A ASCENSÃO DA EXTREMA DIREITA E A LEI 13.415/2017: UM RECORTE HISTÓRICO

Maria Fernanda Vilhena Mafra BAZON

Daniele LOZANO

Karla Carolina Vicente de SOUSA

Matheus Filié da SILVA

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Eixo 1

mariaf.vilhena@ufscar.br

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma. LDB.

Resumo

Durante aproximadamente seis anos da história recente do país, tivemos a ascensão da extrema direita no país, trazendo retrocessos em várias áreas sociais e políticas, além de enfrentamento da pandemia do coronavírus. Esta ascensão trouxe desafios para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão e está intrinsecamente relacionado com a educação em geral e as políticas educacionais em específico. Este trabalho teve como objetivo analisar, a partir de um recorte histórico dos anos 2017 a 2023, as mudanças trazidas pela reforma do Ensino Médio inserida no meio educacional via medida provisória e, posteriormente, promulgada pela Lei 13.415 de 2017, visando compreender as mudanças trazidas por ela para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996) até 2024 quando em um governo novamente de cunho progressista grande parte dos dispositivos legais foram revogados. A análise documental das políticas partiu do método materialista histórico-dialético de Marx, e teve como base teórica a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani. A reforma do Ensino Médio de 2017, além de ter sido gerada de forma autoritária, já que foi introduzida via medida provisória, manteve a desvalorização da formação docente, transformou os objetivos do Ensino Médio para suprir cada vez mais o modelo produtivista de mercado e, sob o discurso de avanço para a educação integral, mascarou a desigualdade encontrada nas escolas do país. Conclui-se assim que o avanço conservador no âmbito político e social impactou diretamente as políticas educacionais por anos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma. LDB.

1. Introdução

Esta pesquisa focalizou a discussão das mudanças trazidas pela Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio (E.M.) e suas possíveis consequências para os

estudantes e para a formação de professores, a partir de um recorte histórico que abrange os anos de 2017 a 2023. Inicialmente é importante destacar que este estudo faz parte de uma pesquisa maior que tem como objetivo analisar as mudanças no Ensino Médio a partir da evolução das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no país.

A Lei 13.415/2017, que ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, foi implementada por meio de uma medida provisória (MP), instrumento unilateral do governo. Conforme apontado por Ricci e Tomio (2012), a MP surgiu como mecanismo legal possível na época da redemocratização do Brasil, sendo incluída na Constituição de 1988 e inspirada no Decreto-Lei (DL), que foi muito utilizado durante a ditadura civil-militar. O DL dava ao poder executivo “[...] um instrumento legislativo capaz de alterar o status quo no momento de sua edição” (Ricci; Tomio, 2012, p. 256), ou seja, numa relação unilateral com as outras esferas de poder e principalmente, contra o povo.

O interesse subjacente ao uso da MP é dar poder legislativo ao poder executivo, na figura do Presidente da República. Dessa forma, por questões eleitorais ou ideológicas, o executivo pode utilizar deste artifício para satisfazer exigências e pressões populares ou de determinados grupos de interesse, assim, centraliza nas mãos de uma pessoa a tomada de decisão em questões essenciais e emergenciais. Embora, claramente a aprovação ou revogação desta medida tenha que receber o crivo do Congresso e do Senado, o poder de jogada política que este ato possui é contundente e pode facilmente ser subvertido para satisfazer interesses pessoais ou de grupos dominantes – a tal manutenção do *status quo.* (Ricci; Tomio, 2012).

Saviani (2016) ressalta que o contexto político em que surge a MP do Ensino Médio é de pós-golpe, golpe contra a democracia (que sempre esteve em perigo em nosso país devido à sua formação histórica), definido com estas fortes palavras, uma vez que nenhum crime de responsabilidade foi constatado e muito menos provado contra a Presidenta da República. Tais golpes contra a democracia não são recentes no Brasil, assim como em tantos outros, podendo ser identificados historicamente e, tendo sido executados em diferentes âmbitos e de diferentes maneiras.

