



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10649 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 02 - Ensino Médio

**ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA REFORMA EM SANTA CATARINA**

Carin Carvalho Brugnara - FURB - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

Rebeca Amorim - FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau

### **ENSINO MÉDIO: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA REFORMA EM SANTA CATARINA**

Vivemos em um mundo globalizado e, conseqüentemente, de aceleradas transformações. Este contexto, por um lado, pode explicar a necessidade de mudanças, principalmente no âmbito da educação, mas por outro, não justifica o caminho que atualmente percorre a política curricular brasileira, em especial, a que ficou conhecida em âmbito nacional, a partir do ano de 2017, como a reforma do ensino médio ou “Novo Ensino Médio - NEM”.

A Política Curricular para o ensino médio do Brasil, decorrente da promulgação da Lei Nº 13.415, de 2017, promoveu uma nova organização para o ensino médio e estabeleceu o ano de 2022 como limite para a sua implementação. Este movimento faz parte de um contexto mais amplo de reformas em educação que, entre 1980 e 1990, consolidou-se por meio de diferentes acordos entre países pela universalização da educação. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

No que diz respeito ao nível de ensino médio, desde os anos de 1950, a proposta educacional é objeto de amplas discussões justificadas pelos índices de reprovação, evasão e resultados atingidos em avaliações de larga escala. (SANTA CATARINA, 2021a). Além disso, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, a política curricular é tema de debate e novas regulamentações.

Ressalta-se que os debates promovidos sobre o NEM por diversos pesquisadores da área reconhecem, em síntese, que a política educacional até então em vigor não correspondia

às necessidades dos jovens do século XXI em aspectos como interesses, necessidades formativas e o mundo do trabalho. Krawczyk (2014) indica como consenso que a alteração na política educacional para o ensino médio era necessária, em especial, pela histórica constituição desse nível de ensino no Brasil que, ainda hoje, não apresenta concordância sobre qual é sua função na formação dos jovens brasileiros.

Entretanto, a forma como o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, conduziu a política curricular do ensino médio, não demonstrou um real compromisso com a solução dos problemas percebidos neste nível de ensino. O percurso de aprovação do texto inviabilizou o amplo debate que deveria ter sido promovido junto da sociedade e dos atores que no ensino médio atuam ou por ele são formados. Discussões que envolvem aspectos relacionados à identidade, percurso formativo, concepções e possibilidades de reorganização curricular.

Vinculado a isso, percebeu-se como difusa e de difícil identificação a forma como foram concebidas as novas regulamentações. Questionar quem ou quais grupos formularam os principais marcos regulatórios torna-se imprescindível para entender as relações de produção do NEM.

No âmbito de um grupo de pesquisa de um programa de pós-graduação em educação da região sul do Brasil, provocamo-nos a realizar um trabalho investigativo que permitisse identificar e analisar o “Novo Ensino Médio” em Santa Catarina estudando as ambiguidades e contradições presentes no cenário da reforma supracitada.

Metodologicamente, para analisar o contexto de influência de políticas curriculares, apoiamo-nos na Análise Relacional, proposta por Michael Apple, e nos estudos do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball. Estes autores encontram-se ativos no processo de qualificação de suas ideias e, no Brasil, possuem parceiros que vem contribuindo na continuidade de seus trabalhos, como Jefferson Mainardes, nos estudos de Stephen Ball, e Luís Armando Gandin, na obra de Michael Apple.

Ampliando as perspectivas críticas contemporâneas de análise das políticas, o Ciclo de Políticas propõe que sejam investigados o “contexto de influência, da produção do texto e do contexto da prática”, para uma compreensão da dinâmica complexa que constitui as políticas educacionais, bem como, seus efeitos. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 149).

Neste trabalho, nos limitamos a analisar o contexto de influência que deu origem às orientações de implementação do novo ensino médio em Santa Catarina, considerando que tais influências estão também contextualizadas no cenário brasileiro e internacional. Ball nos instiga a identificar onde a política inicia; seus princípios básicos; discursos; atores envolvidos; relações de poder e interesses em jogo; conflitos e lutas empreendidas em sua formulação. Este contexto é o “território em que são hegemônicos os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Complementar a isso, a análise relacional proposta por Apple nos oferece suporte para investigar este contexto de influência no qual se reconheçam as relações capitalistas e seus efeitos estruturais e culturais. A análise relacional propõe situar a educação em um contexto mais amplo de relações e reposicionar problematizando “[...] o fato de nossas instituições culturais, econômicas e políticas corporificarem relações de dominação e subordinação”. (APPLE, 1989, p. 12).

Em Santa Catarina, a análise dos documentos elaborados para a implementação do NEM permite afirmar que as orientações têm forte influência no conjunto de materiais produzidos pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) apoiado por uma série de institutos e organizações não governamentais e de caráter filantrópico. Mesmo produzido de forma coletiva por um conjunto de profissionais ligados à Rede Estadual de Educação e com um comitê gestor interinstitucional, pode-se inferir que os documentos atendem às orientações e indicações emanadas pelo CONSED e seus apoiadores.

