

Éder da Silva Silveira
João Luís Coletto da Silva
Liliane Rodrigues Reis
Organizadores

Currículo escolar: **pesquisas, temas e debates** **contemporâneos**

Currículo escolar

pesquisas, temas e debates
contemporâneos



Pedro & João
editores

**Éder da Silva Silveira
João Luís Coletto da Silva
Liliane Rodrigues Reis
(Organizadores)**

**Currículo escolar
pesquisas, temas e debates
contemporâneos**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Éder da Silva Silveira; João Luís Coletto da Silva; Liliane Rodrigues Reis [Orgs.]

Currículo escolar: pesquisas, temas e debates contemporâneos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 284p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1548-8 [Digital]

1. Currículo, memórias e narrativas em educação. 2. Educação, trabalho e emancipação. 3. Política educacional. 4. História da Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Apresentação

Nosso Grupo de Pesquisa (GP), denominado “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” – CNPq, compõe uma das linhas do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UNISC – Educação Trabalho e Emancipação –, Universidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul/Brasil. Inicialmente chamado de “História, Memórias e Narrativas em Educação”, passou a se chamar, no ano de 2019, “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação”. A partir de nossas práticas e interesses de pesquisa nos últimos anos, entendemos como significativa essa atualização, sobretudo quando tivemos, em 2018, aprovação de projeto de pesquisa no edital universal do CNPq, submetido ao Comitê de Assessoramento de Currículo. Nosso grupo tem como objetivo investigar, em perspectiva interdisciplinar, fenômenos e objetos com ênfase nas políticas educacionais curriculares e nas experiências e narrativas de formação, nas trajetórias individuais, coletivas e institucionais de educação formal e não formal, e nas metodologias qualitativas, privilegiando as fontes orais e suas narrativas.

Os temas de pesquisa estão ancorados nos campos da Política Educacional e da História da Educação, bem como na perspectiva de que existe currículo em todas as relações educativas com intencionalidade e em todas as suas formas de manifestação, contemplando as dimensões políticas, teóricas, práticas e históricas. O GP estuda políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, investiga implicações de políticas e práticas de regulação para o currículo escolar e para a Educação Integral. Os pesquisadores que integram o grupo têm estabelecido diferentes parcerias e interlocuções, cuja repercussão se materializa em produções e publicações qualificadas, bem como em ações acadêmicas interinstitucionais e de internacionalização.

Na presente obra, reunimos alguns recortes de pesquisas recentemente concluídas ou ainda em andamento no interior desse grupo. Embora com temáticas e problematizações diversas, os textos aqui reunidos estabelecem interlocução com uma categoria-eixo que nos aproxima: o currículo escolar. No livro, cada capítulo apresenta investigações e reflexões sobre temas e debates atuais em torno do currículo e da escola contemporânea. Assuntos como protagonismo juvenil, inovação, reforma curricular, Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, currículo integrado, Educação Especial e inclusiva, violência curricular, justiça curricular e gestão democrática da escola integram essa coletânea a fim de contribuir com os debates que cercam hoje o currículo escolar, em especial, o Ensino Médio.

Sabemos que, ainda que seja um conceito polissêmico, o currículo escolar não se limita a uma dimensão oficial de prescrição, embora expresse, invariavelmente, seleção de conhecimentos e relações de poder, saber e identidade. Em uma perspectiva freireana, podemos compreendê-lo como “a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2018, p. 129).

Seja como território em disputa (Arroyo, 2013), seja como prática discursiva (Lopes; Macedo, 2011), o currículo “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas”, não se limitando aos espaços formais, pois existe “nas diferentes formas das manifestações educativas” (Giovedi, 2016, p. 82). Como dissemos em outra oportunidade, o “currículo se constitui também como dispositivo colonial de regulação e controle”, sendo que “as colonialidades do ser, do poder e do saber nele se manifestam e orientam suas dimensões” (Cruz; Silveira, 2022, p. 552).

Seja qual for o conceito ou a vertente teórica e epistemológica adotada, tomamos a compreensão ampliada de currículo como a experiência com o conhecimento escolar, seja na dimensão prescritiva, real ou oculta. A rigor, partilhamos da ideia de que

currículo escolar abrange “o conjunto das teorias (intenções e significados), e práticas estabelecidas pelas decisões políticas, pelas estruturas, pela cultura institucional e pelos sujeitos envolvidos no processo da educação escolar, que interferem nas experiências que os atores da escola vivenciam no seu cotidiano, produzindo-lhes aprendizagens, afetando-os e forjando as suas visões de mundo e as suas identidades” (Giovedi, 2016, p. 83).

Percebemos que, de modo geral, as políticas educacionais ou de escolarização contemporâneas enfatizam, com exagerada frequência, o currículo como sendo o alvo necessário de mudanças, o grande catalizador dos problemas educacionais. Não por acaso, as reformas curriculares vêm expressando características globais de padronização e de incentivo a alterações de caráter neoliberal na Educação Básica, produzindo efeitos negativos em relação à educação escolar e ao trabalho docente. Ao mesmo tempo, é possível relacionar o crescente número de reformas curriculares com o aquecimento de um “mercado educacional” que, a cada modificação de currículo, fica bastante aquecido no que se refere à formação, às assessorias e à venda de produtos educacionais. É considerando esses contextos que percebemos a relevância de coletâneas como esta, pois além de divulgar e tornar público determinados conhecimentos oriundos de nossas práticas de pesquisa, contribuem para (re)pensar e problematizar o currículo escolar na atualidade. É com esta aspiração que desejamos uma excelente leitura a todos e todas!

Éder da Silva Silveira,
João Luís Coletto da Silva e
Liliane Rodrigues Reis
(Organizadores).

Grupo de Pesquisa Currículo Memórias e Narrativas em Educação.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CRUZ, M. M.; SILVEIRA, É. da S. Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de(s)coloniais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 552-571, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p552-571>

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAUL, A. M. Currículo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 129-130.

Sumário

Capítulo 1 - Protagonismo juvenil ou recreação estudantil? Notas sobre os Clubes de Protagonismo no currículo do Ensino Médio de tempo integral	11
Sabrina Thalia Quoos Éder da Silva Silveira Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza	
Capítulo 2 - Um olhar para a política curricular de inovação em Santa Catarina a partir da Lei 13.415/2017: entre a regulação empresarial e as possibilidades de um currículo emancipatório	29
Luiz Antonio Garcia Diego Orgel Dal Bosco Almeida	
Capítulo 3 - O lugar do conhecimento na reforma do Ensino Médio: apontamentos críticos sobre a Educação Física no currículo escolar	55
João Luís Coletto da Silva	
Capítulo 4 - Empreendedorismo no currículo escolar do Novo Ensino Médio: uma revisão bibliográfica	75
Antônio Pereira da Silva Júnior	
Capítulo 5 - O componente curricular Projeto de Vida no contexto neoliberal da reforma do Ensino Médio	95
Liliane Rodrigues Reis	
Capítulo 6 - Base Nacional Comum Curricular, Gênero e Sexualidade: censura da pluralidade	121
Pâmela Tainá Wink da Luz	

Capítulo 7 - Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar: o que diz a Base Nacional Comum Curricular	141
Jhonathan Martins da Costa Taís Olívia Rodrigues da Fonseca	
Capítulo 8 - As implicações da Reforma do Ensino Médio para a integração curricular nos Institutos Federais: uma revisão bibliográfica	159
Idianes Tereza Mascarelo	
Capítulo 9 - O ensino de História no Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular: o que dizem as pesquisas? (2019-2024)	183
Ana Carolina da Silva Pereira	
Capítulo 10 - Gestão democrática da educação escolar: o que dizem as pesquisas?	201
Sheley Bernardo Nunes	
Capítulo 11 - Violência curricular no Ensino Médio: considerações sobre as ocupações das escolas em 2016	251
Falconiere Leone Bezerra de Oliveira Éder da Silva Silveira	
Sobre as autoras e os autores	279

Capítulo 1

Protagonismo juvenil ou recreação estudantil? Notas sobre os Clubes de Protagonismo no currículo do Ensino Médio de tempo integral¹

Sabrina Thalia Quoos
Éder da Silva Silveira
Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Palavras iniciais

No contexto da reforma do Ensino Médio instituída nos anos de 2016 e 2017, passamos a pesquisar a política de fomento à ampliação do tempo integral para esta etapa final da Educação Básica. Nos últimos anos, temos nos interessado em compreender as experiências de implementação do tempo integral de escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. A pesquisa que vem sendo desenvolvida conta com uma equipe de pesquisadores/as que buscam contemplar, no campo empírico, todas as regiões do estado, através da realização de entrevistas com professores e gestores de escolas de diferentes cidades.

No contato com as escolas, uma das temáticas que despertou interesse de aprofundamento e reflexão foi o protagonismo juvenil. Chamou nossa atenção o fato de algumas escolas destacarem nas mudanças implementadas, no currículo escolar, a orientação para que houvesse um componente curricular no formato de “clube”, o “clube de protagonismo juvenil”, a ser desenvolvido no horário do

¹ Este trabalho conta com apoio da CAPES e da FAPERGS, via editais de financiamento de pesquisa, e do CNPq, via bolsa de Iniciação Científica PROBIC-CNPq.

intervalo do almoço dos(as) estudantes ou após o término do segundo turno de aulas, isto é, de forma extracurricular.

Do conjunto das entrevistas já realizadas e transcritas, no ano de 2024, selecionamos dez, para analisar as narrativas a respeito do protagonismo juvenil a fim de compreender os sentidos e espaços deste protagonismo nas experiências recentes destas escolas com o tempo ampliado para o Ensino Médio. Algumas escolas estão vivenciando o segundo ano de implementação do tempo integral, enquanto outras estão no seu primeiro ano de experiência. Com base neste objetivo, problematizamos a ideia de “clube” associada a este componente, bem como os principais conteúdos apresentados nas entrevistas.

As entrevistas aqui analisadas foram gravadas e transcritas. A análise de seus conteúdos se deu através da organização de uma planilha no Excel onde fragmentamos e analisamos os excertos a partir de procedimentos da Análise Textual Discursiva (2003). Abaixo, apresentamos um quadro síntese de nossas fontes orais e a forma como os sujeitos entrevistados serão citados no decorrer deste capítulo.

Quadro 01: Apresentação dos sujeitos entrevistados e formas de citação

Sujeito entrevistado(a)	Forma de Citação	Explicação da sigla e cidade
Professor(a) coordenador(a) da Área de Ciências Humanas de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E1CAH1-SCS, 2024)	E1: Escola 1 CAH: Coordenador(a) da Área das Humanas; SCS: Santa Cruz do Sul
Diretor(a) de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E4D1-SCS.2024)	E4: Escola 4 D: Diretor(a) SCS: Santa Cruz do Sul
Diretor(a) de uma escola de Ensino Médio de Tempo Integral.	(E6D1-CA, 2024)	E6: Escola 6 PG: Diretor(a) CA: Canoas
Professor(a) de Mentoria.	(E9PM1-CA, 2024)	E9: Escola 9 PM: Professor(a)de Mentoria CA: Canoas

No texto que segue, apresentaremos nossas reflexões a partir do agrupamento de algumas dessas principais categorias, as quais emergiram no processo de fragmentação e análise das entrevistas.

De qual protagonismo estamos tratando?

O termo “protagonista” tem origem da palavra grega “*protagonistés*”, que significa o principal lutador ou aquele que desempenha o papel principal. Em outras palavras, refere-se a alguém que ocupa uma posição de destaque ou de liderança em determinados processos. É válido mencionar que não buscamos abranger todas as dimensões que o termo protagonismo juvenil pode abarcar, apesar de reconhecermos as tensões e a variedade de significados que o cercam. Assim, quando nos referimos ao protagonismo juvenil, estamos falando daquele jovem com pensamento crítico e criativo, participativo perante a sociedade, que além de conseguir exercer um papel direto nas decisões de sua trajetória pessoal, exerce e compreende o seu papel de cidadão.

De acordo com Souza (2009), a expressão protagonismo juvenil teve alguma visibilidade em meados da década de 1990, quando foi utilizada por organizações do terceiro setor, que trabalhavam com a juventude considerada pobre. Silva (2023) afirma que, no debate educacional, o protagonismo juvenil vem ganhado destaque,

todavia, é importante salientar que os novos investimentos curriculares realizados em torno do protagonismo juvenil se inscrevem em uma relação ambivalente. Ao mesmo tempo em que se reconheciam as demandas das juventudes brasileiras, ancoradas em variados movimentos políticos e em um crescente campo de estudos acadêmicos, se assistia a um conjunto de investimentos políticos na população juvenil, e os conceitos estruturantes de suas lutas são reinscritos na esfera da atuação individual no mundo da economia (Silva, 2023, p.10).

Assim, o protagonismo juvenil acaba sendo conhecido por fomentar a participação dos jovens em suas trajetórias, contudo, em algumas situações, “o protagonismo facilmente é entendido como empreendedorismo, em especial na educação privada, tema que teve enorme impulso recentemente, em contexto neoliberal” (Demo; Silva, 2021, p. 1). Neste mesmo sentido, observamos a reforma do ensino médio, promovida pela Lei nº 13.415/2017, visto que propõe “um processo de flexibilização que atende aos interesses dos sistemas de ensino e do mercado de trabalho” (Leão, 2018, p.3). Por isso, é importante questionar até que ponto o protagonismo juvenil realmente é feito na prática.

Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) argumentam que o protagonismo juvenil, dentro do contexto educacional, deve ser interpretado como um processo formativo que irá envolver a construção da autonomia e a participação democrática. Para isso acontecer, no entanto, é fundamental que os jovens tenham voz, sendo reconhecidos como sujeitos sociais, “pois a tomada de decisões sobre questões que repercutem em suas próprias vidas deve ser orientada levando em consideração o contexto e as particularidades que permeiam o jovem brasileiro” (Nogueira; Nascimento, 2020, p. 502).

O protagonismo juvenil no contexto da reforma do Ensino Médio

A expressão protagonismo juvenil e termos correlatos a ela, circulam há algumas décadas no meio educacional, sendo possível perceber este fenômeno em documentos de reformas educacionais curriculares anteriores à Lei n.º 13.415/2017. Segundo Souza (2009, p. 4), “ainda que em contínuo movimento de transformação, o discurso do protagonismo juvenil já se encontrava manifesto nos documentos internacionais produzidos entre 1985 e fins dos anos 90, faltando apenas um nome para identificá-lo e aglutiná-lo”. Além de aparecer em alguns documentos de organismos internacionais, no Brasil, conforme explicou a autora (Souza, 2009, p. 4), “a organização pioneira no uso e principal responsável pela consolidação do

enunciado protagonismo juvenil foi a Fundação Odebrecht, imediatamente seguida pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC)”.

Da mesma forma, o termo e suas expressões correlatas aparecem há bastante tempo em dispositivos normativos de reformas educacionais curriculares anteriores às políticas instituídas pela Lei n.º 13.415/2017. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (Brasil, 2012), por exemplo, falavam em “participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades”, bem como em “promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional” que possibilitassem, dentre outros elementos, várias alternativas pedagógicas, ações, situações, tempos e espaços diversos “para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes” (Brasil, 2012, n.p.). O documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2011), colocava a participação estudantil como um dos macrocampos de organização e estruturação daquela política. Neste documento, a ideia de protagonismo estava associada à participação em sentido amplo, na direção do desenvolvimento de “ações de incentivo à atuação e organização da juventude nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política”, sendo que as atividades curriculares deveriam possibilitar o desenvolvimento de metodologias e de oportunidades que ampliassem as condições de participação, assegurando a pluralidade de manifestação dos jovens, de estruturação de sua organização em comissões, conselhos, grêmios, etc., ou seja, da “representação e participação estudantil no contexto escolar e social” (Brasil, 2011, n.p.).