Cabe refletirmos sobre como os dispositivos legais e agendas políticas podem contribuir para o enfraquecimento da luta da classe trabalhadora por seus direitos, atacando seus meios de acesso à informação, instrução e formação do indivíduo para que se mantenha o controle ideológico da elite. Além, é claro, do desmonte da esfera pública pela ampla concepção de que o governo não é bom administrador. Um dos

diversos meios de impedir que o ponto de chegada da educação de todos os brasileiros seja o mesmo, conforme proposto por Saviani, é modificar o conhecimento escolar, ou seja, a atividade-fim da escola: a apropriação, pelo aluno, do conhecimento sistematizado (Saviani, 2009, 2012, 2016).

A educação é um ato político, portanto não existe neutralidade, nem a possibilidade de que o aluno escolha seu caminho, como se qualquer interferência pudesse ferir a pureza de suas escolhas. Ora, negar-se a explicitar ao aluno as implicações de determinado conhecimento ou escolher uma forma branda de abordagem também é um ato político. A escola não está desprovida de ideologia. Basta então saber se os rumos escolhidos pelo professor em sua prática pedagógica se inclinarão às tendências reacionárias ou progressistas (Snyders, 1974). Como bem afirmou Duarte (2016), as contradições estabelecidas pela luta de classes durante a história da humanidade geram conflitos ideológicos, ou seja, conflitos de visões de mundo distintas e "[...] fundamentalmente conflitantes entre si" (p. 95). Restabelecendo o paralelo com o ato político que possui a educação, expresso por Snyders (1974), tal conflito também se manifesta nos conteúdos escolares e na forma em que são transmitidos e se manifestam no currículo escolar. A reforma do E.M. modifica profundamente o currículo, e assim, também seus objetivos.

É papel da escola educar, ou seja, "[...] de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2012, p. 13). Essa não é uma responsabilidade apenas da escola, claro, mas aqui nós voltaremos à parte do processo que lhe cabe. Portanto, como afirma Duarte (2016), além de a educação ser um ato intencional e sistematizado, os conteúdos ensinados pelo professor em sala de aula também têm por finalidade contribuir para a formação da visão de mundo do aluno.

Na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a importância dos conteúdos e das formas que são trabalhados deve proporcionar ao aluno a compreensão da realidade para além daquela imediata, do cotidiano, entendendo-a então enquanto produto histórico da humanidade em seu desenvolvimento. Por isso, essa perspectiva teórica se remete aos clássicos, não se contentando que os conteúdos, que estão expressos no currículo escolar, sejam limitados às suas aplicações imediatas e cotidianas no contexto particular do aluno. Não se tratam dos clássicos transmitidos como na Escola Tradicional, ou que devem deixar fluir e surgir espontaneamente das necessidades do aluno, como na Escola Nova, e sim na concepção materialista histórica-dialética (MHD) enquanto método. Somente desta forma é possível superar o relativismo e o

dogmatismo que sofrem o conhecimento científico, artístico e filosófico tomados pelas tendências das pedagogias do aprender a aprender e seus derivados provenientes do construtivismo e reforçados pelo pensamento pós-moderno somados ao neopositivismo, neopragmatismo, ao conhecimento tácito e ao neoliberalismo, por exemplo (Duarte, 2016). Tais tendências e teorias se eximem de posicionamento político-ideológico e funcionam para a manutenção do sistema capitalista, ou seja, carregam consigo também a manutenção do *status quo*.

A reforma do E.M. surgiu com o discurso de que tinha como finalidade atender às novas demandas dos alunos para que ele tivesse uma inserção maior no mercado de trabalho, além de dizer respeitar as vontades e escolhas do aluno, como amplamente divulgado pela mídia da época, deu as mãos às tendências neoliberais na educação, que segundo Duarte (2016), contribuem para a abstração da educação enquanto parte do processo de formação do indivíduo enquanto parte constituinte do gênero humano.

Assim, este estudo teve como objetivo a análise, em um recorte histórico de 2017 a 2023, das modificações propostas pela lei 13.415/2017 e quais eram seus possíveis impactos para a educação básica e para a formação de professores.

2. Procedimentos metodológicos

Conforme apontado anteriormente, esta pesquisa baseou-se no método materialista histórico e dialético, tal como formulado por Marx, e teve como base teórica em especial, a Pedagogia Histórico Crítica proposta por Saviani.

