implica “reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das ‘juventudes’ e da sociedade”. (BRASIL, 2011, p. 4)

Esse parecer entende que a educação de boa qualidade deve levar à superação das desigualdades educacionais e considerar o que ocorre com os jovens fora da escola e incorporar a categoria juventude à discussão significativa, o que só será possível se a democracia se tornar uma prática em sala de aula e não um fim; “[...] democracia não é o ponto que se chega, é antes de tudo um processo que se vive.” (Carvalho, 2010, p.37). Dentro desta perspectiva é fundamental considerar que os jovens possuem formas de pertencimento, expressão e lazer, propiciadas por outros espaços socializadores e redes dispersas que não se apagam quando eles estão na escola (Sposito, 2006)

Tartuce (2018) salienta que:

[...] a escola não é o único espaço de aprendizagem para os jovens, especialmente na contemporaneidade: as novas gerações circulam por múltiplos tempos e espaços, pela via real ou virtual, como nos hipertextos e recursos multimídia, que viabilizam comunicação e informação. Elas são, assim, “portadoras de uma nova racionalidade cognitiva, uma racionalidade pautada em apropriação de conhecimentos e em ganhos de aprendizados de forma difusa e descentrada”. (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 486).

Dentro deste escopo teórico, diversos estudos revelam que “as escolas se mostram pouco abertas a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais” (Dayrell; Gomes; Leão, 2010, p. 248). O que ocorre neste sentido é um choque de cultura geracional que afasta o aluno e não o considera como sujeito social e cidadão de direitos no interior das escolas. (Dayrell; Gomes; Leão, 2010). Ao mesmo tempo que há um choque de cultura entre o mundo do aluno e o mundo escolar, permanece a ambígua questão proveniente das motivações que fazem com que os alunos permaneçam nos espaços educacionais: a escola como provedora de um futuro melhor – conquista de um emprego – ao mesmo tempo que a escola se revela incapaz de atribuir aos jovens um valor intrínseco, “[...] revelando tanto descrença na capacidade de a escola impactar suas vidas no presente quanto uma relação instrumental de conhecimento” (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 488).

Este cenário culmina no quadro de grande abandono escolar. Tartuce (2010) revela que a visão “mítica” da escola como meio de mobilidade social para jovens das classes baixas transfere-se do ensino médio para a educação superior “[...] os resultados em termos de experiências e de sentidos atribuídos pelos jovens e de possibilidades relativas à sua inserção no mercado de trabalho variam muito conforme o tipo de escola frequentada, se é pública ou privada”. (Tartuce; Moriconi; Davis; Nunes, 2018, p. 489).

A REALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA E O SABER DOCENTE

Segundo a PNAD Contínua (2019) os jovens de 14 a 29 anos do País, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado. (PNAD, 2019)

[...] o abandono precoce, ainda na idade do ensino fundamental, foi de 8,5% até os 13 anos e de 8,1% aos 14 anos. Esse padrão se mantém semelhante entre homens e mulheres e entre as pessoas de cor branca e preta ou parda. Vale destacar que o grande marco da mudança foi a idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Nessa idade, o percentual de jovens que abandonaram a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade. (PNAD, 2019, p. 10)

Segundo este estudo o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola não é apenas a necessidade de trabalhar. No Brasil, este contingente chegou a 39,1%. Para este principal motivo, ressaltam-se os homens, com 50,0%. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez (23,8%) e trabalho (23,8%) (PNAD, 2019). Tartuce (2018) em seu estudo destaca que a principal razão de os jovens de baixa renda abandonar a escola não está somente relacionado ao trabalho no período de estudos. Os dados apontam que:

[...] a infraestrutura precária dos estabelecimentos, a desmotivação e as condições de trabalho dos professores, a indisciplina dos alunos e a falta de diálogo entre eles, professores e a gestão da escola, assim como a violência existente no cotidiano escolar, são todos aspectos apontados como fatores de descontentamento dos estudantes. Além disso, os alunos salientaram que os conteúdos são desinteressantes, distantes de sua realidade. (Tartuce, 2018, 490)