Diferentemente do que nesses documentos da década anterior, os dispositivos normativos atuais enfatizam uma outra ideia de protagonismo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018 (atualmente vigentes), o termo

protagonismo geralmente aparece associado à responsabilidade, à construção de um projeto de vida e à cidadania. Neste documento, o protagonismo juvenil aparece de formas distintas, ora como um princípio de organização do currículo, ora como uma “ação pedagógica voltada para o crescimento pessoal e social do adolescente” (Brasil, 2018, n.p.), e ora como um “modo a preparar os estudantes para os entraves e obstáculos do mundo do trabalho, mostrando as oportunidades que podem se tornar ações concretas em suas vidas, desde que haja um mínimo de planejamento de seu futuro por meio de atitudes empreendedoras” (Brasil, 2018, n.p.). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo é associado igualmente a projeto de vida e a uma noção contraditória de educação integral.

No Guia de Matrizes Curriculares de 2024, do estado do Rio Grande do Sul, o Protagonismo Juvenil é apresentado como um componente curricular obrigatório dos itinerários formativos nos segundos e terceiros anos do Ensino Médio Gaúcho de Tempo Integral. O mesmo ocorre para “Mundo do Trabalho”, “Cultura e Tecnologias Digitais”, “Iniciação Científica”, “Projeto de Vida” e “Estudos Orientados”.

Assim como ocorreu em outros estados brasileiros, o Rio Grande do Sul estabeleceu recentemente uma parceria com Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE – que vem resultando na disseminação do modelo curricular denominado “Escola da Escolha”, entre as escolas que passam a implementar o Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI)². Sob este modelo, as escolas que estão implementando o EMTI são orientadas a implementar os “Clubes de Protagonismo”, sobre os quais passaremos a dispor na próxima seção.

² Para saber mais sobre este modelo, ver Souza (2021). Sobre os contextos de influência nacional e internacional da atual política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil, ver Silveira; Souza; Vianna; Almeida (2022).

A chegada dos Clubes de Protagonismo nas escolas do EMTI no RS

Inicialmente, consideramos importante realizar uma breve apresentação do ICE, associação privada que promove a criação dos Clubes de Protagonismo. O ICE é instituição privada pernambucana que já firmou parcerias com diversas redes públicas de educação, estaduais e municipais, com o intuito de implementar o chamado Modelo Escola da Escolha, o qual

mantém-se fiel à perspectiva de uma educação que assegura às crianças, adolescentes e jovens as condições para que construam uma visão de si próprios no futuro e a executem, valendo-se do protagonismo como mecanismo de ação mobilizadora de forças, talentos e potencialidades para essa construção, que se materializa como Projeto de Vida – tema que reside no coração do Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2019a, p. 13).

Observamos que protagonismo é posto como um elemento central do “Escola da Escolha”. De acordo com o próprio instituto, “ele se apresenta como Premissa no Modelo de Gestão e Princípio Educativo, Metodologia de Êxito e Prática Educativa no Modelo Pedagógico” (ICE, 2019b, p.6). O que também foi notado nas entrevistas:

As expectativas são que os alunos gostem da proposta que eles façam parte desse processo junto. Mas também a questão do protagonismo, que é outra coisa que também foi falado bastante da importância de dar voz para o nosso aluno. Que ele faça parte desse processo, dessa estrutura (E1CAH1-SCS, 2024).

Contudo, é necessário refletir sobre qual protagonismo é agenciado pelo modelo. Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262-4263) expõem que o ICE possui a “roupagem de uma função social, mas atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados”. Observamos que alguns entrevistados também reconhecem um direcionamento para o

desenvolvimento de competências voltadas mais para o mercado do que para a cidadania:

[Entrevistadora]: Até assim no papel de protagonismo como cidadão. Tu acha que...

[Professor]: Não, não acho. Que as atividades que a gente aprendeu lá nesse treinamento, entre aspas, vão proporcionar isso.

[Entrevistadora]: Não é esse protagonismo juvenil.

[Professor]: Não é mesmo. E ainda mais as turmas de primeiro ano. Porque quem seguiu com isso aqui na escola foi a [Nome], a presidente do Grêmio. As turmas de primeiro ano não há ninguém, não há nenhum aluno assim, pelo menos até agora, que tomou a frente. A gente está tentando puxar uns para fazer os clubes. Eu, para fazer o [Nome], estamos tentando puxar eles. Mas é complicado. Todos os adolescentes que não estão entendendo muito bem como é que está funcionando o ensino integral (E6D1-CA, 2024).

[Diretor/a]: Eu tenho uma certa preocupação com este protagonismo que... como ele tá sendo levado? Como ele tá sendo visto, encarado? Que tipo de protagonismo tu quer? Tu pode ser um protagonismo positivo, né? E incentivar o jovem a ser ativo, né? E tu pode também...Pode ter um protagonismo que não é tão produtivo, que é um protagonismo com uma visão de mundo, uma visão ideológica de mundo. Por exemplo, ah, o protagonismo é só fazer empresa pra o cara saber lidar com o mercado, ou saber montar uma empresa, o cara montar um negócio. Isso...Isso não é protagonismo, na minha opinião. Isso é um protagonismo empresarial, mas não juvenil. Então, eu acho... Eu vejo, assim, que a gente tá dando aula daquilo que a gente não sabe. A gente ensinando aquilo que não sabe, porque a ideia de protagonismo que se tem oficial hoje é essa do empresarial. E é isso que a gente quer impor numa criança de favela, uma criança de bairro, sabe? É um pouquinho ilusório, sabe? Não é que eles não possam ser empresário, podem? Até devem pensar nisso. Só que se tu for empresário, tu vai trabalhar com empresário, né? Então, tu tem que ter essa...tu tem que...Esse protagonismo tem que ser mais ligado à questão humana, né? A visão humana de mundo, né? Desenvolvimento humano, não com o desenvolvimento empresarial, dentro de uma doutrina ideológica. E a ideia é muito isso, vamos trabalhar na questão ideológica, nessa força, essa nova... Essa nova visão de mercado, essa coisa de, sabe, está muito forte isso. E isso é um problema. Com certeza (E4D1-SCS, 2024).

Os professores da rede pública estadual do RS expressaram preocupação com a forma como o protagonismo juvenil foi abordado nas formações realizadas no início do ano de 2024 e/ou no material formativo, uma vez que este parece estar mais direcionado para a preparação voltada ao mercado de trabalho.

Para Urger, Bertoldo e Cardoso (2022, p. 1609), que realizaram uma pesquisa sobre o Escola da Escolha, a competência que mais se destacou nos matérias que tratam sobre o protagonismo é a de aprender a aprender, assim, “o protagonismo juvenil, a partir disso, poderia ser visto como a possibilidade de o jovem ser um sujeito de sua própria aprendizagem, em um processo de formação voltado a si mesmo”. Em consonância, Morais, Monteiro e Henrique (2022, p. 10) observaram que “o sujeito protagonista juvenil, tão defendido nos Cadernos de Formação [do ICE], não é nada mais que o futuro líder de um grupo de pessoas no setor produtivo”.

Outro aspecto a ser ressaltado é o papel do professor diante do protagonismo do estudante. A partir dos trechos a seguir, observamos que a orientação é permitir que o estudante tenha liberdade para exercer seu protagonismo:

[Diretor/a]: É, e é uma coisa também que...tipo, pelo fato de trocar disciplinas trimestralmente, como é que fica a questão da categoria dos professores? Porque, sei lá, se tiver uma feira que os alunos vão escolher, e atualmente eles têm uma disciplina, sei lá, vinculada à matemática. Mas eles escolhem para o próximo trimestre uma vinculada a Geografia que acontece com a categoria do professor que dá a horas de matemática. E da onde vai tirar a categoria do professor que é o que eles esperam? Vai ficar trocando professores entre escolas? Eu acho que é uma falta de categoria muito logística do negócio, assim (E6D1-CA. 2024).

[Professor Coordenador da área de Ciências Humanas]: É uma outra visão, o que eu percebo é que a escola como um todo vai ter que adotar um outro olhar. Porque a proposta é que nem os alunos ficam aqui o dia inteiro, que nem ontem aconteceu de haver algumas reclamações. “Por que tem esse barulho dos instrumentos e tal. Está me incomodando, horário do meio-dia” E daí eu fiz a fala do seguinte “É horário do meio-dia, porém os alunos estão no momento que foi destinado, ter a própria formação para o clube de protagonismo. Então se eles quiserem usar instrumentos nesse momento,

eles têm liberdade para usar instrumentos nesse momento. Se eles estiverem organizando algo nesse sentido, então esse olhar está no processo de mudança. Ver alunos circulando na escola, entrando na sala de aula e não se incomodar com isso, entender que faz parte. Então nós estamos nesse processo (E1CAH1-SCS, 2024).

De modo similar, detectamos no caderno de formação do ICE que:

O papel do Educador diante do Protagonismo é: ajudar a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela; empenhar-se para que ele não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo; favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo; zelar permanentemente para que a iniciativa dele seja compreendida e aceita pelos outros e pelos adultos/ e colaborar como seu apoiador e incentivador (ICE, 2019b, p. 8).

O questionamento que fazemos é se, ao exercer seu papel apenas proporcionando liberdade e acolhendo os desejos e interesses do estudante, o professor não estaria fomentando um protagonismo egoísta e/ou individualista. Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) afirmam que o objetivo de criar espaços de protagonismo na escola é incentivar os estudantes a se sentirem responsáveis por ela, de maneira que se engajem, lutem por melhorias e colaborem para a manutenção de boas condições. Deste modo, entendemos que a postura do professor não pode ser permissiva a ponto de o estudante agir somente em função de suas vontades apenas para preencher o horário do almoço com atividades com pouca relação com os conhecimentos das áreas e ciências de referência. É igualmente importante cultivar o senso de coletividade e responsabilidade.

Sobre o Clube de Protagonismo, as entrevistas permitem identificar que as escolas estão enfrentando alguns desafios e dificuldades em sua implementação, conforme podemos perceber no quadro abaixo:

Quadro 2: Exemplos de desafios para a implementação dos Clubes de protagonismo

Desafios e dificuldades	Fala dos professores
Falta de infraestrutura e recursos	<p>E aí a ideia é que os alunos sejam protagonistas, eles mesmos que façam ali e tal. Aí tem que ter estrutura na escola, tem que ter investimentos, para fazer um clube de música tem que ter instrumentos. Tem escolas para comprar, estudos e tal. E parece que não tem essa verba para os clubes, sabe? A gente tem que improvisar, se virar. (E6P1-CA, 2024).</p>
Horário de realização dos clubes	<p>Eu pensei no primeiro momento que esses clubes, quando foi apresentado no ano passado para nós, a gente tinha ideia de que o clube poderia acontecer no turno da tarde, depois do almoço. Porém, ele não pode ocupar o espaço das eletivas. Então, para o aluno desempenhar o clube [...] é ou faz meio-dia, no horário no entre turno, ou faz depois do horário das eletivas, seria algo extracurricular. [...] Se os clubes de protagonismo pudessem ocupar o espaço da eletiva em alguns momentos da semana nos ajudaria bastante, mas nós não temos essa possibilidade (E1CAH1-SCS, 2024).</p> <p>E essas oficinas [de protagonismo] têm que ser ministradas pelos próprios alunos. Qual é a ideia do instituto lá [...]? Que essas oficinas aconteçam no horário do almoço, para eles estarem ocupados na hora do almoço. Tá. Só que assim, ó. Aqui na escola a gente sempre fala. Nem tanto ao céu, nem tanto à terra. Tem coisas que a gente precisa adaptar à nossa realidade. Eles gostam de ficar livres na hora do almoço. Eles ficam nove horas na escola! Essa uma hora que eles ficam ali no almoço, eles gostam de ficar livres (E5D1-SCS, 2024).</p> <p>O que eu gosto, o que eu achei promissor no ensino integral, foram os clubes. Tipo, o clube de música, clube de xadrez, clube de leitura e tal, isso eu achei bem promissor. A gente está começando a fazer aqui na escola o clube de música. E eu quero fazer um clube de xadrez, mas aí os alunos têm ali o período do meio-dia, do intervalo para fazer, tem professor no intervalo e está descansando, dá aula o dia todo (E10P1-SL, 2024).</p>

<p>Necessidade de acompanhamento do docente</p>	<p>Clube, sim, mas tenho sempre um professor junto com um clube, senão não funciona direito, mas até eles se acostumam... (E7P1-CA, 2024).</p> <p>Porque eu agora, como mentor, eu iniciei o processo da criação dos clubes de protagonismo na escola. Então os alunos estão interessados em criar clubes de música, clubes de teatro e tal. Então eu comecei a desenvolver essas atividades com eles. No horário do meio-dia ou depois das 4 horas, que é quando eles são liberados. Porque são atividades extracurriculares. Então eles não podem não estar em sala de aula, na disciplina, para fazer as atividades do clube. Ficam sozinhos. Tem a minha orientação, né. Eu estou orientando principalmente agora de início, para que eles formem os clubes. Mas a ideia é assim, por exemplo, eles vão almoçar, e aí eles vão ficar lá com uma hora livre. Então naquela uma hora livre eles podem se reunir e fazer as atividades do clube. Mas não é uma atividade, não é uma disciplina, tem que ter professor junto e acompanhando. Até que eles sabem que isso não vale nota, não vale nada, mas eu disse para eles, é claro que todos os professores observam bem quem está fazendo as atividades, quem está empenhado nos clubes (E9PM1-CA, 2024).</p>
---	--

Fonte: Elaboração dos autores.

Constatamos que os desafios e dificuldades surgem devido à falta de respeito pelas particularidades de cada escola, resultado da padronização imposta pelo modelo curricular implementado. Além da carência de infraestrutura e recursos, a principal reclamação de professores e gestores diz respeito ao horário em que essas atividades devem ser realizadas, geralmente durante o intervalo do almoço ou após o término das aulas. Para enfrentar esses obstáculos, as escolas buscam alternativas, como ajustar os horários dos clubes. Isso é evidenciado em depoimentos como: “Então, eu acredito que vai dar mais certo nesse formato, de usarem dentro das aulas do Projeto e Vida esse espaço do que usar eles na hora do almoço” (E5D1-SCS, 2024) e, “De jogar as oficinas de protagonismo pra dentro de uma disciplina e ainda

proporcionar o horário do intervalo” (E5S1-SCS, 2024). Essas alternativas encontradas no campo da prática escolar podem sugerir movimentos de recontextualização das normas e orientações advindas do discurso oficial da política, pois, como podemos compreender, no campo da política educacional “aquilo que as escolas realizam não se configura como uma tradução idêntica do que foi proposto na política oficial, uma vez que, ao longo desse percurso, essa política passa por um processo de compreensão, de adesão, ou negação, e também de ressignificação pelos sujeitos” (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, n.p.).