Inicialmente foi necessário procurar os documentos legais que formaram o *corpus* de dados no site do planalto, no qual é possível verificar todas as redações, modificações, vetos e inclusões em todas as leis, medidas provisórias e decretos. Para isso, a partir das leis já mencionadas, foi possível verificar em sua leitura todos os dispositivos legais que já a modificaram em determinado ano. Assim sendo, um único documento, ao ser acessado pelo site do planalto traz consigo o histórico de transformações em sua redação, o que nos permitiu um levantamento do *corpus* de dados mais assertivo para análise posterior e apreensão das modificações decorrentes ao longo do tempo.

Para inferir análises de tais documentos, partimos da perspectiva de que para

> [...] pesquisar políticas educacionais, há a necessidade de compreender a totalidade dos fatos, partindo do conhecimento da historicidade do fenômeno na busca de compreender e desvelar as contradições, ideologias, interesses políticos, sociais e econômicos que envolvem o objeto estudado, partindo do que é aparente, para se chegar à essência. (Zanlorenzi, 2017, p. 17843).

Ou seja, o pesquisador deve entender que as políticas educacionais não são elaboradas de forma neutra, pois são formuladas e vigoram em determinados tempos históricos, pelas ideologias políticas de quem está no poder, corroborando com a reprodução do sistema econômico – no caso o capitalismo – mantendo assim as relações sociais de poder, de forma mais ou menos notórias nos documentos legais.

Assim, ao ter como objetivo analisar as reformas do Ensino Médio, os documentos legais selecionados foram lidos em sua íntegra para nossa compreensão – e apreensão das dimensões que compõe esses documentos legais – para que pudéssemos perceber as mudanças que apontaram na LDB e, dessa maneira proceder com a análise de forma contundente com o método histórico dialético.

3. Resultados e discussões

A análise das alterações foi elaborada levando em consideração os dispositivos legais em questão (a LDB e a lei da reforma) como também as contradições que surgiram em relação às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores de 2015 (CNE/CP n.2/2015). Conforme exposto no objetivo, serão discutidas as alterações realizadas na Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), no período de 2017 a 2023. A lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) alterou principalmente, artigos referentes ao currículo escolar do Ensino Médio e dos profissionais que poderiam atuar como professores. Dispunha ainda sobre a forma de divisão das áreas do conhecimento e sobre a oferta dessas áreas pelos sistemas de ensino. Tratava também da validade do diploma e que este proporciona a continuidade dos estudos em nível superior e/ou outros níveis de ensino.

Sobre o currículo, podemos iniciar a discussão com a alteração da carga horária que é aumentada de 800 horas para o total de 1.400 horas. Essa alteração deveria ser gradativa, sendo aumentada para 1.000 horas nos cinco anos iniciais de adaptação das escolas ao novo sistema e depois para a carga horária total. Essas 1.400 horas eram referentes aos conteúdos básicos que devem ser oferecidos pelo sistema de ensino, ou seja, os obrigatórios, que deveriam estar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e poderiam ainda ser ampliadas para 1.800 horas no máximo.

Com o aumento da carga horária anual, que ainda deveria ser cumprida nos 200 dias letivos mantidos do texto original de LDB (Brasil, 1996), um novo parágrafo (§2º) foi incluído no artigo 24 (Brasil, 2017), flexibilizando o oferecimento do E.M. noturno e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também se torna opcional e caberia a cada sistema de ensino decidir pela sua continuidade ou não. Interessante fazer um apontamento aqui, já que ao falarmos em flexibilização trazemos a ideia de inovação ou de transformar algo fixo e austero em uma situação mais fluida que possa se adaptar a novas demandas. Entretanto, em nossa legislação e políticas o verbo flexibilizar é usado para mascarar uma medida que ao invés de tornar o que já existia mais coerente com as novas demandas e noções de qualidade na educação por exemplo, traz a precarização de processos que efetivamente precisavam ser transformados, mas não “flexibilizados".

O ensino das artes foi mantido como obrigatório, devendo abordar as expressões regionais presentes na realidade do aluno, trecho que foi incluído pela lei nº 12.287/2010 (Brasil, 2010), porém suprimiu que a disciplina deva estar voltada ao desenvolvimento cultural do mesmo, como aparecia no texto original de 1996.