A infraestrutura das instituições, a questão da classe social – desigualdade –, questões curriculares e formação inicial e continuada de professores estão diretamente relacionadas e influenciam direta e indiretamente na formação do saber docente para e do Ensino Médio, uma vez que os:

[...] “saberes sociais”, o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmite. (Tradif, 2017, p. 31)

Podemos destacar que os diversos saberes são incorporados a prática docente no decorrer do tempo. São esses os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e as experiências que são enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo cultural da sociedade. Desta forma os processos de aquisição e a aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa metamorfose ocorre a partir do novo e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é ritualizado constantemente por meios dos processos de aprendizagem.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, com destaque fundamentalmente para o desenvolvimento através do contato com uma realidade específica – locais periféricos, escolas públicas e privadas – e pela própria desvalorização da profissão docente. Paralelamente o docente desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio – saberes específicos. Nesse sentido, o panorama geral da sociedade brasileira tratado até aqui através das políticas de valorização, cenário rotineiro de desgastes, as expectativas dos estudantes com os

estudos e a grande número de evasão escolar durante o Ensino Médio, projeta um saber docente *específico pelo contexto geral*.

Segundo Tardif (2017) uma das principais dificuldades vivida pelos professores em situação precária diz respeito à impossibilidade de viver uma relação seguida com os mesmos alunos. O resultado desta relação é que o docente não somente percorre várias escolas, mas “passam” também por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. “As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso torna fastidioso e difícil de suportar” (Tardif, 2017, p. 91).

O sentimento de frustração diante da precariedade de emprego está ligado, em primeiro lugar, à insegurança com a qual devem lidar durante anos, a sempre estarem procurando emprego de um ano para o outro, ao fato de serem jogados de lá para cá ao bel-prazer das comissões Escolares (Tardif, 2017, p. 94).

Essa conjuntura de incertezas, principalmente no Ensino Médio, revela fundamentalmente a precariedade das condições profissionais, levando a situações cansativas, desanimadora e alimenta um certo desencantamento com o ensino. Ao mesmo tempo, a precariedade do emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira, e às vezes até um descomprometimento pessoal em relação à profissão (TARDIF, 2017). A relação de recomeço constante impede qualquer continuidade dos projetos pedagógicos com os alunos, causando o mesmo sentimento de recomeço para os estudantes. Essa imprevisibilidade impede que os alunos criem laços afetivos com os professores e instale um sentimento de insegurança e desconfiança com relação ao ambiente escolar.

Todos esses fatores refletem diretamente no saber pedagógico e na formação continuada dos docentes, dado que a insegurança de estarem empregados e/ou procurando emprego de um ano para o outro inviabiliza programar cursos profissionalizantes ou pós-graduação, a tão repetida formação continuada. Segundo Observatório do PNE em 2020 somente 39,5% de professores da Educação Básica tinha formação continuada, revelando um aumento em comparação à 2019 que era de 37,9%, já os professores com pós-graduação em 2019 eram de 48,1%, em 2020 saltou para 49,6%.

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, o pior resultado é observado para a disciplina de Sociologia, em que apenas 40,7% das turmas são atendidas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador). Os melhores resultados do indicador de adequação da formação docente são observados para as disciplinas de Educação Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa, com percentuais acima de 75%.

Essa mesma problemática se manifesta na relação entre saber docente do professor e o universo do aluno, no que se refere ao choque de cultura geracional. De acordo com Gomes e Silva (2019), escolas ainda estão em um padrão do século XIX; os professores buscando a sua libertação

deram um passo para o século XX, mas ainda não estão preparados para lidar com a enorme quantidade de sujeitos do século XXI que têm invadido suas salas de aula e que, por sua vez, continuam a ser o espaço das relações de dominação, controle e disciplina. (Gomes; Silva, 2019).