Considerações finais

De maneira geral, o discurso sobre o “protagonismo juvenil” vem sofrendo, nos últimos anos, deslocamentos de sentido. Os sentidos de participação e de autonomia que acompanhavam esta noção até meados dos anos 1980, por exemplo, estavam geralmente vinculados aos movimentos sociais e estudantis que, especialmente no contexto dos movimentos de resistência e de mobilização das lutas contra as ditaduras militares, associavam-se à democratização, à emancipação, à cidadania, aos direitos coletivos das juventudes e às condições de sua participação nos processos de gestão e nas tomadas de decisão. Agora, no entanto, cada vez mais, esse sentido político é sequestrado para a emergência de um outro protagonismo, que fica à serviço da formação do sujeito neoliberal (Dardot; Laval, 2016). É esse protagonismo juvenil a serviço da formação do sujeito neoliberal e não mais em prol da emancipação que se torna cada vez mais hegemônico quando analisamos as políticas curriculares contemporâneas como a do Ensino Médio de Tempo Integral. Se antes o protagonismo era visto como um conjunto de ações voltadas ao incentivo e à garantia da organização e atuação dos jovens na sua vida social e escolar como princípio político de ampliação das condições de participação, representação e manifestação nos contextos sociais e escolares (incluindo participação em comissões, conselhos, grêmios), agora a ideia de

protagonismo é deslocada à práticas de atividades individuais de pseudo escolha, em espaços e tempos de caráter recreativo e/ou de estímulo à cultura empreendedora, onde o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação de lideranças parece ser o enfoque. A possibilidade da ação política é sequestrada e no lugar é colocada uma política de inação, reduzindo o protagonismo a espaços e práticas de recreação e de ocupação do tempo livre de maneira fortuita e sem compromisso político em termos de formação crítica.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. Brasília, DF, 2011

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. de F. R. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. *In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias*. 14 ed., Campinas, p. 4261-4274, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P.; SILVA, R. A. da. Protagonismo estudantil. Revista **ORG & DEMO**, v. 21, n. 1, p. 71-92, 2020. Disponível em: <https://veristas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Memória e Concepção do Modelo – Ensino Médio**. 2ª ed. Recife, PE: ICE, 2019a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos – Ensino Médio**. 2ª Ed. Recife, PE: ICE, 2019b.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?lang=pt>

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, J. K. C. de; MONTEIRO, L. de F.; HENRIQUE, A. L. Sarmento. A concepção de formação humana nos Cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e47313, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.7313>

NOGUEIRA, K. M. da S.; NASCIMENTO, I. V. do. O currículo integrado no ensino médio técnico do IEMA: uma percepção dos alunos. **Revista Labor**, v. 2, n. 24 DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v2i24.61544>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Clubes e Protagonismo Estudantil**. Fortaleza, CE, 2018.

SILVA, R. R. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023, e0233427. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003427>

SILVEIRA, É. da S.; SOUZA, N. C. L. A. de; VIANNA, R. de B.; ALMEIDA, D. O. D. B. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-26, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>

SILVEIRA, É. da S.; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, A. M. de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais** [online]. 2022, vol.16, e87821. Epub 30-Maio-2023. DOI <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.87821>

SOUZA, N. C. L. A. de. **A ESCOLA DA ESCOLHA**: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no Estado do Maranhão. 2021, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3333>

SOUZA, R. M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2009.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14398, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14398>

UNGER, L. G. S.; BERTOLDO, T. A. T.; CARDOSO, L. de R. A Escola da Escolha e suas produções curriculares para a juventude, o futuro e a diferença. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1603-1632, out./dez. 2022.

Capítulo 2

Um olhar para a política curricular de inovação em Santa Catarina a partir da Lei 13.415/2017: entre a regulação empresarial e as possibilidades de um currículo emancipatório¹

Luiz Antonio Garcia
Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Considerações iniciais

O que é inovar? Em 2016, uma série de propagandas do governo federal anunciava o chamado “Novo Ensino Médio”. As propagandas apresentavam um visual colorido, exploravam a música do momento e, é claro, o seu principal público-alvo, os jovens. O “novo” nos foi apresentado de diferentes maneiras, com uma estética que associava à reorganização curricular dessa etapa da Educação Básica a algo considerado “inovador”, positivo e especialmente direcionado para os jovens. O “Novo Ensino Médio” surgia então como um produto customizado, uma espécie de pacote pensado justamente para atender aos interesses dos jovens. A propaganda vendia um produto “novo” e nos dizia menos de políticas curriculares e dos interesses dos diferentes atores envolvidos no contexto. Não poderíamos dizer que se tratava de uma propaganda sobre uma política educativa. Parecia mais um produto, um pacote, no qual o “novo” ganhou um sentido positivo em si. O “novo” em tempos de transformações tecnológicas e criação de, cada vez mais, “novas” necessidades para manter o

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

consumo, faz parte de um arsenal verbal dirigido a predicados que ganham contornos positivos na medida que se associam ao “novo”. Mas, tudo que é considerado “novo” deveria ser visto, por si, como algo positivo?

Em relação ao currículo, outra pergunta que poderíamos fazer: é possível, afinal, inovar quando uma prescrição já nos dita o que deve ser feito para inovar? Inovar, especialmente no currículo praticado, seria possível sem reservar um espaço para o exercício da curiosidade docente e discente em um caminho que vai da curiosidade ingênua à curiosidade científica? No caso do trabalho pedagógico, qual é o espaço que o professor ainda teria para inovar em um currículo com alto teor de prescrição? A partir de um currículo que nos dá sugestões sobre as práticas e esvazia os referenciais teóricos, o que ainda poderíamos nós professores em termos de criatividade e inovação? Quando nos dizem o que é criatividade, já não nos inserem em um certo modelo de “inovação”?

O capítulo que segue trata-se do recorte de uma dissertação de mestrado em Educação defendida em 2024 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Algumas das questões que nos motivaram, entre o que se apresenta nos documentos curriculares e o que temos visto em nosso cotidiano universitário e escolar, foram essas que apresentamos até aqui. No decorrer de nossos percursos de pesquisa, fomos percebendo que essas questões iniciais, que vinham de nossas observações cotidianas, ganharam novos contornos. A partir das nossas leituras, percebemos o sentido polissêmico da palavra “inovação” e, a partir dessa polissemia, os sentidos que, no currículo, passaram a ser colocados em disputa. Assim, nosso foco foi a política curricular estadual em Santa Catarina, dirigida à inovação a partir do Currículo Base para o Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC, 2021). Os quatro Cadernos referentes a esse documento estão

disponibilizados na página da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina².

A pergunta que elaboramos para mobilizar o recorte que procuramos apresentar neste texto é: quais seriam os sentidos de “inovação” presentes no CBEMTC (2021)? Analisamos os quatro Cadernos referentes ao Ensino Médio de Santa Catarina, no contexto da Lei 13.415/2017. Os Cadernos estão disponibilizados em formato PDF. Para realizar o levantamento, procedemos o comando Ctrl + F no teclado do computador e inserindo o descrito “inov”. A escolha do descritor guarda relação com a busca por um olhar panorâmico para a presença da ideia de “inovação” no CBEMTC (2021), considerando também as suas formas correlatas. Ou seja, não apenas propriamente a palavra “inovação”, mas as suas outras formas apresentadas relacionadas a “inovar” e ao “novo”.

Em nossos percursos de investigação, estivemos interessados, primeiramente, em olhar para a ideia de “inovação”, a partir de um vocabulário crítico. Tendo em vista alguns referenciais críticos acerca da ideia de inovação no campo da educação, consideramos os principais sentidos de “inovação” presentes no CBEMTC (2021), entendendo-os a partir de duas dimensões: uma que denominamos de *regulatória empresarial* e outra associada às possibilidades de criação de espaços de emancipação, a *dimensão emancipatória*. Essa dualidade, por nós identificada no teor dos documentos que analisamos, é corroborada pelo histórico da constituição do CBEMTC (2021), no plano estadual catarinense, marcado por intensas disputas ao longo dos anos de 2019 e 2020, especialmente.

Os referenciais que mobilizaram nossa análise, como dissemos, estiveram ligados a um vocabulário conceitual crítico. Partimos de uma leitura histórica dos sentidos sociais da ideia de “inovação”. Godin (2015) compreende que a ideia de inovação, a partir de seus sentidos sociais, associa-se, no momento atual, à episteme do valor. Ou seja, a inovação como um valor *per se*: como

² A referida página, especificamente, pode ser acessada em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/novo-ensino-medio>

“[...] um arsenal verbal de honra e elogio” como um “objeto de veneração e culto”, quando a função descritiva desse conceito perdeu significativamente espaço. Inovação seria, então um “termo guarda-chuva” ligado à “tecnologia e ao mercado” (Godin, 2015, p. 8). O valor em si, como nos ensina Godin (2015), esconde um sentido que foi apropriado, nas últimas décadas especialmente, ao uso das tecnologias e aos propósitos do mercado.

Nosso olhar, na reflexão aqui proposta, foi dimensionado também a partir de nossas experiências com o trabalho pedagógico tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Assim, nossa postura epistemológica crítica não deixou de ter também um lugar político no cruzamento entre o trabalho pedagógico e as prescrições curriculares. Nos baseamos em Cunha (2016, p. 97), para quem a prática pedagógica deve ser compreendida como “possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente” e que essa “possibilidade” já é uma “inovação” quando estamos mais “acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas” do que a “incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional”. A inovação, para Cunha (2016, p. 97), estaria alicerçada à uma “ruptura paradigmática”, diferente, portanto, da prescrição. Uma concepção semelhante aparece em Delgado (2015), para quem a participação dos professores na inovação educacional tem se limitado a seguir as prescrições e instruções normativas das políticas educacionais que chegam às escolas junto de um vocabulário empresarial de controle, cujos efeitos tendem a se circunscrever em atividades burocráticas e pouco criativas e inovadoras.

O recorte que fizemos neste texto restringe-se ao Caderno 1 do CBEMTC (2021) e se divide em dois momentos, neste texto. No primeiro, procuramos pelo histórico de constituição do CBEMTC (2021), entre os anos de 2019 e 2020, a partir de investigações referenciais provenientes do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina. No segundo, procuramos identificar as dimensões que denominamos de *regulatória empresarial* e *emancipatória* que se fazem presentes no documento.

A elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do território catarinense (2021): um cenário de disputas

Nas últimas décadas, ocorreram avanços significativos do neoliberalismo em diferentes setores da economia, mas não só. O neoliberalismo pode ser entendido também como uma razão de mundo (Dardot; Laval, 2016). Como uma fase do capitalismo e como nova razão do mundo, o neoliberalismo, tem reinscrito nossas vidas sob um vocabulário próprio, em geral associado aos modelos empresariais como reguladores da vida social e como uma espécie de nova cultura a ser seguida. Na educação, de maneira mais específica, o neoliberalismo também vem tendo ingerência significativa. O neoliberalismo é o palco no qual se dão as disputas pelos rumos das políticas educativas, especialmente as políticas curriculares nos mais diversos países do mundo e não apenas no Brasil ou na América Latina.

Nas políticas curriculares voltadas ao ensino médio, o foco tem sido a formação das juventudes. Essas políticas atendem a demandas da reorganização do mundo do trabalho e da produção em um planeta cujos recursos estão cada vez mais escassos. Em um país como o Brasil, essa situação ganha contornos específicos que se relacionam à história do país e às condições de nossa economia:

Paralelamente a essa questão, não podemos deixar de considerar que vivenciamos nos últimos anos fortes avanços das forças neoliberais no âmbito das políticas governamentais que impactaram sensivelmente a juventude da classe trabalhadora, a exemplo da Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e abriu caminho para uma inserção ainda mais precarizada das/os jovens no mundo do trabalho, como a regulamentação da possibilidade do trabalho intermitente e da ausência de vínculos formais de trabalho com a indução ao micro empreendedorismo individual. Nessa perspectiva, o empregador contrata e descarta a mão de obra à medida que necessita. A situação das/os jovens é bastante complexa diante desse cenário e pode ser verificada no Boletim publicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos

Socioeconômicos (2023), que apontou, por exemplo, que trabalhadoras/es que se submetem à lógica intermitente tiveram renda média inferior a um salário mínimo (Silva; Simões, 2024, p. 71).

Em uma leitura mais atenta para o currículo do ensino médio, de forma geral, mas no que toca o do estado de Santa Catarina de modo particular, podemos vislumbrar o efeito das forças neoliberais cujos propósitos não estão em formar as crianças e jovens para um mundo que possa ser transformado, mas que se faz a partir dos compromissos que estabelecem com os ajustes fiscais que buscam retirar do Estado o seu importante papel como garantidor de direitos:

Em um país de capitalismo dependente, como o Brasil, marcado por avanços de forças neoliberais compromissadas com ajustes fiscais que buscam retirar sistematicamente o papel do Estado na produção do bem-estar social e amplificar a responsabilização dos sujeitos sobre as condições concretas e objetivas de vida em seu presente e para o futuro, educar para o empreendedorismo pode ser visto como parte de um ajuste necessário para reiterar não só o modelo de sociedade capitalista a que estamos submetidos diuturnamente, como também para uma preparação das novas gerações à barbárie da sociedade neoliberal que se espalha no tecido social e que aprofunda desigualdades socioculturais e econômicas permanentemente (Silva; Simões, 2024, p. 80).

Que premissas justificaram a reforma do ensino médio no Brasil? Essas premissas têm relação com modelos de formação que atendem diretamente as expectativas e necessidades do mercado e que, pouco a pouco, abandonam as perspectivas de formação integral dos jovens. Nesses modelos temos o acento de uma dimensão individualista, cujos princípios acabam por obstaculizar as possibilidades de criação de espaços de educação propícios à emancipação. Restringe-se a formação dos jovens, portanto, às necessidades do mercado em detrimento de outras possibilidades em relação às juventudes:

No entanto as premissas que justificam a necessidade da reforma do ensino médio estão ancoradas num modelo de formação que, explicitamente,

atende a expectativas e demandas de mercado, abandonando a perspectiva de uma formação juvenil mais integral e, portanto, mais cidadã e emancipadora (Thiesen, 2021). Um currículo pautado em elementos da lógica neoliberal acentua o individualismo e o protagonismo de si mesmo, princípios que limitam a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva. Assim, teremos uma formação que responde às necessidades do mercado de trabalho, sem considerar as juventudes e suas culturas. Esses encaminhamentos são indicadores de que reformas curriculares, na maioria dos casos, servem para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades econômicas, e não para que sejam uma possibilidade de transformação da realidade social (Voigt; Pesce; Ferri; Thiesen, 2024, p. 139).

A legislação e as normativas que dispõem acerca da reforma do ensino médio articulam a implementação de uma política neoliberal na educação escolar. Trata-se de uma racionalidade cujas características principais são o pragmatismo e o utilitarismo. O ensino médio brasileiro dirige-se, mais fortemente, à formação para o mercado de trabalho e atende às exigências desse mercado de uma maneira restritiva em relação à educação integral. Trata-se de uma dimensão que tem assumido também a instituição da subjetividade, tendo em vista que o neoliberalismo não é apenas algo que se relaciona à economia, mas refere-se à regulação da vida sob as ideias do mercado. Poderíamos aí falar em mercantilização da vida.

Deposita-se sobre os jovens o peso do sucesso (ou fracasso) ante um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Nesse contexto neoliberal, [...] todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas, incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda 'rigidez' inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal (Kraemer; Raasch; Cipriani, 2024, p. 117).

Para grande parte dos pesquisadores da área de Educação, a reforma do ensino médio tem se mostrado um retrocesso, sobretudo, quando se trata do direito à educação e da concepção da

educação secundária como parte da Educação Básica, assegurada depois de 1996. Dentre os retrocessos indicados pelas pesquisas, podemos considerar: “[...] redução da carga horária dos conhecimentos básicos; oferta de componentes curriculares que não representam áreas do conhecimento; Projeto de Vida (PV) com foco no empreendedorismo, indicando a presença de um viés neoliberal que pode afetar o caráter democrático da educação básica” (Ferri; Voigt; Corrêa, 2024, p. 34). Desse modo, a organização curricular do chamado “Novo Ensino Médio”, que oferece, por exemplo, a parte flexível do currículo, com os itinerários formativos, acaba por oferecer às novas gerações apenas uma concepção muito restrita de educação alinhada ao mercado:

Assim, o NEM corrobora para que, ao mesmo tempo em que oferece percursos formativos às novas gerações alinhados aos interesses do mercado de trabalho e ao projeto de sociedade neoliberal em um contexto de capitalismo dependente, desresponsabiliza cada vez mais o Estado e a iniciativa privada de produzirem as condições necessárias para oferecer emprego e renda digna à população, de um modo geral, e aos jovens, de modo particular. Um processo de desenvolvimento que consideramos incompatível com a vida e a sustentabilidade de nossos bens comuns, abrindo caminhos para submissão das/os jovens à instabilidade, ao desemprego e subemprego por meio da construção de uma espécie de consenso ou mesmo de adesão à lógica neoliberal, que se manifesta perversa aos membros da classe trabalhadora (Silva; Simões, 2024, p. 85).