Na mesma direção, manteve que o ensino da língua portuguesa deveria estar relacionado à realidade imediata do aluno para o seu desenvolvimento, e da disponibilidade do ensino de língua estrangeira, a partir do sexto ano – sendo este preferencialmente o inglês. Como língua estrangeira optativa e adicional poderia ser ofertado o espanhol, assim, não deixando a cargo do sistema de ensino escolher a língua opcional alternativa ao inglês como era previsto anteriormente.

Quanto aos temas transversais, que haviam sido incluídos via lei nº 12.608/2012 (BRASIL, 2012), cada sistema de ensino deveria decidir se trataria deles ou não, bem como sua abordagem deveria ser preferencialmente feita por meio de projetos definidos pela escola.

O artigo 35-A (Brasil, 2017) incluía que as únicas disciplinas que manteriam a obrigatoriedade durante os três anos do E.M. seriam português e matemática. As outras seriam abordadas na parte diversificada, ou seja, aquela que o sistema de ensino ofertaria ao aluno, estando dividida em quatro áreas do conhecimento: a) linguagens e suas tecnologias; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias e; d) ciências humanas e sociais aplicadas. As disciplinas do núcleo diversificado deveriam ser de acordo com a BNCC e contextualizadas aos fatores econômicos, culturais, ambientais e históricos em que o sistema de ensino está inserido.

O artigo 36 (Brasil, 2017) foi o que trouxe com mais especificidade as áreas de conhecimento que poderiam ser ofertadas pelos sistemas de ensino, sendo elas divididas em arranjos formativos que seriam disponibilizados pelos sistemas de ensino dando preferência à relevância que possuíssem na região em que estivesse inserido.

As informações sobre as alterações no vestibular realizado de forma específica ainda como ingresso em algumas instituições de nível superior e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) eram sucintas e pouco específicas. A lei apenas aponta que deveriam ser cobrados os conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular, base esta que é ponto de referência tanto para montar o currículo do Ensino Médio quanto o currículo para os cursos de formação de professores, como presente no art. 62 § 8º (Brasil, 2017). As diretrizes, objetivos e metas da BNCC não aparecem ou são especificadas nesta reforma, nem mesmo qual seria sua finalidade para a formação dos alunos ou dos professores.

Sobre a formação de professores, chegamos num ponto crucial que estava presente no art. 61, inciso IV da lei 13.415/2017 (Brasil, 2017); que tratava da possibilidade da contratação de profissionais de notório saber para lecionar no ensino técnico; e esses profissionais deveriam comprovar formação na área e/ou tempo de experiência para os devidos sistemas de ensino que disponibilizarem a formação técnica. Este artigo entra em contradição com o que está presente no inciso III (Brasil, 2017) que afirma que os profissionais que podem atuar em sala de aula devem possuir formação em nível superior ou técnico em pedagogia, este artigo foi mantido da lei nº 12.014 de 2009 (Brasil, 2009). Esta contradição enfraquece a importância da formação de professores em cursos específicos e divide o campo da educação formal. Sabemos que a lei regulamenta uma prática já existente no ensino técnico, entretanto, não deixa de ser mais um passo para enfraquecer a necessidade do embasamento teórico para a prática, que contribui para a visão do professor enquanto técnico ou transmissor de informações, como discutido por Marsiglia e Martins (2013) quando falam da importância dos modelos teórico-práticos indispensáveis para a educação enquanto prática social.

Durante todo o texto da reforma do E.M. pudemos notar a influência de medidas neoliberais e sua visão sobre o papel da escola, sobretudo a visão tecnicista que preza pela especificidade e pelo saber fazer (Luckesi, 2011). O neoliberalismo também está presente na visão sobre o homem, já que admite que a escolha da profissão e da área de formação deve ser acompanhada de instrução vocacional, entendendo a formação do ser humano a partir de uma estrutura mental prévia, e não do ser humano como construção social (Ozella, 2003). Ora, já que se assume que o ser humano possui uma

estrutura mental que lhe pertence como vocação, pouco há de preocupação com os fatores socialmente construídos que envolvem a especificidade da educação (Saviani, 2012), pois esta visão é negada a partir dessa perspectiva. A preocupação em construir o projeto de vida do aluno foca apenas no âmbito individual, isolado de uma estrutura social e não parte da totalidade do trabalho; não é um acompanhamento para o coletivo. A formação de professores também é reduzida e mais desvalorizada, pois a lei incentiva a visão do professor como mero técnico, auxiliar, que vai apenas transmitir informações específicas (Marsiglia; Martins, 2013) e aplicáveis somente na realidade imediata do aluno (Arce, 2005) e para o seu desempenho no trabalho.