Essa relação de dominação desencadeia o que citamos anteriormente como um dos fatores para o abandono escolar, o desinteresse em estudar e/ou a falta de crença de que através dos estudos conseguirão um “futuro” melhor. Nesta relação, o professor carece de entender que a realidade da escola deve comportar a realidade dos alunos e ser uma extensão da sua realidade social e cultural. Para que tal horizontalidade ocorra o docente tem que compreender o universo do aluno, sua realidade social – classe social –, seus hábitos, visão do aluno sobre a escola, seus costumes e seu modo de vida. Nesse sentido a formação do saber docente ocorre através da socialização:

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. [...] A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos eles constroem, em intervenção com os outros, sua identidade pessoal e social. (Tardif, 2017, p. 71)

A cultura escolar modela o clima nessas instituições (Miriam, 2015). Podemos destacar a Pandemia de Covid 19 como um dos fios condutores para entender a realidade das escolas brasileiras e a formação do saber docente diante dos saberes pedagógicos. Em consonância com Santo e Lima (2020), a pandemia da Covid-19 revelou que a utilização das tecnologias digitais na educação era uma das principais inanições na formação docente (LIMA; SANTO, 2020). Na prática, o Instituto Península (2020) realizou no início da pandemia uma pesquisa com 7.734 professores de escolas públicas e particulares e o resultado constatou que 83% dos docentes pesquisados não estavam preparados para ensinar online. Cerca de 90% informaram que nunca tiveram qualquer experiência com um ensino a distância e 55% sequer tiveram formação para atuar de maneira não presencial.

Como afirmam Marcon e Carvalho (2018), torna-se necessário “[...] possibilitar aos docentes o exercício do diálogo e uma apropriação tecnológica que lhe permitam o traquejo com as tecnologias emergentes e, principalmente, o reconhecimento do potencial pedagógico que carregam consigo.” (Marcon; Carvalho, 2018, p.173).

O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção (TARDIF, 2017). O saber docente é dinâmico e comporta operações multifacetadas, sua função como professor rompe a próprio limite do ensinar/aprender, dado que as múltiplas realidades das escolas brasileiras exigem do docente a mesma diversidade que a desigualdade social e econômica impõe sobre o Ensino Médio.

[...] é inevitável um certo grau de interpenetração entre a experiência dos adolescentes no bairro e o que eles vivem no colégio, mesmo se a extensão e as formas de tal interpenetração variem em função dos contextos sócio-geográficos, das políticas da instituição escolar e das práticas dos profissionais da educação (Zanten, 2000, p. 28).

O abando escolar devido ao trabalho na juventude é consequência propriamente da desigualdade social que tem como *causa* e *consequência* a falta de acesso à educação. Se os jovens não frequentam a escola conseqüentemente eles não terão as aptidões necessárias para competir no mercado de trabalho ou cursar o ensino superior, concomitantemente dentro de um sistema capitalista os efeitos subseqüentes desta ação causarão a concentração de renda e a ampliação da desigualdade que afetará as futuras gerações que possivelmente abandonarão a escola para ajudar aqueles que foram forçados a deixar o ensino no presente.

Iriart, Laranjeira e Rodrigues (2016) destaca que a desigualdade é um dos fatores que contribuem para a frequência escolar. “[...] o modelo de transição linear, que prepara os jovens para a entrada na vida adulta, não acontece com todos os brasileiros da mesma maneira [...]” (Iriart; Laranjeira; Rodrigues, 2016, p. 125). Os detentores de maior renda e nível de escolaridade, naturalmente a menor parcela da sociedade, é os que possuem a oportunidade de vivenciar as etapas de escolarização em sua plenitude. (Iriart; Laranjeira; Rodrigues, 2016)