Especialmente em relação à elaboração dos itinerários formativos, chama a atenção a Coletânea de Materiais elaborada pela “Frente Currículo e Novo Ensino Médio”, agenda formulada pelo CONSED, em março de 2019, em regime de colaboração com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em parceria com o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica Vivo e Instituto Reúna. A Coletânea de Materiais produzida para dar suporte à reforma recomenda que os Itinerários Formativos sejam compostos por: Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, Eletivas e Projeto de Vida, oferecendo uma interpretação para sua definição.

O texto do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CTCBEM), no caderno 1, evidencia sua consonância com as prescrições recomendadas pelo CONSED afirmando que “para as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 50). Além disso, o CTCBEM, no caderno 4, explicita a parceria realizada com a iniciativa privada na elaboração dos componentes curriculares eletivos – CCEs:

À medida que a implementação dos CCEs avançava nas escolas-piloto, a equipe técnica da SED, em conjunto com a equipe pedagógica e docente dessas escolas, iniciou o processo de qualificação das ementas que incorporaram as novas temáticas produzidas, originando o projeto de produção colaborativa de “Roteiros Pedagógicos”. Para essa atividade, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina contou com o apoio do Instituto Iungo, parceiro atuante, propositivo e responsivo na qualificação desses Roteiros (SANTA CATARINA, 2021b, p. 15).

Tais escolhas observadas nos documentos catarinenses articulam-se com o que se

observa em âmbito internacional. Políticas definidas a partir do chamado Consenso de Washington, consumado no final dos anos 1980, legitimam a intervenção “[...] dos governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento [...]” (SILVA, 2005, p. 256), apresentando a adoção de políticas neoliberais como condição de empréstimo aos países tomadores que apresentassem resultados insuficientes, segundo lógica de acumulação de capitais, a fim de procederem a uma avaliação da economia.

Segundo Apple (2006, p.26), para além da crítica ao neoliberalismo, devemos nos atentar aos perigos da “nova direita”, coalizão de neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e a nova classe média profissional (GANDIN; LIMA, 2016, p. 656), que combinam “uma ‘ética de livre-mercado’ com uma política populista”.

Diante deste cenário, no Brasil, se observa que em meio a sucessivas mudanças de ministros da educação e nenhuma agenda política explicitada em relação a esta reforma, o Ministério da Educação reforçou a necessidade da reforma sob o argumento de que foi promulgada para “[...] substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (BRASIL, 2018, p. 468) e promover alterações significativas, sendo a principal delas, uma nova organização para o ensino médio composta de Base Comum e Itinerários Formativos. Entretanto, vinculado a isso, é nítida a abertura para instituições não governamentais, atuantes na área educacional, assumirem o protagonismo de levar a efeito a Reforma do Ensino Médio, a exemplo do que aconteceu no cenário catarinense.

Tais ações materializam o que Apple (1989) nos apresenta sobre as estratégias utilizadas por diferentes segmentos privados da sociedade para a mercantilização da prática educacional. Para o referido autor, esta mercantilização perpassa o controle técnico do trabalho docente operacionalizado pela desqualificação e requalificação de sua ação. Este processo ocorre em meio à autorização de iniciativas externas à escola, como institutos, para apresentar soluções às suas necessidades. As instituições de ensino, em especial, os docentes, são convencidos (desqualificados) de que sua ação deve ser modificada para atender uma nova realidade. Ao mesmo tempo, as soluções apresentadas funcionam para requalificar a ação. Assim, o controle do conhecimento que estava sob a gestão dos docentes e das instituições de ensino passa a ser de controle técnico.

Interessante, ainda, observar que em 1996, antes mesmo da implementação do *Programme for International Student Assessment – Pisa*, o Banco Mundial apresentou o documento “Prioridades e estratégias para educação” utilizando como referência uma publicação feita em 1964 pelo professor e economista estadunidense Gary Becker, integrante da escola de Chicago, intitulada “Capital humano: uma análise teórica e empírica, com referência especial à educação”. Este documento apontava que a Educação Básica dos países deveria proporcionar “[...] conhecimentos, habilidades e atitudes para funcionar eficazmente

na sociedade”. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 107, tradução nossa).

A Base Comum, ou Formação Geral, apresenta as competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em quatro áreas de conhecimento, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas. Sob a ótica relacional, é importante salientar que o discurso sobre o desenvolvimento de competências não é atual e possui raízes na área da economia e não da educação.

Os Itinerários Formativos, ou a Parte Flexível do Currículo, é o que a reforma aponta como a novidade do NEM. Compreendem o percurso formativo que os estudantes podem escolher para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais das quatro Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Para o itinerário de formação técnica e profissional, acrescenta que pode ser realizada em parceria com outras instituições (BRASIL, 2017, Art. 36º, § 8º), leia-se, com organizações diversas, incluindo-se as de iniciativa privada.