A partir do final de 2022, depois dos resultados das eleições presidenciais, sobretudo, acendeu-se a possibilidade de que pudesse haver maior debate público sobre os rumos do ensino médio no país. Basta lembrar que a reforma foi aprovada em meio a uma grave crise política em 2016, traço marcante e reiterado nos resultados das pesquisas sobre a reforma do ensino médio desde aquele período. A partir de 2022, e especialmente ao longo de 2023, mostraram-se mais abertas as possibilidades de outros setores, até então negligenciados, interferirem ou dialogarem com o governo sobre os rumos da educação secundária no país.

Kuhn e Almeida (2024) realizaram interessante estudo sobre a pesquisa como princípio pedagógico nos documentos curriculares nacionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2012), ambos referentes à etapa do ensino médio. Nesse estudo, Kuhn e Almeida (2024) destacaram a presença de uma restrição vocabular da pesquisa como princípio à prática esvaziada. Embora possamos ler tanto a BNCC quanto as DCN como uma expressão da era de reformismo curricular nos moldes neoliberais, Kuhn e Almeida (2024) compreendem que a BNCC acentua muito mais essa perspectiva, esvaziando epistemologicamente o termo pesquisa, reduzindo-o a práticas isoladas, não relacionadas a contextos mais ampliados e, tampouco, a dimensões sociais e coletivas dos processos históricos e comunitários. O que Kuhn e Almeida (2024), na verdade identificam é o acento dos moldes neoliberais sobre a educação e a restrição imposta pelas disposições curriculares em relação às exigências do mercado, sobretudo.

O exercício de comparação entre a BNCC (2018) e as DCN (2012) proposto por Kuhn e Almeida (2024) é interessante no sentido de pensar o contexto de constituição do CBEMTC (2021), tendo em vista a existência de um documento anterior no plano estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). A Proposta (2014) estava associada às DCN (2012), já o CBEMTC (2021) se liga aos propósitos da BNCC (2018). Contudo, no contexto de construção do CBEMTC (2021) ocorreram disputas que resultaram, em parte, na incorporação de trechos da Proposta (2014) no CBEMTC (2021). Assim, o documento curricular de 2021 não carrega só um movimento e uma única direção:

Por isso, entendo que o documento curricular não tem uma única direção, é marcado por disputas que serão travadas em muitos campos: o da formação docente, da infraestrutura, da carreira etc. Daí ressaltaria, especialmente, a necessidade de voltarmos a compreender de modo ampliado qual é o papel da escola, o porquê de a escola assumir um projeto pedagógico e o exercício consciente das escolhas curriculares que fazemos, as lições aprendidas na caminhada histórica da Proposta Curricular, a defesa incondicional de que

é preciso possibilitar que nossos estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados para que possam pensar a sua vida, o seu cotidiano (Ferri; Voigt; Corrêa, 2024, p. 46-47).

Na elaboração do documento curricular catarinense várias forças estiveram presentes. Ferri, Voigt e Corrêa (2024) mencionam a PCSC (2014), um documento que marcou a história da educação no plano estadual e que seguia as orientações das DCN (2012) e que, de diferentes formas, foi incorporado ao CBEMTC (2021). Sua incorporação, na visão de pesquisadores do campo de estudos sobre o ensino médio no plano estadual pode ser vista, de alguma maneira, como uma espécie de tentativa de driblar o acento neoliberal que se propunha hegemônico na BNCC (2018) e na sua adaptação estadual a partir do CBEMTC (2021). Esse movimento, que caracterizou o tom dessas disputas, pode ser, inclusive, percebido no próprio teor do documento curricular mais recente.

Estando a par desses movimentos e direções que são contextualizados por Ferri, Voigt e Corrêa (2024), e considerando os referenciais teóricos e conceituais de inovação no campo da educação, procuramos situar o tensionamento de pelo menos duas dimensões associadas à ideia de inovação presentes no CBEMTC (2021): a dimensão *regulatória empresarial* e a dimensão *emancipatória*.

O tensionamento da “inovação” no CBEMTC (2021): *dimensão regulatória empresarial* e *dimensão emancipatória*

No Caderno 1, que trata de disposições gerais relacionadas ao planejamento pedagógico e curricular, o termo inovação aparece no terceiro capítulo intitulado “Múltiplas juventudes do ensino médio: diversidade como princípio formativo”. Especialmente, no subitem 3.1, em que se trata das especificidades do sujeito do ensino médio em Santa Catarina. A inovação, assim, pode ser entendida como um dos pilares da formação do sujeito do ensino médio, em Santa Catarina. Como dissemos anteriormente, a partir de Ferri, Voigt e

Corrêa (2024), há muitas reminiscências da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) no CBEMTC (2021). Uma delas tem a ver com a diversidade como princípio formativo, por exemplo, que já era uma proposição central do documento de 2014. Percebemos, aí, um dos lugares e dos sentidos do termo “inovação”:

3. MÚLTIPLAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO: DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

3.1 BREVE DIAGNÓSTICO: CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR, ESPECIFICIDADES DO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

3.1.1 Formação dos sujeitos do ensino médio

Conforme o disposto nas DCNem, em seu Art. 6º, além da formação integral do estudante, o ensino médio se orienta pelos seguintes princípios:

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;

IV - respeito aos direitos humanos como direito universal;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VI - sustentabilidade ambiental;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;

VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;

IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (CBEMTC, Caderno 1, 2021, p. 41-42).

Observando o termo “inovação” no trecho apresentado, podemos vinculá-lo à noção de pesquisa. Um olhar para os sentidos da noção de “pesquisa” pode fornecer alguns subsídios para entender como a inovação é apresentada no Caderno 1. Kuhn e Almeida (2024), quando analisam a pesquisa como princípio pedagógico a partir de uma comparação entre a BNCC (2018) e as DCN (2012), nos informam sobre o retraimento do termo

“pesquisa” na BNCC, quando comparada às DCN (2012), como já dissemos. A “pesquisa” não mais como princípio epistemológico referenciado, mas como uma prática isolada ou conjunto de práticas as quais o professor deveria seguir. Os princípios dessa inovação associados a certo sentido de “pesquisa” sofrem retraimento do ponto de vista epistêmico e são traduzidos em um conjunto de práticas sem uma referência teórica mais clara.

[...] não aparecem conceituados ou explicados a partir de fundamentos teóricos e epistemológicos. Assim, no decorrer do conteúdo da BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018), a partir de um olhar para as diferentes áreas e componentes curriculares, a pesquisa aparece, como já podemos ver, como procedimento, uma ação controlada, descrita e não como um princípio. A pesquisa apresentada na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) tem por finalidade ser instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências, essas sim centrais no documento (Kuhn; Almeida, 2024, p. 288).

A pesquisa, na BNCC, perde seu estatuto epistemológico e se torna uma espécie de listagem de ações e práticas pedagógicas. Kuhn e Almeida (2024) nos mostram que a palavra “pesquisa” aparece muitas vezes na BNCC (2018). Contudo, essas aparições não querem dizer uma concentração na ideia de “pesquisa” como princípio, mas em uma certa “banalização” que também pode ser lida pela ótica do “controle”:

Se, por um lado, a quantidade de vezes em que aparece a palavra pesquisa pode, como já afirmamos, representar certa banalização, também podemos fazer uma leitura acerca do controle. O detalhamento das ações a serem realizadas pelo professor, diferentemente do que aparecia de maneira mais simplificada no parecer das DCNEM (Brasil, 2012), ou seja, da pesquisa como um princípio, guarda relação com a tentativa de padronização curricular do que significa, afinal, a pesquisa no espaço escolar, ainda que com referências epistemológicas confusas ou mesmo equivocadas do ponto de vista conceitual (Kuhn; Almeida, 2024, p. 288).

No CBEMTC (2021), e especialmente no teor do Caderno 1, a “pesquisa” aparece 19 vezes, sendo que em 15, aparece no quadro

de práticas pedagógicas ligadas às habilidades das áreas do conhecimento, como por exemplo, “selecionar”, “sistematizar” e “apresentar”. Esses verbos estão diretamente ligados às habilidades que se relacionam aos itinerários formativos como eixos estruturantes da investigação científica. Percebemos que se trata de uma reprodução do que é apontado por Kuhn e Almeida (2024), em relação à BNCC (2018). A pesquisa esvazia-se como princípio, pressuposto, premissa epistêmica, encaminhando-se para um conjunto de práticas dirigidas e bastante detalhadas, nas quais se pode entrever também uma certa lógica de controle, como vimos. Vejamos como a pesquisa associa-se à uma certa ideia de inovação no CBEMTC (2021):

Em 21 de novembro de 2018, a Resolução CNE/CEB nº 3 atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expressando, em seu Art. 5º, a necessidade de se observar: os princípios de formação integral; o projeto de vida como estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar; a pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos recursos, entre outros. Essas duas indicações normativas, somadas à aprovação, em dezembro de 2018, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, provocaram um intenso debate acerca da reorganização curricular proposta para a etapa atual da educação básica (CBEMTC, Caderno 1, 2021, p. 18).

O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento, com finalidades de pesquisa e solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (CBEMTC, Caderno 1, 2021, p. 99).

A pesquisa, neste caso, aparece orientada para soluções práticas e o próprio princípio pedagógico da pesquisa aparece como prática. A palavra prática, por exemplo, emerge como uma espécie de enxerto na categoria/conceito de pesquisa. Não mais pesquisa como princípio pedagógico, mas sim pesquisa como prática pedagógica. Em relação à inovação propriamente, podemos lembrar da classificação sugerida por Messina (2001):

As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural. Autonomia, como discute Adorno, entendida como grau de liberdade a respeito da norma. A autonomia possível para sujeitos emoldurados por uma prática social. Conforme Paulo Freire (1986), os seres humanos têm essa possibilidade de ser co-criadores, a qual nos libera de ser meros executores das programações sociais e de ficar subordinados às metodologias bancárias. Metodologias que nascem não só no ensino, mas no conjunto da vida social (Messina, 2001, p. 227-228).

Que inovação seria essa da prescrição curricular que detalha práticas pedagógicas como pesquisa? Seria uma premissa epistêmica da pesquisa como um princípio pedagógico, tal qual Kuhn e Almeida (2024) analisam em relação às DCN (2012)? Ou, ao confundir princípio e prática, elimina-se a possibilidade de uma referência a um campo teórico, apresentando-se as práticas como “neutras” e vinculadas apenas às noções associadas à aprendizagem?

Para Messina (2001), como citado anteriormente, a inovação poderia ser classificada em pedagógica, institucional, micro e macro, imposta ou voluntária. Qual seria essa inovação do CBEMTC (2021)? Podemos dizer que a inovação que se apresenta nesta prescrição curricular orienta-se a um conjunto de práticas pouco referenciadas a um campo mais teórico ou epistêmico claro. O que conta, principalmente, segundo Messina (2001), é o grau de autonomia dos sujeitos em relação à ideia de inovação que é proposta. Trata-se de uma inovação pedagógica que vem do campo institucional e que acaba por se tornar imposta. O grau de detalhamento, na verdade, mais procura uma subordinação às práticas orientadas do que um exercício de autonomia. Tal ideia de pesquisa, associada à inovação, aparece voltada para uma lógica subordinada a uma prescrição ou, nas palavras que são utilizadas por Messina (2001), alicerçada às “metodologias bancárias”.

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), havia um sentido radicalmente oposto de pesquisa. No capítulo de ciências humanas, é possível ler o seguinte:

O desenvolvimento de um trabalho de pesquisa, problematizado a partir da experiência cotidiana do sujeito inserido em seu contexto histórico, utilizando-se das metodologias da História Oral, por exemplo, aproxima de forma significativa o sujeito da aprendizagem e seu objeto de pesquisa – a vida humana e suas relações. Assim, evidentemente, as narrativas não serão tratadas como verdade absoluta, mas o discurso será contextualizado e ressignificado à luz da historiografia pertinente ao tema proposto (PCSC, 2014, p. 146).

Além disso, os verbos utilizados para o que se entende por pesquisa também propiciam um sensível aumento de possibilidades não apenas metodológicas, mas da pesquisa sem seus sentidos mais gerais, de seus fundamentos:

Assim, a problematização, a contextualização, a pesquisa e a resolução de problemas, mediante processos de observação, comparação, investigação, análise, interpretação, reflexão, síntese, constituem ações que favorecem os estudantes a ressignificar conhecimentos e sinalizar possíveis alternativas de respostas aos dilemas presentes no seu espaço-tempo (PCSC, 2014, p. 146).

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), apesar de trazer a pesquisa como princípio reflexivo e investigativo, não deixou também de elaborar ou sugerir ações para sua execução, ainda que não tenha o mesmo grau prescritivo que o CBEMTC (2021). Ao juntar esses dois pontos da equação, portanto, de um lado a inovação e de outro a pesquisa, podemos concluir que na PCSC (2014), a ideia de pesquisa é mais abrangente e referenciada ao contexto social e histórico, enquanto no CBEMTC (2021), é mais restrita a um conjunto de práticas pouco referenciadas epistemologicamente. Mais uma vez, vale ressaltar, elas acabam destituindo-se de seu teor eminentemente político quando não são referenciadas ao mundo social e político. Restritas, portanto, apenas a um conjunto de ações (ou práticas) isoladas voltadas

apenas para a aprendizagem, o grande centro, afinal, dos currículos de 2018, no plano nacional, e de 2021, no que diz respeito ao plano estadual. A inovação, desse modo, ganha estatuto de uma ação controlada, mediada e pretensamente “neutra” vinculada às aprendizagens e não referenciada ao mundo social e político, com pouco ou nenhuma intenção de transformação social, mas à noção de criar “soluções” com ações práticas.

Ainda no Caderno 1, é possível identificar disputas que se apresentam no decorrer do documento, disputas essas que estão presentes na política curricular e no sentido ligado à inovação. Os trechos que destacamos do documento indicam sentidos associados à ideia de uma *práxis* ou emancipação, ligados à inovação, portanto associados à dimensão *emancipatória* e outros sentidos ligados, também, à dimensão da *regulação empresarial*.

5. ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

O amplo acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos providenciado pelos princípios da ‘politecnia’ e da ‘omnilateralidade’, que as trilhas de aprofundamento vinculam à formação técnica e profissional, permite que os estudantes estejam aptos a adentrar ao mundo do trabalho, não só com as competências e habilidades requeridas para atuar em seu interior, mas também para atuar em sua comunidade, de modo a transformá-la.

No que se refere à dimensão profissionalizante, ressalte-se que a inserção dessa possibilidade de formação no currículo do ensino médio, por meio das trilhas de aprofundamento, deve: ‘[Promover] efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação (CBEMTC, Caderno 1, 2021, p. 101-102).

Observamos, especialmente na primeira parte, a associação dos itinerários formativos da formação técnica e profissional a alguns pressupostos teórico-metodológicos. Aparecem ali, termos como “politecnicidade” e “omnilateralidade”, bem como a ideia de que a atuação no mundo do trabalho não deve estar resumida a “competências e habilidades requeridas”, mas para “atuar em sua comunidade de modo a transformá-la”. Na mesma seção do Caderno podemos também perceber o trecho que se apresenta da seguinte forma: “[...] desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo”. Notamos duas ideias antagônicas quando utilizamos as lentes do vocabulário crítico. Na primeira ideia, temos a transformação a partir da atuação na comunidade. Já para a segunda ideia, encontramos a adaptação associada às ideias de competitividade, produtividade e inovação. São esses, a nosso ver, os sentidos de inovação que estão em disputa no CBEMTC (2021). A inovação como uma transformação social e a inovação como uma adaptação de cunho individual para competir no mercado de trabalho. No mesmo Caderno 1 e, em um mesmo trecho, podemos encontrar esse antagonismo entre a dimensão *emancipatória* da inovação e a dimensão *regulatória empresarial*. A dimensão *emancipatória* vincula a inovação a processos educativos que se dirigem ao coletivo e às possibilidades de transformação social, reiterando as dimensões políticas da atuação dos jovens. É menos restrita e mais abrangente. Já a dimensão *regulatória empresarial* é mais restritiva. Não se dirige a dimensões coletivas e sociais da vida, mas sim a aspectos de ordem individual. Aparece associada à ideia de uma adaptação, e não a noções associadas com a transformação social. É restritiva também do ponto de vista da atuação dos jovens: vincula-se à atuação no mercado de trabalho e não ao trabalho e sua relação com o mundo social.