No Brasil, apenas 58% dos estudantes concluem o ensino médio - e as diferenças sociais são decisivas. Enquanto 85% dos alunos mais ricos no Brasil finalizam essa etapa, 28% dos jovens com menos recursos conseguem o mesmo. Com base em pesquisas domiciliares em países latino-americanos, o BID identificou que a maioria dos estudantes entre 13 e 15 anos que não frequentam a escola coloca a falta de interesse como a principal razão para o abandono. Nas camadas mais pobres, os jovens latinos não chegam a completar 9 anos de educação e a disparidade na aprendizagem é elevada entre escolas urbanas e rurais. Os estudantes indígenas são os mais excluídos: 40% da população entre 12 e 17 anos está fora da escola. Quando se trata de crianças e jovens com deficiências, estima-se que de 20% a 30% frequentem a escola. Para o BID, as lacunas na educação exigem estratégias de prevenção e soluções inovadoras. ‘O maior desafio é conquistar o interesse dos jovens. (Werthein, 2014, p. nota 7).

É essencial para cada educador promover mudanças através de uma educação crítica e oferecer aos alunos a mesma capacidade para enfrentar este contexto de plenas contradições econômicas estruturais, é só olhar em torno de si mesmo e observar as mazelas que a sociedade atual brasileira criou: a fome, a violência racial, desigualdade extrema e o desrespeito aos mais básicos direitos humanos. Esta é a função social⁵ do saber docente que foi adquirida e vivenciada na prática ao longo da sua carreira.

⁵ Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de

[...] não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro. Ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro, portanto, da questão pedagógica situa-se a questão do poder. (Gadotti, 1998, p. 87)

CONCLUSÃO

Como afirmou Gadotti (1998), é necessária uma revisão crítica do papel do professor. Dentro do que foi exposto até aqui a função do saber docente não é só compreender a realidade do aluno e trazê-lo para dentro da sala de aula, mas oferecer ferramentas para que os mesmos possam modificar estruturalmente a sua realidade social. Se o saber docente é construído dentro desta conjuntura política de imensa desigualdade, desvalorização e de profundas contradições, o “bom educador” será medido pelo grau de sua consciência crítica diante destas condições candentes. O educador consciente dos limites de sua ação pedagógica procura educar-se, aprender ensinando, sem renunciar ao risco de indicar um caminho (Gadotti, 1998). O educador tem que se educar com cada educando, em síntese criar seu saber pedagógico na prática e em contato direto com as múltiplas realidades sociais que se manifestam mediante os alunos dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Miriam (2015) a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação, bem como para a formação da identidade (Miriam, 2015). Para Delors (2011) “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2001, p. 89). Se “[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos: se fizer sentido para ele” (Charlot, 2001, p. 21). Os saberes docentes são formados através destas complexas realidades sociais e comporta a função de emancipação do pensamento crítico do aluno e da sua própria realidade social, fundamentalmente durante os anos finais do ensino médio.

Libâneo (2018) chama a atenção para o fato de que as universidades e os cursos de formação para o magistério devem estar voltados à formação de um professor capaz de ajustar sua didática às novas *realidades sociais*, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. Tardif (2017) constata que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, mas são de certo modo “*exteriores*” ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais exteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho. O saber

peças, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária. (GADOTTI, 1998, p. 90).

docente é a confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e dos espaços sociais. (Tardif, 2017).