A reforma do E.M., quando abre margem para a contratação do profissional do notório saber, vai de encontro com as Diretrizes do CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) que trazem justamente a questão da importância da formação de professores, de sua especificidade e complexidade; da importância da estruturação do currículo para a formação inicial e continuada de forma orgânica e que proporcione transformação efetiva e real na escola, preparada para a diversidade em sala de aula. As próprias diretrizes, em diversos momentos, afirmam que a profissão docente é aprendida, metódica, sistematizada e possui fundamentação teórica (Brasil, 2015; Dourado, 2015).

A flexibilização desta formação nega essa importância e contribui para a manutenção da forte influência do ensino tradicional na nossa educação. Desconsidera ainda que também seja importante formação docente para o ensino técnico, pois por detrás da técnica existe conhecimento sistematizado que o fundamenta, isso favorece ainda mais a desvinculação entre teoria e prática. O imediatismo pode ser visto também quando as palavras tecnologia e aplicada aparecem junto às áreas formativas, ou seja, tem que estar voltada a alguma aplicação prática ou tecnológica, do contrário é inútil e dispensável. A escola perde cada vez mais sua identidade e se reduz à prestadora de serviços para suprir o modelo produtivista de mercado. E como pudemos ver, isso se reflete na desvalorização da formação docente presente – e intrínseca – no discurso do notório saber.

O parecer do CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015; Dourado, 2015) que dispõe da formação de professores afirma que não basta somente que o professor domine os conteúdos para que seja capaz de ensiná-los. Pelo contrário, ele deve ter consciência do contexto social tanto global, quanto o de seus alunos e como a educação deve ter papel mediador para o entendimento desta realidade e sua transformação. Um ensino de caráter fragmentado e com tendência tecnicista tem tais preocupações?

O professor deve estar preparado para estabelecer relações igualitárias (igualdade formal) e democráticas em sala de aula, encarar a educação como processo histórico e crítico da realidade para a transformação da prática social global, assim como proposto por Saviani (2009, 2012), de forma a se atingir a igualdade real.

Por fim, outro ponto importante a ser destacado é que a Educação Especial não é citada pela reforma do E.M., enquanto o ensino noturno e a EJA aparecem como facultativos aos sistemas de ensino. Podemos notar outra divergência com as diretrizes do CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015; Dourado, 2015), pois neste documento há a preocupação para que a formação inicial seja capaz de suprir as necessidades destas modalidades educacionais. Assim, além da flexibilização de tais modalidades poderem levar à sua extinção, a formação inicial também não voltará sua atenção para a importância que possuem, deixando de ser uma necessidade a ser suprida. A própria Educação Profissional e Tecnológica aparece no documento como responsabilidade dos cursos de licenciatura, ou seja, mostra-se aqui a indispensabilidade da formação para qualquer que seja a modalidade de ensino.

Em 2024 grande parte dos dispositivos trazidos pela lei nº 13.415/2017 foram alterados e revogados, em especial os que constavam no art. 36 como também sobre os itinerários formativos para o E.M. e diretrizes mais específicas para a formação nesse nível de ensino. Neste ponto podemos entender como avanço o dever algumas revogações como as constantes nos § 11 e § 12 do art. 36 (Brasil, 1996). Devemos destacar, por fim, que a situação de modificações ocorridas novamente na LDB sobre o E.M., coincide com o retorno do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao planalto e ao estabelecimento de um governo mais progressista e de centro-esquerda. Esse fator mostra ainda mais a influência de governos conservadores e de extrema direita como o de Bolsonaro em tópicos sociais, políticos e educacionais.