Em relação à parte flexível do currículo, os itinerários formativos, a mesma ideia de adaptação reaparece na parte dirigida à formação técnica e profissional:

4. FUNDAMENTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO

4.1 PARTE FLEXÍVEL DO CURRÍCULO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os itinerários formativos podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, ou, ainda, a formação técnica e profissional. Estes itinerários possuem objetivos definidos pelas DCNem de forma que a organização das partes integradoras deste arranjo deve dar-se de forma a tê-los em conta. Quadro 1 – Objetivos dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio das Áreas do Conhecimento e EPT.

ÁREA DO CONHECIMENTO: Formação Técnica e Profissional. Objetivos do itinerário formativo da área: Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para se adaptar às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (CBEMTC, Caderno 1, 2021, p. 51-52).

Além dos aspectos por nós levantados anteriormente, vale lembrar que as pesquisas têm se voltado, mais recentemente, para o contexto da prática, pensando no currículo praticado. Em pesquisas recentes (Ferri; Thiesen; Amorim, 2024), a implantação da parte flexível do currículo em Santa Catarina tem sido foco de investigação. No contexto da prática, que incluiu questionários enviados a docentes, foram demonstrados os impasses que se apresentam em um “cenário de dificuldades” e desafios de “operacionalizar” as proposições dessa parte flexível do currículo:

A proposição de um currículo flexível, como é o caso dos itinerários formativos do NEM, o qual se pauta na possibilidade de escolhas formativas dos estudantes diante de um leque de opções de oferta, contrasta frontalmente com cenários de dificuldades e desafios para operacionalizá-lo, especialmente pela precariedade das condições objetivas e de trabalho que enfrentam cotidianamente os professores na maioria das escolas (Ferri; Thiesen; Amorim, 2024, p. 106).

Não apenas o estudante deveria ser preparado para inovar, mas, também, a formação do professor aparece associada a essa ideia. Sobre o papel do professor, por exemplo, o Caderno 1 apresenta:

6. FORMAÇÃO DOCENTE

Prevendo nortear esse processo, os temas de maior relevância a serem abordados são, a priori:

- a) marcos legais;
- b) concepção de educação integral e tempo integral;
- c) concepção de jovem como “ator social”;
- d) condição juvenil na atualidade;
- e) projeto de vida;
- f) protagonismo juvenil;
- g) estudos metodológicos das áreas de conhecimento;
- h) pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- i) uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social;
- j) didática no ensino médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade;
- k) formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência (CBEMTC, Caderno 1, 2021, p. 110).

O trecho “uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacionais social” pode ser interpretado com certa abertura, tendo por base o que pudemos observar no documento. Se, por um lado, podemos dizer que a palavra “inovadora” aparece associada a “práticas e ferramentas”, o que se associa a uma noção que não necessariamente é reflexiva, por outro, permite pensar que o professor pode ainda decidir sobre a sua concepção de inovação, entre a adaptação e a transformação. Entre a dimensão *regulatória empresarial* e a dimensão *emancipatória*.

No que se refere ao Caderno 1, podemos elencar alguns aspectos importantes levantados até aqui. Primeiramente, a tensão existente no próprio texto do CBEMTC (2021), que revela o já mencionado por Ferri, Voigt e Corrêa (2024), sobre as apropriações

e disputas que estiveram presentes e marcaram a elaboração do currículo do ensino médio de Santa Catarina. Em segundo lugar, que o termo inovação emerge também nessa tensão, ainda que permaneça, como vimos, mais ligado a uma “inovação imposta”, contraponto de uma “inovação” autônoma. Ou seja, uma inovação cuja dimensão é regulatória empresarial e outra emancipatória, como, afinal, procuramos denominar e identificar na análise que construímos do CBEMTC (2021). Essas duas dimensões derivam também da tensão que emerge do teor do CBEMTC (2021), e que reflete, em boa parte, as disputas, bem como as apropriações que envolveram a elaboração da política curricular de Santa Catarina e que procurou incorporar aspectos da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014):

Apesar de termos uma concepção de formação integral expressa na PCSC, que, obviamente, não é a mesma expressa na BNCC, essas diferenças não foram evidenciadas no documento curricular. Essa é uma fragilidade do CBEMTC. Não se abandonaram os princípios da PCSC, mas também não se enfatiza a educação integral da mesma forma que tínhamos no documento de 2014. Igualmente, isso acontece com outros conceitos, como o da diversidade como princípio formativo e o do trabalho como princípio educativo. Apesar de muitos dos participantes retomarem, não houve ênfase nesses conceitos. Portanto, pode-se afirmar que o grupo participante era muito diverso. As discussões foram muito pertinentes, todavia muitas não tiveram espaço significativo no texto. A presença dos diferentes grupos deixou as marcas que fazem desse documento algo muito parecido com a escola, com diferentes perfis e posicionamentos ideológicos. O documento representa o momento em que estamos vivendo (Ferri; Voigt; Corrêa, 2024, p. 45).

Apesar de, na construção do CBEMTC (2021), não se ter abandonado alguns princípios que eram destacados na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), como nos informam Ferri, Voigt e Corrêa (2024), não se enfatizou uma concepção de educação integral que estava presente no documento de 2014. Isso deixou “marcas” no texto do documento que refletem “diferentes perfis e posicionamentos ideológicos”. Ao mesmo tempo em que há alusão, por exemplo, a dimensões emancipatórias de inovação, contrastam

concepções significativamente alinhadas aos modelos empresariais. Esse contraste, que traduz uma tensão e o cenário no qual foi construído o documento, aparece no texto quando trata da pesquisa, como vimos, associada à ideia de inovação e também no que diz respeito à inserção dos jovens no mundo do trabalho, ora articulada a dimensões sociais e transformadoras da realidade, ora ligado a processos de adaptação aos modelos ligados ao individualismo e à competitividade. Também em relação à formação docente, reitera-se esse contraste no qual a inovação tem a ver com práticas ou com ferramentas pedagógicas entendidas como inovadoras sem, contudo, fundamentar um conceito, uma referência teórica e epistemológica para inovação. Entendemos que os sentidos presentes no CBEMTC (2021), ligados à inovação, guardam relação com outros aspectos importantes desse documento, tal como a formação dos jovens para o trabalho e a própria formação docente, como vimos.

Considerações finais

Iniciamos o capítulo com uma provocação que foi mobilizadora de nossos percursos de investigação. O que é o novo? O que significa inovar? A pergunta, antes de nos mobilizar, foi também motivos de incômodo. Somos exigidos a transformar nossos métodos de ensino, nossas aulas. Mas há espaço para a criatividade e a inovação quando temos um currículo com alto teor prescritivo? Quando é um documento curricular que nos diz o que é inovar, estamos mesmo inovando?

A ideia de inovação como um valor em si, característica que se associa ao conceito de inovação sobretudo nas últimas décadas, obedece a uma ordem restritiva neoliberal e imposta por sua associação ao mercado e às tecnologias. Essa ideia, pouco discutida e que perdeu seu poder descritivo, ganhou estatuto de adjetivo positivo. Se é novo, é desejável, é bom. Contudo, esse “novo” está situado historicamente e, apesar de se apresentar como neutro, possui algumas características específicas que o coloca em um

território de disputas. A exemplo do que se viu no plano nacional, entre a BNCC (2018) e as DCN (2012), essa ordem restritiva neoliberal tem deslocado o papel do professor para mero executor das prescrições curriculares e do conjunto de práticas associadas à aprendizagem medida por competências e habilidades. A aprendizagem se apresenta, então, como neutra, na medida em que não explicita um referencial conceitual, teórico ou epistemológico mais claro. No caso do CBEMTC (2021), esse deslocamento também ocorre, contudo, de outras formas.

As tentativas de incorporação dos pressupostos que se faziam presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), junto ao CBEMTC (2021), indicam traços de resistência frente à implantação mais restritiva aos modelos neoliberais. Ainda assim, tal incorporação não sublinhou a ênfase, por exemplo, na educação integral, o que resultou em um currículo com muitas marcas das disputas que o constituíram. Daí, emergem as concepções de formação para o trabalho dos jovens do ensino médio e a formação docente, por exemplo. Também é dessa tensão que emergem diferentes concepções de inovação que contrastam no CBEMTC (2021). Associadas a outras dimensões da formação, portanto, os sentidos de inovação presentes nesse documento curricular podem ser lidos a partir de duas dimensões, por nós denominadas. A dimensão *regulatória empresarial* e a dimensão *emancipatória*.

A dimensão *regulatória empresarial* é restritiva, de cunho individualista, acoplada aos modelos de ensino ligados à aprendizagem por competências e se verifica a partir da ideia de adaptação, competitividade e produção. Já a dimensão *emancipatória* tem a ver com a ideia de que o sujeito é social e atua no coletivo para transformar sua realidade. É mais abrangente e menos restritiva. No que diz respeito à formação docente, a dimensão emancipatória implica na abertura para a criação no trabalho pedagógico, sem a imposição de práticas não refletidas e detalhadas para a sua simples execução.

A tensão dual que se mostra no currículo catarinense, na perspectiva do CBEMTC (2021), como vimos, ainda que se

apresente, em parte, a partir de uma perspectiva alicerçada na *práxis* social e cidadã, aponta, por outro lado, a ingerência dos modelos e de uma linguagem empresarial que se faz fortemente presente. Um vocabulário que obstaculiza as possibilidades mais ligadas à construção de espaços, momentos e práticas pedagógicas que poderiam se voltar para a emancipação. Contudo, sabemos que o CBEMTC (2021) foi construído a partir de um cenário de disputas. Embasados pelo pensamento crítico relacionado ao conceito de inovação, compreendemos que nossos percursos investigativos também se inserem nesse contexto mais amplo de poderes. Então, nossos propósitos, além de identificar obstáculos, pretendem também contribuir para que se visualize outras possibilidades. No embate das dimensões *regulatória empresarial e emancipatória*, entendemos que a formação, além da prescrição curricular, deve assumir papel central para construir currículos vividos, praticados, narrativos que tenham uma perspectiva contra hegemônica.

Referências

BRASIL. (BNCC) **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017c.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>.

Acesso em: 13 set. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, D. M. Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. **Linhas Críticas**. [S. l.], v. 21, n. 46, p. 764-783, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849011>. Acesso em: 13 set. 2024.

FERRI, C.; THIESEN, J. da S.; AMORIM, R. Atuação na política: desafios para implantação dos itinerários formativos. *In*: PESCE, M. K. de. *et al.* **Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville, SC: Ed. Univille, 2024, p. 93-114.

FERRI, C.; VOIGT, J. M. R.; CORRÊA, S. de S. Processo de construção do documento curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: entrevista com Cássia Ferri. *In*: PESCE, M. K. de. *et al.* **Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville, SC: Ed. Univille, 2024, p. 33-48.

GODIN, B. **Innovation Contested**: The Idea of Innovation Over the Centuries. 1 ed. Nova Iorque: Routledge, 2015.

KRAEMER, C.; RAASCH, P. T.; CIPRIANI, A. Projeto de Vida como componente curricular no Novo Ensino Médio: uma análise exploratória no contexto da rede estadual de Santa Catarina. *In*: PESCE, M. K. de. *et al.* **Novo Ensino Médio em Santa Catarina**: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional. Joinville, SC: Ed. Univille, 2024, p. 115-135.

KUHN, M.; ALMEIDA, D. O. D. B. A pesquisa como princípio pedagógico, juventudes e pluralidades: lentes para uma crítica da

padronização curricular do ensino médio no contexto da Lei 13.415/2017. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 280–292, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75984>. Acesso em: 13 set. 2024.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: nota para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 225-233. nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjkLTv9DJ/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. (CBEMTC) **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. (PCSC) **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. SED, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. (CBEMTC) **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1**. Disposições Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. (CBEMTC) **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 2**. Formação Geral Básica. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. (CBEMTC) **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3**. Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. (CBEMTC) **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4**. Novo Ensino Médio: Componentes Curriculares eletivos: Construindo e Aplicando Saberes: Portfólio

dos(as) educadores(as). Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SILVA, F. L. G. R. da; SIMÕES, W. Educação e desenvolvimento no contexto da reforma do ensino médio em Santa Catarina. *In: PESCE, M. K. de. et al. Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional.* Joinville, SC: Ed. Univille, 2024, p. 49-92.

THIESEN, J. da S. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio.** Ipojuca, v. 4, p. 4-13, ago. 2021.

VOIGT, J. M. R.; PESCE, M. K. de; FERRI. C.; THIESEN, J. da S. Ensino Médio catarinense: expectativas, desafios e contradições na avaliação de professores e gestores escolares. *In: PESCE, M. K. de. et al. Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional.* Joinville, SC: Ed. Univille, 2024, p. 137-149.

Capítulo 3

O lugar do conhecimento na reforma do Ensino Médio: apontamentos críticos sobre a Educação Física no currículo escolar¹

João Luís Coletto da Silva

A partir da implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017, o currículo dessa etapa torna-se mais uma vez um objeto de grande disputa (Arroyo, 2013). Não faltam exemplos de reportagens, informações e discussões acadêmicas sobre as diferentes implicações dessa reforma na atualidade, algumas que permitem também compreender o currículo como campo de resistência (Giroux, 1986). Da mesma forma, existem opiniões divergentes sobre o futuro dessa proposta, o que reforça a importância do fenômeno do currículo como uma categoria imprescindível para um projeto democrático.

Um exemplo recente em que a concepção do currículo esteve em debate ocorreu no legislativo brasileiro. Esse debate foi parcial, pois apenas órgãos ou entidades mais próximas dos agentes políticos conseguiram alguma oportunidade mais efetiva de participação. Após pressão contínua de certos grupos que reivindicaram uma atitude do atual governo federal frente à reforma do Ensino Médio, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, em julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou a versão final do texto do Projeto de Lei (PL) n.º 5.230/2023 do Poder Executivo. Parte dos itens aprovados foram: a ampliação

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

das 1.800 horas-aula do currículo comum para 2.400; a formação básica contendo as disciplinas tradicionais, mas que permita a cada estado decidir o percentual de carga horária para cada componente; e os itinerários formativos, em tese, devem resultar no aprofundamento de uma área de conhecimento escolhida por cada estudante.

Ainda, no final de julho, a Lei n.º 14.945 de 2024 foi sancionada pelo presidente Lula. Nela, manteve-se a ideia de 2.400 horas destinadas à formação geral; a Educação Física e todos os demais componentes foram estabelecidos como obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio, diferentemente da normativa anterior que indicava apenas Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. Contudo, persiste a tendência de privatização nesta normativa “atualizada”, o que pode ampliar a desvalorização da profissão docente, em vista da valorização da formação técnica, entre outros aspectos. É diante desse cenário que este ensaio se insere, a fim de constituir avanços e desafios a serem enfrentados por meio do campo da política curricular.

Entre a possibilidade de manutenção de controvérsias ou de avanços curriculares, o currículo muitas vezes acaba sendo “projetado” de modo genérico em relação às suas finalidades. Defendemos que o currículo não deve conter uma dimensão restrita ou associada apenas a uma esfera conteudista, pois entendemos que essa categoria diz respeito a qual projeto de educação se deseja materializar nas comunidades. Em outras palavras, compreendemos e concordamos que um formato de currículo envolve não apenas o conhecimento em si, mas também a concepção de educação, escola, ser humano etc., elementos esses imprescindíveis para um modelo de sociedade a ser vivida ou, utopicamente, a ser transformada para fins de justiça social.