Conforme publicado em 02 de julho de 2021, pelo Ministério da Educação (2022),

A Reforma do Ensino Médio conta também com o apoio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, por meio do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR, firmado em 24 de maio de 2018, entre a República Federativa do Brasil e BIRD, no valor de US\$ 250 milhões, por meio do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.

Este acordo definiu, ainda, para “reforçar a área técnica em conformidade com as regras do Banco Mundial” a criação, dentro do Ministério da Educação, da Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP), a qual conta com consultores especializados nas áreas de gestão de projetos, monitoramento e avaliação, aquisições e contratos, orçamento e finanças, pedagógica e socioambiental.

Na decorrência dos fatos, a Portaria MEC Nº733, de 16 de setembro de 2021, instituiu o Programa Itinerários Formativos. Conforme apresenta o painel de monitoramento do Novo Ensino Médio, teve a adesão de todos os Estados, do Distrito Federal e, de 12.847 (doze mil, oitocentas e quarenta e sete) escolas, sendo 96,776% delas beneficiadas com recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este recurso foi destinado para implantar os Itinerários Formativos e, desta forma, colocar em marcha a flexibilização curricular proposta para o ‘novo ensino médio’. Conforme esta portaria, os recursos poderão ser empregados, entre outras possibilidades, na “I - aquisição de material de consumo e na contratação de serviços necessários à implantação dos itinerários formativos” (BRASIL, 2021, Art. 14).

Apesar de, assim como Ball (2020), entendermos que em decorrência da reforma

brasileira para o ensino médio os estados fazem suas interpretações e não simplesmente implementam uma política pública, na hierarquia do processo de elaboração curricular, são muitos os aspectos a serem considerados que podem sofrer ou não mudanças em relação ao prescrito.

No processo de implementação da política do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, percebe-se que o estado tem investido em soluções privadas não só na redação do texto curricular do território, mas também na política de formação de professores. Entre as ações da Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC), a parceria consolidada com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), evidencia a influência das necessidades da indústria neste processo.

Mediada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a FIESC objetiva “estimular a inovação industrial por meio da educação, consultoria, pesquisa aplicada e serviços técnicos e tecnológicos que são decisivos para a competitividade das empresas do Estado e do Brasil” (SENAI, 2022). Nesse sentido, apresenta como solução aos problemas da educação uma proposta de itinerário: o *STEAM*.

Uma publicação do dia 18 de fevereiro de 2022, no site da SED/SC, em notícias, informou que 64 professores e gestores de secretarias de educação de todos os estados brasileiros, entre eles dois profissionais da rede estadual de Santa Catarina, estiveram presentes nos encontros virtuais da 5ª edição do *STEAM TechCamp* Brasil. Conforme argumenta o site da SED:

O *STEAM TechCamp* Brasil é uma iniciativa da Embaixada e Consulados dos Estados Unidos, em parceria com o Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (LSI-TEC), apoio da Poli-USP, CONSED e Instituto 3M, e desde sua primeira edição já impactou mais de 300 educadores, com forte potencial multiplicador. As ações locais, implantadas pelos educadores que participaram da formação, atingiram 857 cidades, 33 mil professores e 140 mil estudantes em todo o Brasil.

Fundamentadas na política da nova direita, acompanhando o atual contexto de globalização e conseqüente internacionalização dos modos de atuar no mundo, a iniciativa privada tem se desdobrado para oferecer soluções privadas aos problemas públicos. Nesse sentido, Ball (2020, p. 64) aponta “[...] a transformação das relações sociais em calculidades e intercâmbios, isto é, na forma de mercado, e, portanto, a mercantilização da prática educacional”.

Para a compreensão da totalidade da Política Curricular, desde sua gênese, prescrição e materialidade, é imprescindível investigar cada uma das etapas do Ciclo de Políticas. A partir da Análise Relacional (APPLE, 2006, p. 26), os estudos sobre o contexto de influência do NEM permitiram inferir que, como consequência da prática ideológica da nova direita, têm-se “o desmantelamento das políticas da democracia social” e “a construção de uma

relação mais íntima entre o governo e a economia capitalista”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política curricular. Novo Ensino Médio. Análise Relacional. Ciclo de Política. Contexto de Influência.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução: Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen. J. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPEG, 2020.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: World Bank Publishing, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2NNw8to>. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. Portaria nº 733, de 16 de fevereiro de 2021. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 53, 17 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 15, de 04 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 33, 17 dez. 2018.

GANDIN, Luis Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pHbhwFvxKmGNtMDGQd6Ltqx/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 10 mai. 2022.

KRAWCZYK, Nora Rut. Uma Roda de Conversa Sobre os Desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A Abordagem do Ciclo de Políticas como Epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). *Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*. Florianópolis, 2021a. Caderno 1.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense*. Florianópolis, 2021b. Caderno 4.



SENAI. *Sobre o SENAI*. Disponível em: <https://sc.senai.br/sobre-senai>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SILVA, M. A. da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação – UnB, Brasília*, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.