O saber docente se refere ao âmbito dos ofícios e das profissões, ele está diretamente relacionado ao contexto de trabalho – saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-se (atitudes). O saber docente no contexto brasileiro se torna o sincretismo de contrações múltiplos em meio a estruturas sociais e históricas; a desigualdade social e econômica – escola pública e privada –, condição de trabalho – contratos temporários, salários baixos e falta de infraestrutura –, as conjunturas políticas – política de desvalorização neoliberais dos professores – e as questões de segregação socioespacial e cultural – realidade periféricas. Esse amalgama se refere a *formação da função social do saber docente*, o qual deve ser particularizado ao mesmo tempo universalizado de acordo com o tempo histórico e o espaço social, uma vez que há um conflito geracional entre alunos e professores em uma desigualdade estrutural de oportunidades que se manifestam na e pela educação básica. Seria desonesto e um erro pernicioso compreender a educação como panaceia, porém ela representa uma condição e/ou um dos caminhos elementares – uma condição essencial, *sine qua non* – para que todos os problemas até aqui expostos sejam resolvidos de fato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Editora Presença/Martins Fontes, 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ASSIS, R. de. Debate “**Ampliar o Espaço da Cidadania, um Desafio para a Escola**”. Folha Dirigida. Disponível em: <http://www.folhadirigida.com.br/professor2001/cadernos/nova_edu/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 de Abr. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE nº 5, de 04 de maio de 2011. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011. Disponível em: Acesso em: 09 jun 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 1989.

CARVALHO, José Sergio Fonseca. **José Mario Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** – CNE. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf?query=sistema%20de%20ensino. Acesso 13 de Abr. de 2023.

Censo escolar: **RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2021**. Diretoria de estatísticas educacionais. DEED. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2022.

5 causas da desigualdade econômica <https://www.politize.com.br/desigualdade-economica-5-causas/>. Acesso em: 11 de jun. de 2022.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino; LEÃO, Geraldo. **Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo?** Educar em Revista, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Editora Boitempo: São Paulo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio./ago. 2005. Disponível em: . Acesso em: 09 jun.2022.

GADOTTI, Moacir: **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo: Cortez, 1998.

IBGE, **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso: 10, jun. 2022.

Instituto Península: <https://institutopeninsula.org.br/em-quarentena-83-dos-professores-ainda-sentem-despreparados-para-ensino-virtual-2/>. Acesso em: 11 de jun. de 2022

IRIART, Mirela Figueiredo Santos; LARANJEIRA Denise; RODRIGUES, Milena. **Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Internacionalização das políticas educacionais:** elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. São Paulo: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. (ORG.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; SANTO, Eniel do Espírito. **Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia:** percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 283-297, set./set. 2020.

MARX, Karl. *Contribuições à crítica da economia política*. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2008.

MARCON, K.; CARVALHO, M. J. S. **Formação de profissionais na cultura digital**. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas/SP: Papirus, 2018.

MIRIAM, Abromovay. **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

MILANI, Noeli Zanatta; FIOD, Edna Garcia Maciel. **Precarização do trabalho docente na escola públicas do Paraná (1990-2005)**. *Roteiro*, Joaçaba, v. 33, n.1, p. 77-100, jan./jun. 2002.

OPNE. Disponível em: <https://www.observatoriopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA: UNESCO/ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO: OIT. A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores.

SANTANA, Luiz. **O liberalismo Clássico e a valorização do ensino privado**. In: LOMBARDI, José; SANFELICE, José (Org.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. p. 87-114.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____(Org.) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Teresa R. Neubauer da; DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Melhores práticas em escolas do ensino médio – estados envolvidos:** Acre, Ceará, Paraná e São Paulo: relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto de Protagonismo Jovem e Educação; BID, 2009.

SILVA, Dyego Oliveira da; GOMES, Jacqueline de Souza. **Dificuldades de aprendizagem?** A escola do século XIX se arrasta até o século XXI. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 20, 10 de setembro de 2019.

SPOSITO, Marília P. **Juventude: crise, identidade e escola.** In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 96-104.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Jovens na transição escola-trabalho: tensões e intenções.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2018. (Trabalho & Contemporaneidade).

TARTUCE, Gisele Lobo; MORICONI, Gabriela; DAVIS, Claudia; NUNES, Marina. **Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação.** CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.168 p.478-504 abr./jun. 2018.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

WONSIK. Ester Cristiane. **A valorização e precarização do trabalho docente: um estudo de políticas públicas a partir de 1990.** Maringpa/SP: UFM, 2013.