Entretanto, é de conhecimento geral que vivemos numa realidade social organizada e regida por princípios neoliberais. Essa condição permeia as experiências sociais por meio da atuação de suas instituições pelas políticas, entre elas as reformas curriculares, que impactam consideravelmente o sentido do

conhecimento escolar. Tais normativas podem ampliar e reproduzir ainda mais as contradições desse modelo vigente, como a meritocracia utilizada *nas* escolas e *pelos* escolas como premissa de justiça (Dubet, 2004).

Na reforma do Ensino Médio, por exemplo, é possível perceber elementos que têm agravado as injustiças sociais e escolares, especialmente quando são retirados alguns conhecimentos legítimos do currículo das escolas públicas, mas não necessariamente das privadas. Compreendemos, contudo, que toda proposição educacional deve auxiliar na construção de outros formatos formativos, que relacionem as experiências com o trato do conhecimento, sem os fundamentar exclusivamente para o privilégio da economia. Assim, defendemos uma acepção do currículo que promova a justiça social e a justiça curricular (Silva; Silveira, 2023).

Nesse sentido, questionamos neste ensaio, como o conhecimento da Educação Física escolar está presente ou “esvaziado” na reforma do Ensino Médio. Para isso, analisamos seis estados mapeados. Este texto é um recorte de pesquisa de Doutorado em fase de desenvolvimento. Nosso problema de pesquisa é o seguinte: como a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei n.º 13.415/2017, constitui um problema de justiça curricular para a Educação Física na escola pública brasileira? O objetivo desta reflexão é identificar como a Educação Física é apresentada e fundamentada nos documentos curriculares dos seis estados e tecer algumas reflexões sobre o seu lugar no conhecimento escolar no contexto da reforma do Ensino Médio, Lei n.º 13.415/2017.

A partir da apresentação da versão original da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 2016, que excluiu a Educação Física e outras disciplinas do currículo do Ensino Médio, a comunidade científica da área passou a questionar o caráter dessa normativa. Posteriormente, essa MP ao ser convertida na Lei n.º 13.415/2015, apresentou a Educação Física com um sentido genérico de “estudos e práticas”, e não mais como um componente curricular como era definido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse contexto, a

literatura do seu campo tem averiguado que as redes estaduais de educação têm diminuído o número de horas-aula da disciplina gradativamente, assim, esvaziando a sua função social emancipadora (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Conseqüentemente, também reduz a perspectiva de formação humana integral e amplia os processos de injustiças curriculares (Silva; Silveira, 2023).

Este ensaio resulta de uma abordagem metodológica qualitativa que busca compreender a Educação Física em seis estados brasileiros. Utilizamos a pesquisa documental como procedimento empírico, visando analisar o fenômeno observado, desconfiando de seus elementos explícitos ou implícitos presentes nos Referenciais ou Documentos Curriculares Orientadores de seis estados mapeados (Cellard, 2008), sendo eles, o Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Maranhão e Amazonas. Conforme os estudos críticos sobre o currículo, uma das recomendações metodológicas ao se estudar as políticas curriculares vigentes do Ensino Médio é suspeitar dos dados apresentados no discurso oficial (Silva, 2019). Por exemplo, os escopos originais dos textos que envolvem a reforma do Ensino Médio apresentam a intenção de fortalecer a educação integral, a noção de democracia, o aprofundamento dos saberes etc. Entretanto, as evidências científicas têm demonstrado que o “pano de fundo” em relação a essa reforma tem resultado em caminhos controversos, como já sublinhamos anteriormente (Silva; Silveira, 2023), em relação ao aumento da injustiça curricular.²

As normativas curriculares que integram este ensaio são oriundas destes seis estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Maranhão e Amazonas. Para discorrer sobre as reflexões a seguir, utilizamos como fundamentação e inspiração teórica, estudos que problematizam o objeto do

² As principais normativas mapeadas foram o *Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio*, *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná*, *Currículo Referência de Minas Gerais*, *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, *Documento Curricular do Território Maranhense*, e *Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio*.

currículo por meio de uma dimensão inspirada na perspectiva Crítica. Acreditamos que essa linha epistemológica nos auxilia a evidenciar, analisar e compreender as contradições e possibilidades para a transformação de um fenômeno analisado com a finalidade de promover a emancipação. Portanto, apreendemos que essa perspectiva científica é determinante ou significativa para entender o currículo ou as políticas curriculares contemporâneas de maneira ainda mais concreta.

Para concretizar o que foi apresentado até então, este capítulo está estruturado em três partes, além desta introdução. A seguir, abordaremos a questão metodológica integrada às realidades estaduais mapeadas. Depois, articulamos e demonstramos aspectos gerais dos estados analisados relacionados com a concepção da justiça curricular. E, por fim, elucidaremos nossas considerações finais.

Breve contextualização dos procedimentos metodológicos e realidades estaduais mapeadas

Conforme os critérios de escolha adotados, os seis estados e suas respectivas regiões geográficas que passaram a compor nossas análises foram: Rio Grande do Sul, Paraná (Sul), Minas Gerais (Sudeste), Mato Grosso (Centro-Oeste), Maranhão (Nordeste) e Amazonas (Norte). Uma das justificativas para a inclusão desses estados de diferentes localizações geográficas, deve-se ao fato de que a reforma do Ensino Médio é uma política que tem impactado todas as regiões brasileiras, principalmente as redes estaduais, que concentram mais de 80% das matrículas desta etapa da educação.

Quanto aos critérios de escolha de cada ente federativo, em suma, foram definidos com base em dados divulgados pelo Censo Escolar, referentes ao ano de 2022, como: o estado de cada região que contivesse o maior percentual de matrículas da rede pública, conforme a proporção de estudantes matriculados em todas as demais redes. Nesse sentido, foi incluído um estado de cada região nacional: Paraná (Sul), Minas Gerais (Sudeste), Mato Grosso

(Centro-Oeste), Maranhão (Nordeste), e Amazonas (Norte). O sexto estado, Rio Grande do Sul (Sul), foi inserido em razão de o autor residir neste estado e ter realizado outras etapas da pesquisa empírica da tese em desenvolvimento, entre elas a observação participante em uma escola localizada em um município da região central e a realização de entrevistas semiestruturadas com diferentes sujeitos.

Visto que a implementação da reforma do Ensino Médio é obrigatória e deve estar em vigor em todos os estados brasileiros, questionamo-nos sobre os motivos das dificuldades em encontrar algumas informações de domínio público. Além disso, indagamos acerca das diferenças existentes em cada territorialidade nacional antes de iniciarmos uma problematização associada ao currículo dessa normativa. Nesse sentido, também buscamos obter alguns dados em relação aos aspectos econômicos, sociais e educacionais dos seis estados no *site* do governo federal, por meio do *Portal de Acesso à Informação*. Em forma de síntese, apresentamos alguns desses elementos no formato de um mapa a seguir.

Mapa 1: Dados gerais sobre a economia e a educação dos seis estados mapeados



Fonte: Elaborado pelo autor, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022; 2024), a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2023), e o Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024).

O mapa acima demonstra as diferenças e particularidades de cada ente federativo mapeado, que direta ou indiretamente impactam e influenciam os processos de escolarização. Dentro de uma perspectiva, a justiça social não pode ser pensada ou articulada de maneira isolada, e sim para fins de uma projeção global (Minussi; Ramos, 2022). Já Torres Santomé (2013) assevera que um maior contexto de injustiças sociais pode estar em processo

a partir de uma determinada localização de alguma comunidade, instituição, grupo social etc. Por isso, ao nos inspirarmos em certas dicas metodológicas para colocar as informações em caráter de questionamentos ou de suspeita, indagamos: uma padronização curricular ancorada por meio de uma Pedagogia das Competências e Habilidades, de acordo com o currículo, configurado na reforma do Ensino Médio, favorece a ampliação das desigualdades sociais em realidades sociais heterogêneas?

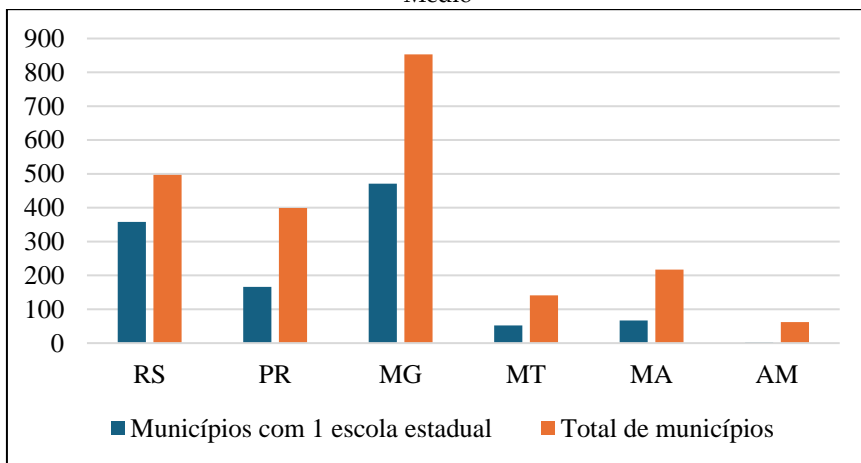
A respeito dessas diferenças ou particularidades entre os seis estados e suas regiões sintetizadas no Mapa 1, e o quanto essas ambivalências ou similaridades podem impactar nas vivências sociais com diferentes graus de justiça, ainda destacamos: embora o estado do Amazonas seja o maior em extensão territorial entre todos os demais do Brasil, contém apenas 62 municípios; de forma oposta, Minas Gerais se destaca como o ente federativo brasileiro com o maior número de cidades em seu território, totalizando 853 municípios; já o Maranhão é considerado a unidade federativa que abarca o maior número de municípios que integram a demarcação oficial da Amazônia brasileira.

Sobre algumas informações mais específicas do campo educacional, apresentamos: o resultado da soma total dos municípios dos seis estados mapeados (Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Maranhão, Amazonas), que apresentam apenas uma escola estadual em seus limites geográficos, é de 1.119 cidades; 72% dos municípios gaúchos, referentes ao total de suas 497 cidades, contêm apenas uma escola de Ensino Médio em suas respectivas localidades; em Minas Gerais, esse valor alcança cerca de 55% em relação aos seus 853 municípios; dois municípios entre os seis estados mapeados não possuem nenhuma escola estadual de Ensino Médio, sendo eles Serra da Saudade e São Pedro da Serra, localizados em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul, respectivamente.

Para uma melhor compreensão e visão em relação aos municípios de cada um dos seis estados com apenas uma escola

estadual de Ensino Médio, apresentamos um gráfico com essas informações a seguir.

Gráfico 1: Relação de municípios com apenas uma escola estadual de Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, de acordo com o Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024).

Os dados recortados a partir dos seis estados mapeados estão, em parte, em consonância com as informações de contexto nacional. O Censo da Educação Básica de 2023 demonstra um pequeno aumento do número de escolas privadas e estaduais que ofertam o Ensino Médio entre o período de 2019 e 2023, contudo, grande parte dos municípios brasileiros contém apenas uma escola nessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2024). Essa constatação pode representar o aumento das injustiças sociais e escolares, ampliadas por meio da implementação da reforma do Ensino Médio. Por exemplo, ao se analisar os itinerários formativos ofertados e vivenciados em uma determinada comunidade, pode-se averiguar, entre outras coisas, áreas do conhecimento que não são oportunizadas devido à infraestrutura, limites do quadro de professores, complexidades para implementar alguma matriz curricular etc.

Em síntese, defendemos que o fenômeno do currículo escolar não pode desconsiderar o conhecimento escolar integrado no

âmbito do currículo comum, e que deve ressaltar aspectos científicos e históricos para que todos tenham a oportunidade de acessá-los, independentemente das especificidades de cada região, município, mantenedora, escola, comunidade, sujeitos, componente escolar, matriz curricular etc. Nesse sentido, apresentamos alguns apontamentos sobre o currículo e alguns resultados da análise acerca do conhecimento da Educação Física nos seis estados analisados a partir da implementação da reforma do Ensino Médio.

Processos de injustiça curricular na Educação Física escolar e na escola contemporânea

Hoje, a instituição escolar não mais significa uma promessa de promover ascensão social de todas as classes ou em prol de um discurso salvacionista para fins de desenvolvimento sustentável. A escola do tempo presente está fundamentada pelo neoliberalismo, e essa condição tem impactado o sentido e a vivência em relação ao conhecimento escolar. Para Dubet (2004), a escola contemporânea valoriza e é regulada a partir do mérito. No entanto, a meritocracia não se importa se todos os indivíduos partem das mesmas condições para competir, mas insere todos na lógica falsa de ter as mesmas oportunidades. Em outras palavras, a escola atual promove uma forma de ampliar as injustiças sociais por meio do currículo, que é promovido de maneira ingênua ou propositalmente.

No atual contexto escolar, a dimensão do conhecimento requer uma compreensão mais clara para proporcionar elementos emancipatórios no processo formativo, visto que as escolas estão regidas por políticas neoliberais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio. Para Young (2011), o currículo não pode fugir da responsabilidade de promover o desenvolvimento intelectual; isto é, a escola atual deve garantir o acesso e o aprofundamento de conceitos já legitimados pela ciência. E, para que essa condição possa ser viabilizada, os

conteúdos escolares servem como meio para que os conceitos sejam aprendidos. Diante disso, um currículo não se trata exclusivamente da esfera conteudista, pois os modos de distribuição dos conhecimentos são peças essenciais para a questão da justiça social (Connell, 2006).

Um dos meios para promover a justiça social é através do currículo. Estudos vertentes da sociologia crítica do currículo têm defendido que a concepção da justiça curricular proporciona mobilizar o conhecimento escolar de forma mais qualitativa (Silva; Silveira, 2023). Para Torres Santomé (2013, p. 9), “a justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado, levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos [...]”.

Ademais, existem vários campos nos quais a justiça social deve atuar em espécie de complementaridade entre eles, e a educação é apenas um deles. Entretanto, é uma concepção que permite ponderar os diversos aspectos contraditórios da racionalidade do neoliberalismo enquanto se produzem formas mais justas de o conhecimento escolar estar em vivência social.

Para Ponce e Araújo (2019), a categoria da justiça curricular estabelece três dimensões: o conhecimento, a convivência e o cuidado:

[...] a dimensão do **conhecimento** compreendida como uma estratégia de produção da existência digna que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da **convivência** escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências para que se consolidem os valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares (Ponce; Araújo, 2019, p. 1058, grifos dos autores).

No excerto apresentado acima, verifica-se o quanto o currículo é ressignificado e qualificado ao estar articulado na perspectiva da justiça curricular defendida pelos autores. Nesse contexto, Silva (2023, p. 1) reforça que a justiça curricular atua com “uma das finalidades de ressaltar a dignidade humana”, sem desconsiderar o trato acerca do conhecimento escolar especializado, conforme Young (2011) prepondera a respeito do objetivo principal do currículo.

A partir dessa breve reflexão sobre o currículo e o conhecimento escolar na escola contemporânea, entendemos que não seja possível problematizar uma esfera dissociada da outra. São complementares para a função social de garantir ou promover o acesso ao saber científico legitimado. Nesse sentido, o que nos interessa é apresentarmos alguns resultados da análise acerca do conhecimento da Educação Física nos seis estados analisados, a partir da implementação da reforma do Ensino Médio, problematizando, em parte, conforme os princípios que fundamentam o fenômeno da justiça curricular

Muitos estudos sobre a Educação Física indicam que o conhecimento específico deste componente curricular foi secundarizado a partir da reforma do Ensino Médio (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Em parte, concordamos com essa visão. Mas entendemos que essa reforma não apenas secundariza, como também inviabiliza ou compromete o acesso aos saberes inerentes da cultura corporal em uma perspectiva crítica. Em determinadas situações, a intencionalidade política presente nas matrizes curriculares objetiva promover um acesso parcial dos conteúdos. Em outras circunstâncias, essa inviabilização dos conhecimentos não contém a intenção de ampliar a compreensão do universo da Educação Física. Além disso, evidencia-se uma abordagem que limita o saber para fins de emancipação e, conseqüentemente, em que a reforma do Ensino Médio secundariza, inviabiliza e distorce os conhecimentos da Educação Física em diferentes graus de injustiça curricular.