4. Conclusões

A reforma do Ensino Médio foi elaborada como medida provisória em um contexto de pós-golpe em 2016, contexto este que culminou na época ao impeachment da então Presidenta da República, ou seja, surge num momento de grande fragilidade democrática e perda de direitos justamente por meio de um instrumento de manutenção do *status quo*.

A alteração atingia principalmente o currículo escolar, flexibilizado e modernizado, que teve como prerrogativa ser capaz de atender as demandas dos novos tempos, segundo a propaganda intensiva do Governo da época. Porém, sabemos que toda modernização vinda de políticas neoliberais, historicamente, sempre acarretaram em precarizações e perdas para a classe trabalhadora. O discurso produtivista e do trabalhador capaz de improvisar sob as situações reais do cotidiano se fez presente nessa reforma, que precarizou justamente a formação do sujeito e não proporcionou formação para a compreensão dos processos de produção do trabalho como um todo; não proporcionou a radicalização do debate, não se chegando à raiz dos problemas de nossa sociedade.

Ou seja, na reforma se dizia que haveria preparação do sujeito para compreender a realidade, mas na verdade apenas reforçou o praticismo e enfraqueceu a práxis. Tendência típica do que Duarte (2001) chama de sociedade do conhecimento – que não possui conhecimento algum – e suas ilusões; e das pedagogias do aprender a aprender, que possuem visão cognitivista e individualista do processo de ensino-aprendizagem, de que o sujeito deve se adaptar ao meio e não transformá-lo. Tais tendências apenas contribuem para a visão de que a realidade é muito complexa para ser ensinada e só pode ser apreendida na prática, corroborando para a desvalorização do conhecimento sistematizado.

A lei nº 13.415/2017 alterou fatores fundamentais do E.M. que foram além dos conteúdos ensinados e da implantação das áreas formativas, já que o mesmo foi ressignificado e perdeu seu objetivo de formação plena do sujeito. A formação passou a ser tecnicista e de caráter profissionalizante, sedimentando os ranços históricos de manutenção da luta de classes com a desvinculação entre educação e trabalho, contribuindo ainda mais para a alienação do homem. Além disso, a reforma desconsiderou os ganhos históricos de valorização da profissão docente quando não teve por base as diretrizes para formação de professores de 2015 (CNE/CP nº 2/2015), abrindo margem para o notório saber no ensino técnico. Não podemos, portanto, ser coniventes com tal modelo, que tem como finalidade contribuir para a desmobilização social e priva o sujeito de seu direito de educação que proporcione sua liberdade e autoconsciência.

Por essa razão, se acompanharmos o processo histórico das políticas educacionais no país, podemos olhar com grande preocupação para este mecanismo de descentralização de decisões, já que por meio de uma medida teoricamente

democrática que visa respeitar as realidades locais, pode trazer ainda mais precarização para uma escola que já vem sofrendo para se manter como instituição formadora.

5. Principais referências

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. *In:* Newton Duarte (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2 ed.: Campinas: Autores Associados, 2005, p. 40-62.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em 3 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.287**, de 13 de julho de 2010. Altera a lei n. 9,394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm. Acesso em 3 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 12.608**, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil – PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil – SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil – CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as leis n. 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm. Acesso em 3 de set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em 3 set. 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html. Acesso em 3 set. 2017.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender“ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set/out/nov/dez. 2001.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016, 160p.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011, 224p.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

OZELLA, S. **Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais.** In: Sergio Ozella (org.). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17-40.

RICCI, P.; TOMIO, F. O poder da caneta: a Medida Provisória no processo legislativo estadual. **Opinião Pública**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 255-277, nov. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed.rev. 1ª reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 137p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009. 85p.

SAVIANI, D. **Democracia e Educação no Brasil**: os desafios do momento atual. 2016. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/noticia/287133-1. Acesso em: 02 de mai. de 2026.

ZANLORENZI. M.J. Pesquisa em Políticas para Formação de Professores e a Investigação a Partir da Teoria Marxista. *In:* **XIII Congresso Nacional de Educação EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSE e VI Seminário Internacional sobre profissionalização Docente** - SIPD/Cátedra UNESCO Promovido pelo PPGE PUC/PR, 2017, Curitiba. FORMAÇÃO DE PROFESSORES:CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS, 2017. p. 17833-17849