Frente ao que Young (2011) afirma sobre um currículo conter a finalidade de promover conceitos, observamos nas matrizes

curriculares dos seis estados mapeados a presença da categoria da cultura corporal do movimento. Embora este conceito seja oriundo do campo progressista, é importante levar em conta o caráter de suspeitar de toda a informação prévia, até porque essa concepção está correlacionada com o que a própria BNCC determina.

No caso do Rio Grande do Sul, é possível perceber ambivalência no trato do conhecimento escolar. Ora indica que todos os conteúdos da cultura corporal do movimento estão presentes no processo de escolarização, ora ressalta ou explicita apenas alguns deles integrados na experiência curricular do ano letivo de 2024. Além disso, o ente federativo gaúcho não assume qual concepção epistemológica fundamenta a Educação Física, nem indica uma proposta baseada em abordagens pedagógicas do seu campo, ou seja, apresenta um viés superficial e generalista para fins de transformação social.

No caso do estado do Paraná, a Educação Física é apresentada nos documentos através de um hibridismo que mistura elementos da teoria crítica e pós-crítica. Em sua proposta curricular, ressaltam-se as abordagens crítico-superadora e dos estudos culturais para tratar sobre o conhecimento escolar. O estado do Mato Grosso também elucida tais teorias em seus escopos normativos, mas esse ente federativo não chega a defendê-las documentalmente.

Já os estados de Minas Gerais e do Maranhão assemelham-se quanto às dimensões curriculares que citam como fundamentação da cultura corporal do movimento. Enquanto Minas Gerais adota concepções oriundas da fenomenologia e da psicologia, como as abordagens da corporeidade, motricidade e psicomotricidade, o estado do Maranhão indica tanto a corporeidade quanto a motricidade como incluídas nos processos educativos. Por outro lado, o estado do Amazonas elenca a perspectiva da semiótica para fundamentar, em parte, a Educação Física no currículo do Ensino Médio.

Embora a concepção da justiça curricular não esteja reduzida somente a esfera da epistemologia, a proposta de uma Educação

Física crítica tem sido pouco viabilizada nos documentos curriculares mapeados e analisados. Somente o estado do Paraná destaca ou elenca de forma mais pontual uma abordagem do campo crítico, a crítico-superadora. Enquanto outras perspectivas curriculares, como a crítico-emancipatória e a Educação Física baseada na proposição pedagógica Histórico-Crítica, não são evidenciadas ou valorizadas.

Nesse sentido, os currículos analisados deixam de seguir em boa parte os pressupostos curriculares oriundos do campo progressista da Educação Física, como o Movimento Renovador. Parte desse grupo defendia uma Educação Física mais plural, humanista, democrática, em que o profissional se caracterizasse como um intelectual, não como sinônimo de treinador. Foi justamente esse movimento da classe que auxiliou o componente a ganhar certo *status* e reconhecimento no âmbito das legislações educacionais, quando a Educação Física se tornou obrigatória em toda a Educação Básica, ou seja, beneficiou a garantia do direito ao acesso e aprofundamento dos saberes deste campo. Nesse contexto, questionamos: os estados têm proporcionado a todos os sujeitos a oportunidade de aprender sobre os conceitos legitimados pelo seu campo, estando ancorados em proposições pedagógicas de cunho tradicional e fundamentados em uma proposta de competências e habilidades?

Ainda em relação à estrutura desses conhecimentos presentes nas normativas, observamos que os estados do Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão associam parte de seus conteúdos à perspectiva conhecida como praxiologia motriz, cuja proposição é defendida pela própria BNCC. Não obstante, autores que compactuam com essa proposta curricular criticam o formato que a própria BNCC utilizou para incorporar amparar o seu documento nacional. Essa abordagem classifica, subdivide ou fragmenta diferentes temáticas da cultura corporal, conforme certos critérios internos ou externos (Ribas *et al.*, 2019). Por exemplo, os esportes podem ser classificados em invasão, combate, técnico-combinatórios, marca etc. Contudo, essa formatação curricular é

criticada por não valorizar as experiências sociais e culturais de cada estudante. Nesse caso, há uma certa apreensão por parte da literatura, pois o currículo poderá estar sistematizado em esferas mais relacionadas ao campo tradicional da Educação Física, como a possibilidade de as capacidades motoras dos indivíduos serem levadas em conta essencialmente na prática docente e pedagógica, mas sem integrá-las aos aspectos sociais e culturais, por exemplo (Neira, 2018).³

Por fim, cabe destacar que todos os seis estados fundamentam a Educação Física a partir da Pedagogia das Competências e Habilidades. No entanto, essa concepção reforça o esvaziamento e a secundarização do conhecimento escolar da cultura corporal do movimento. Em outras palavras, impossibilita o estudo aprofundado da Educação Física. Por exemplo, apenas uma das sete competências da área de Linguagens e Tecnologias, a de número 5, tem uma relação mais direta com a potencialidade de transformação social e emancipação que a Educação Física pode promover nas realidades sociais, o que indica um certo desequilíbrio para a formação. No entanto, boa parte dos estados mapeados não valoriza essa competência nos conteúdos em que discorre sobre a função social da Educação Física, com exceção do estado do Paraná.

Considerações finais

Conforme elucidado e sintetizado neste texto, o currículo é uma categoria imprescindível para a transformação social. Talvez isso explique os constantes debates em torno dessa concepção ao longo da história, mas não concordamos com a continuidade do

³ Para Lagardera e Lavega (2003, p. 22), “a Praxiologia Motriz ou ciência da ação motriz, idealizada pelo professor Pierre Parlebas, é uma disciplina que oferece bases concretas para o estudo de todas as manifestações motrizes, em qualquer âmbito de ensino, seja escolar, treinamento, recreativo, lazer, buscando estudá-las a partir de um caráter ôntico, ou seja, compreender que as manifestações têm existências em si mesmas, embora sejam criações humanas”.

aumento das desigualdades sociais e escolares por meio do próprio currículo, ressignificado de tempo em tempo.

Da mesma forma, demonstramos o quanto é complexo um projeto de educação nacional promover o acesso e aprofundamento de conceitos científicos já legitimados. Essa complexidade torna-se ainda mais desafiadora quando as realidades se apresentam muito distintas socioeconomicamente entre si ou quando uma política desconsidera componentes e saberes entre eles, a Educação Física e a cultura corporal do movimento na reforma do Ensino Médio, por exemplo.

Embora regido pela reforma do Ensino Médio, cada estado pode ter um certo formato de currículo para ser vivenciado em seu território. Contudo, entendemos que essa prerrogativa se trata de uma falsa autonomia, pois são obrigados a seguir princípios de uma educação neoliberal, como a Pedagogia das Competências e Habilidades. Em outras palavras, observamos que há uma secundarização, distorção e esvaziamento de conhecimentos críticos da cultura corporal do movimento, intensificados a partir da implementação dessa normativa. Por exemplo, a maior parte dos estados analisados não reconhece as abordagens oriundas da teoria crítica, o que prejudica a promoção e concretização de um projeto emancipatório por meio do currículo.

Concordamos com uma dimensão freireana que nos esclarece que a educação não dará conta de tudo sozinha, mas sem ela jamais haverá justiça social (Freire, 2000). Por fim, uma instituição escolar jamais promoverá uma sociedade justa se esse propósito e ação não estiverem relacionados a uma gama de atores sociais, agentes públicos e privados, legislações, formatos de redistribuição econômica, artística e cultural, formas de reconhecimento de várias classes discriminadas socialmente, maneiras de ampliar a participação democrática etc. Entretanto, isso não nos impede de buscar soluções a partir das contradições da escola meritocrática contemporânea (Dubet, 2004), por meio da análise e ação do próprio currículo vivido.

Referências

ARROYO, M. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BELTRÃO, J.; TEIXEIRA, D.; TAFFAREL, C. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. DOI: 10.47328/rpv.v13i2.17037. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17037>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2023. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/cff7bc02-c5c3-4b21-b73e-2fcf78f9405c>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CONNELL, R. **Escuelas y justicia social**. 3. ed. (reimpressa). Madrid: Ediciones Morata, 2006.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Portaria IBGE-1.041, de 28 de agosto de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-ibge-1.041-de-28-de-agosto-de-2024-581181581>. Acesso em: 30 ago. 2024.

LAGARDERA, F.; LAVEGA, P. **Introducción a la Praxiología motriz**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

MINUSSI, V. P.; RAMOS, N. V. Justiça social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias**, v. 22, n. 64, p. 300-315, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000100300. Acesso em: 10 jul. 2024.

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 31 ago. 2024.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>. Acesso em: 13 jul. 2024.

RIBAS, J. F. *et al.* Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na base nacional comum curricular – Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. e54331, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.54331>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SILVA, J. L. C. da. Justiça curricular para a Educação Física frente ao Novo Ensino Médio. *In: Anais do II Congresso Internacional – Ensino Médio e Educação Integral na América Latina: democracia, direitos e reformas educacionais, 2023*, Santa Cruz do

Sul. Santa Cruz do Sul: [s.n.], 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/23230/1192613981>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SILVA, J. L. C. da; SILVEIRA, É. da S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14399, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14399>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA, R. R. D. da. **Customização curricular no ensino médio**: elementos para uma crítica pedagógica. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Trad. Alexandre Salvaterra; revisão técnica de Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Capítulo 4

Empreendedorismo no currículo escolar do Novo Ensino Médio: uma revisão bibliográfica

Antônio Pereira da Silva Júnior

O Novo Ensino Médio (NEM) é uma proposta de reforma educacional no Brasil que visa alcançar transformações na Educação Básica, adequando-a às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e do sistema econômico atual. O NEM foi promulgado em 2017 e busca proporcionar uma formação mais flexível, com currículos que podem ser adaptados às necessidades e interesses dos estudantes.

Com a implementação do NEM, houve uma inserção de novos elementos no currículo escolar, dentre eles, abordagens que envolvem o ensino de habilidades empreendedoras que são apresentadas, por exemplo, por meio de práticas criativas, pensamento crítico, resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipe.

Nesse sentido, foi realizado uma revisão bibliográfica sobre o tema “empreendedorismo no currículo escolar”, revelando aspectos da atual situação dos conhecimentos construídos em torno da temática abordada, possibilitando um posicionamento coerente com a realidade. O referido texto trata-se de um recorte da Dissertação intitulada “Processos de Recontextualização no Novo Ensino Médio: um estudo sobre o Empreendedorismo no Currículo Escolar Maranhense”, cujo objetivo geral é compreender como professores/as de uma escola pública maranhense interpretam e ressignificam (recontextualizam) os dispositivos normativos ou instrucionais sobre o empreendedorismo no campo da prática.

Em busca de alcançar os propósitos estabelecidos pela revisão bibliográfica, este estudo recorreu a duas plataformas que reúnem produções científicas, sendo elas o portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como meio de alcançar produções acadêmicas que tivessem maior aproximação com a temática em estudo foram utilizados os seguintes termos de busca: “empreendedorismo” AND “currículo escolar”; “empreendedorismo” AND (“escola” OR “educação básica”); “empreendedorismo” AND (“Novo Ensino Médio” OR “Reforma do Ensino Médio”). Como filtro de abrangência temporal foi definido o período-entre 2013 e 2023, considerando apenas as pesquisas inseridas na área da Educação. Optou-se por utilizar o espaço temporal a partir de 2013, pois neste ano foi apresentado o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840 destinado a promover reformas no ensino médio.

Como critério de seleção do material encontrado foi considerada a proximidade com o tema de pesquisa e essa seleção se deu por meio da leitura dos resumos, verificando aspectos como objetivos e metodologias adotadas. Quando necessário, foi efetuada a leitura de outros elementos do trabalho para obter uma melhor compreensão.

Na próxima subseção é apresentado o resultado obtido a partir da revisão bibliográfica desenvolvida para contribuir com este estudo, que inicia apontando alguns aspectos de contextualização sobre o NEM, empreendedorismo e elementos correlacionados.

Reforma do Ensino Médio, empreendedorismo e desdobramentos a respeito

A Reforma do Ensino Médio (REM) passa a ter início por meio da publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro 2016 (Brasil, 2016a), posteriormente transformada na Lei n.º 13.415/2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio (Oliveira; Silva, 2023). Essa lei trouxe uma série de modificações no currículo

da etapa final da Educação Básica no Brasil, dentre elas, destacamos a partir de Silveira (2022, n.p):

- a) Aumento da carga horária total do Ensino Médio de 2.400 horas para 3.000 horas (1.000 horas anuais), sendo que a carga horária anual total para o Ensino Médio diurno “deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas” (Brasil, 2018a, p.10).
- b) Currículo organizado por áreas do conhecimento e por competências e habilidades, incluindo as “aprendizagens essenciais socioemocionais”, com base na organização e no planejamento inter e transdisciplinar e na BNCC.
- c) Currículo separado em duas partes, uma de formação geral básica de, no máximo, 1.800 horas; outra considerada diversificada, composta por até cinco itinerários formativos, sendo quatro referentes às quatro áreas do conhecimento e um relacionado à formação técnica profissional de nível médio.
- d) Obrigatoriedade apenas de língua portuguesa e matemática, únicos componentes curriculares considerados disciplinas em todos os anos do Ensino Médio; as demais disciplinas são tratadas como “estudos e práticas”, indicando haver, por parte dos formuladores da política, menor relevância no processo de formação das juventudes.
- e) Currículo flexível e para a flexibilidade.
- f) Discurso da escolha e do protagonismo juvenil como um princípio basilar do currículo.
- g) Concepção de Formação Integral reduzida à formação por competências e à formação de sujeitos empreendedores.
- h) Projeto de vida como princípio base que fundamenta as propostas pedagógicas das unidades escolares das redes.
- i) Possibilidade de realização de parcerias público-privadas para a oferta de parte do currículo. A reforma também trouxe uma mudança no FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], através da qual mudam algumas regras do financiamento público, sendo possível que os recursos também possam ser usados para financiar estas parcerias com o setor privado.
- j) Os itinerários formativos serão ofertados de acordo com a disponibilidade e as condições dos sistemas de ensino, isto é, nenhuma escola ficou obrigada a oferecer todos os itinerários ou mais de um itinerário.
- k) Possibilidade de contratação de profissionais com notório saber para atuarem como professores no itinerário de formação técnica e profissional.
- l) Possibilidade de oferecer até 80% da carga horária total a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos.

m) Possibilidade de oferecer 20% da carga horária total a distância no ensino médio diurno, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos, podendo chegar até 30% no ensino médio noturno.

No âmbito da bibliografia analisada, Castro, Gawryszewski e Dias (2022) acreditam que a estrutura estabelecida para a REM condiciona uma situação de dependência dos conhecimentos de ordem capitalista, visto que coloca o processo de abordagem do conhecimento científico em uma posição de superficialidade, pois, entre outros aspectos, a reforma possui um caráter praticista e pragmático.

O NEM também é interpretado como uma reforma submissa aos parâmetros de produção estabelecidos pelo capital, de modo que tanto o seu movimento como a sua concentração e desenvolvimento evidenciam-se como elementos primordiais para se compreender a REM, que só se demonstra viável a partir da preparação de uma força de trabalho específica, marcada pela flexibilidade, além de uma exploração de trabalho cada vez maior (Silva; Marcassa, 2020).

Ademais, foi destacado que o capital se utiliza do currículo como um mecanismo para implementar o seu ideário formador. Nesse sentido, a escola exerce um controle social que se expressa não apenas nas diversas áreas de conhecimento como também na maneira pela qual a prática pedagógica é desenvolvida. Desse modo, as formas de significado expostas por ela possuem um forte poder estratégico de controle social e econômico (Maia, 2022).

O capital é uma estrutura de modo de produção da vida que abarca um grupo integrado de relações sociais ligadas à produção (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022). Nesse cenário, a série de obstáculos enfrentados pelos/as trabalhadores/as (como a redução de direitos trabalhistas, por exemplo), coloca essa classe em uma condição de profunda fragilidade subjetiva e objetiva, devido às ameaças constantes a sua sobrevivência. E como forma de se relacionar com as exigências capitalistas, acaba perdendo o espírito de solidariedade de classe, ampliando uma subjetividade

individualista em constante crescimento (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

Para atender as exigências de perfil para a força de trabalho demandada pelo capitalismo, a escola ficou incumbida de se ajustar para que esse profissional seja formado de acordo com as demandas do mercado (Laval, 2004¹; Santomé, 2003² *apud* Maia, 2022). O ideário capitalista entendia que a escola se distanciava daquilo que são as necessidades contemporâneas por meio de um ensino majoritariamente teórico, ultrapassado e que consequentemente formava indivíduos que não correspondiam às demandas atuais, obtendo como consequência o agravamento das taxas de desemprego e a desigualdade social (Castro; Gawryszewski; Dias, 2022).

Nesse sentido, Maia (2022) entende que a REM idealizou uma escola neoliberal que tem como propósito alavancar a qualidade na preparação da força de trabalho, sem que necessariamente fossem ampliados os investimentos para alcançar tal qualificação.

Diferente do que é esperado pelos seus percussores, a aplicação do NEM também foi analisada na literatura como um obstáculo ao direito a uma educação que seja efetivamente de qualidade e com referências sociais, já que adota a lógica da concorrência e do modelo empresarial. Além disso, demonstra haver, na escola, a inserção de um projeto disciplinador de posturas, direcionado ao controle das individualidades que se valem do empreendedorismo e do voluntarismo como exigências inegociáveis para a sociedade (Ferreira; Cypriano, 2022).

Bernardes e Voigt (2022a, p. 118) consideram que:

[...] se postulamos um novo sujeito, ele é, portanto, distinguido nas práticas discursivas e também institucionais que favorecem novas redes de sanções e estímulos, promovendo comprometimentos que surtem efeitos nas

¹ LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

² SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Claudia Schilling. Artmed: Porto Seguro, 2003.

produções de funcionamentos psíquicos. Essa é a razão pela qual os sujeitos são impulsionados a serem empresas de si e capital humano, se percebendo como assujeitados pela concorrência.

Para que esses pensamentos que envolvem o NEM fossem normatizados, alguns mecanismos de reformulação de políticas foram adotados, dentre as quais podemos citar a BNCC (Brasil, 2018a). Visto que as mudanças estabelecidas na BNCC foram direcionadas por pressões de caráter sociopolítico e econômico (Maia, 2022). A literatura sobre o tema expõe elementos que evidenciam uma forte aliança presente entre entidades privadas apoiadas pela mídia e partidos políticos em prol da BNCC e da REM.

A BNCC estabelece como uma de suas finalidades que: “o ensino médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (Brasil, 2018a, p. 467). Nesta direção, a BNCC trouxe a reintegração da pedagogia das competências, vertente que tomou consistência normativa para a estruturação dos currículos (Ramos; Paranhos, 2022). Essa pedagogia possui como uma de suas características, conforme Pandolfi (2015, p. 84), “[...] evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis”.

Pinto e Melo (2021) discorrem que a BNCC para o ensino médio, por mais que não seja disposta como currículo, se estabelece como tal, ao passo que é exigida a sua aplicação nos estados e municípios por meio da reorganização dos seus planos curriculares.

De modo geral, as competências dispostas na BNCC direcionam a educação para um fim instrumentalizado, que atribui enfoque na prática e em conhecimentos utilitaristas. A BNCC permitiu uma flexibilização no currículo ao inserir IFs e o alicerçou, direcionando para o mundo do trabalho³, e por ser um documento

³ Frigotto (2005) discorre que o trabalho possui duas dimensões. A primeira envolve o mundo de trabalho e está relacionada à criação do ser humano (ontocriativa) e as dimensões históricas assumidas pelo trabalho na sociedade de

de orientação nacional, acaba ocasionando um controle curricular (Maia, 2022). Alguns/as autores/as também destacam que a padronização do currículo não é um fenômeno único do Brasil, pois esse processo é uma das consequências buscadas pela internacionalização do capital, bem como pela globalização do mercado de trabalho (Barbosa; Madeira, 2023).

Santos (2022), enfatizando a Lei do Novo Ensino Médio, descreve que:

[...] com a proposta de maior flexibilidade, a implementação dessa lei definiu uma nova organização escolar a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na expectativa de oferta de diferentes possibilidades na escola, nas seguintes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, além da formação técnica e profissional (p. 39-40).

Estabelecer um currículo flexibilizado, nessa linha de entendimento, seria criar um ambiente em que se construa o projeto de vida dos/das estudantes, como também propiciar uma aprendizagem de acordo com a BNCC, criando, assim, disciplinas eletivas que podem ser vistas como consequência de uma política de mercado global, sendo importante citar que essas políticas curriculares são de caráter dinâmico e sem linearidade (Almeida; Bezerra; Lins, 2023).

A esse respeito, Oliveira e Silva (2023, p. 13) afirmam que

[...] essa flexibilização, parece contribuir para a precarização do trabalho que, desprovido de identidade e vínculo coletivo, perpassa pelo neologismo do empreendedorismo que dissolve relações salariais, de maneira a retroceder o trabalho a uma mercadoria desassociada dos direitos trabalhistas sem organizações sindicais e até mesmo partidos políticos.

Pereira (2015, p. 89-90) também assevera que a

classes; a segunda, ontológica, está relacionada ao mercado de trabalho, ligada ao trabalho produtivo.

[...] flexibilização significa menos obrigações dos capitalistas para com o trabalhador, isto é, exige-se um trabalhador qualificado e produtivo, no entanto, com menor custo. Isso implica na redução dos direitos do trabalho, precarizando as condições da classe trabalhadora.

Barbosa e Madeira (2023) salientam que a flexibilização estabelecida na Lei do Novo Ensino Médio ultrapassou a organização curricular, quando ela normatizou parcerias entre entidades públicas e privadas, permitindo novas possibilidades para que o recurso financeiro do setor público fosse investido no setor privado, alcançando mudanças, por exemplo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Foi justamente essa aproximação com o setor privado que favoreceu e intensificou essas drásticas mudanças no currículo ao longo dos últimos anos. Dessa forma, como já pontuado, incorpora-se no currículo componentes que são de origem mercantil, como pode ser constatado no eixo estruturante presente nos IFs da BNCC para o ensino médio, que atribui: “IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias” (Brasil, 2018a, p. 479).

De acordo com o entendimento de Maia (2022), fica evidente que a concepção de “empreendedorismo” disposta na BNCC não se restringe apenas em alterar o significado da palavra, como também acaba envolvendo considerações relacionadas ao ser humano e a um projeto de sociedade com proporções nacionais, no que tange à formação de subjetividades e comportamentos direcionados aos interesses do mercado. A autora reforça ainda que tanto a BNCC como a REM buscam um processo formativo instrumentalizado, restrito a desenvolver competências e habilidades com o intuito de ajustar o público estudantil aos axiomas do mundo de trabalho que se apresenta flexível, com instabilidades e composto por frágeis relações de trabalho.

Zan e Krawczyk (2019) entendem que, com isso, toma espaço a ideia de que a juventude passe a pensar como um(a) empresário/a de si mesmo/a e tenha condições de construir o seu projeto de vida. Este/a jovem deve tornar-se autônomo/a, criativo/a e empreendedor(a), além de ser capaz de entender que é necessário esforço e escolhas adequadas para que alcance aquilo que busca.

Bernardes e Voigt (2022b, p. 7), com base em Dardot e Laval (2016, p. 349), ainda pontuam que “ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional”; que o/a jovem é direcionado/a mentalmente a conciliar o “sujeito psicológico e sujeito da produção”. Sobre este tema, Pandolfi (2015) indica que esse processo se mostra como um convite a uma prática de trabalho de cunho informal e precarizado sem qualquer proteção de direitos sociais.

Essa perspectiva é envolvida por um discurso gerencial que entrelaça diversas técnicas que exigem um contínuo trabalho do *Eu* do indivíduo com o propósito de aproximá-lo do *Eu* considerado ideal, alinhado com o discurso de imediato reconhecimento com a empresa (Bernardes; Voigt, 2022b).

Ademais, a narrativa empresarial preserva a ideia de que há uma carência de mão de obra capacitada no mercado que corresponda às transformações tecnológicas atribuídas aos diversos processos produtivos, e ainda associa essa ausência de qualificação à educação pública, pois a considera de qualidade limitada (Albuquerque, 2020). Quando o mercado propõe os parâmetros de reforma na educação a sua maneira, em lugar de buscar estabelecer uma formação humana alinhada com os fundamentos de bem comum, procede-se com a promoção de competências de cunho mercantil, que retiram as escolas públicas de um ambiente democrático, igualitário e coletivo (Estormovski, 2021). Com isso, o ato de associar a qualificação e a empregabilidade, acarreta uma proposta de responsabilidade individualizada, propondo que o alcance de êxito ou fracasso na vida profissional depende unicamente do indivíduo e não das

circunstâncias econômicas e do espaço onde ele passa por essas circunstâncias (Lima, 2022).

Atualmente, estamos vivendo a realocação das aptidões do empreendedorismo de cunho econômico e prática empresarial para o âmbito educacional, fazendo com que ele seja uma competência que deve ser estimulada no meio estudantil e entre as entidades organizadoras de recomendações na educação (Zan; Krawczyk, 2019). Por ser uma temática que já vem sendo tratada há alguns anos em sua relação com a educação, é possível perceber que o empreendedorismo conseguiu obter uma favorável apropriação tanto pelo governo federal como também pelo setor empresarial e até pela sociedade, e com isso foi inserido no currículo escolar, sendo expresso a partir de projetos ou por meio de disciplinas específicas (Raimann, 2015).

Como forma de aplicar políticas com foco no empreendedorismo fez-se necessário estabelecer uma redefinição da ideia principal do seu significado, que antes poderia ser visto como uma atividade econômica, e que atualmente passou a ser fundamentada essencialmente nos atributos de personalidade do sujeito como mecanismo para atingir sucesso. Esse pensamento passou a situar a educação como meio de preparação de novos/as empreendedores/as (Goes, 2016). Castro, Gawryszewski e Dias (2022) observaram, por exemplo, que o empreendedorismo e as atribuições do empreendedor estão sendo estimulados como um ideário de setores dominantes com o propósito de intervirem sobre a realidade do mundo atual, e ainda reforçam que as práticas empreendedoras não se originam apenas na classe burguesa, mas também possuem apoio de relevante parcela da classe trabalhadora.

Petrini (2022), corroborando esse raciocínio, observa que o empreendedorismo é uma corrente de propensão econômica que tem angariado espaço nas mais variadas agendas e que vai além das pautas econômicas, alcançando presença em agendas sociais, culturais e educacionais. Manfré (2021, p. 3) indica que “desde pequenas, nossas crianças são incentivadas a serem empreendedoras, gerenciadoras, planejadoras, dinâmicas,

elementos defendidos como potencializadores do sucesso profissional”.

Silva (2020) afirma que a inserção da educação empreendedora e sua disciplina no currículo escolar é apresentada como um importante instrumento para reduzir a evasão escolar, bem como ferramenta para promover a empregabilidade e, por consequência, favorecer o desenvolvimento social e econômico. Ou seja, neste contexto, a educação é taxada por um prisma pragmático na medida em que é concebida como meio para aumentar as possibilidades de os sujeitos desenvolverem habilidades e competências que são vistas como fundamentais para empreender em meio ao mercado e, desse modo, a educação assimila a importante função de adequar o indivíduo à sociedade (Gomes; Ferrazzo; Lôbo, 2018).

Na bibliografia analisada, a presença de observações quanto aos significados do empreendedorismo no currículo escolar teve certa constância. Almeida, Bezerra e Lins (2023) expressam que o empreendedorismo, enquanto componente do currículo, constitui-se como um sistema extenso de difusão da ordem empresarial, sendo um recurso pedagógico que efetua a ligação do senso operacional da empresa para estabelecer subjetividade neoliberal. Barbosa e Madeira (2023, p. 190, grifos nossos) colocaram em evidência uma importante informação a esse respeito:

Além de demandar baixo investimento, a formação para o empreendedorismo cumpre uma função ideológica, contribuindo para: a) impedir o desvelamento das **causas estruturais do desemprego**, fortalecendo a compreensão do desemprego e dos problemas sociais como **questões de ordem individual**; b) fortalecer a ideia de que o sucesso ou fracasso é uma questão de **esforço e mérito**; c) **naturalizar a desresponsabilização do Estado** com as políticas sociais e a garantia dos direitos; d) **camuflar os antagonismos entre capital e trabalho** na medida em que induz o trabalhador a se identificar como um investidor/empresário ou como um trabalhador possuidor de maior autonomia e liberdade/flexibilidade para gerenciar seu tempo de lazer e trabalho.

Com isso, o “empreendedorismo curricular” é uma ferramenta que inverte papéis de modo que, nesse cenário, o desemprego é associado ao próprio indivíduo, compreendido como responsável pela sua obtenção e pelo seu sucesso particular. Propondo uma “autonomia” ao indivíduo ao propagar um senso de que, sem depender de estruturas estatais, ele terá uma vida livre e autossuficiente. Bernardes e Voigt (2022a) contribuem constatando que o indivíduo que age como uma empresa em um cenário de concorrência, assimila para si a competição e passa a entendê-la como uma peça para o relacionamento social.

Sobre este tema, Costa e Caetano (2021) asseveram que o crescimento do número de trabalhadores/as sem emprego propicia o surgimento da concorrência, já que o ingresso ao emprego torna-se cada vez mais difícil, e assim o capital propaga o empreendedorismo como meio para combater essa situação.

Em perspectiva oposta a que esteve mais recorrente na bibliografia pesquisada, outros/as autores/as consideraram positiva ou necessária a implementação do “empreendedorismo” e seus preceitos no currículo escolar. Pinto e Melo (2021) consideraram que a BNCC demanda que os/as docentes sejam empreendedores/as, e que também devem conseguir formar discentes empreendedores/as.

Nos parâmetros da formação docente, Manfré (2021) entende que a BNCC propõe uma nova estrutura nos planos curriculares dos cursos de formação docente e que essa inclinação também é evidenciada a partir de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica. Desse modo, é estabelecido um modelo em que o professor acaba tornando-se um retransmissor de um padrão educativo que possui ênfase no empreendedorismo, na produtividade e na competitividade.

Pereira (2015) enxerga que as práticas pedagógicas transcorrem por todo um conjunto de encaminhamentos do meio empresarial, sendo que os profissionais que estão na condição de gestores, docentes, inclusive os/as alunos/as e a comunidade de modo geral,

necessitam tornar-se “empreendedores dos afazeres de ensino e de aprendizagem”, considerando um conjunto de valores morais, habilidades, atitudes e conhecimentos que facilitam o ingresso do/da jovem trabalhador(a) como força de trabalho capitalista.

Em perspectiva divergente, Raimann (2015) afirma que, considerando os diversos documentos que propõem as políticas educacionais atuais, o discurso que envolve o empreendedorismo no processo de formação docente possuiu feição técnico-instrumental a partir das habilidades dispostas para as inovações, a criatividade, persistência.

Percepções alcançadas

Por meio dessa revisão bibliográfica foi possível acessar 34 (trinta e quatro) trabalhos que relacionavam na sua proposta de pesquisa fatores que envolviam desdobramentos da REM e a inserção do “empreendedorismo” no currículo escolar. Não obstante, foram acessados estudos que ponderaram acerca da análise da formação docente para atender a nova configuração da etapa final da Educação Básica, além de outros que abordavam a educação profissionalizante e a estrutura adotada para promover o empreendedorismo, como também produções que se dispuseram a discorrer sobre o currículo escolar como ferramenta do capital direcionada à formação de indivíduos empreendedores.

Por mais que tenham sido encontradas obras que tratavam sobre as implicações do novo currículo para o ensino médio, em alguns estados brasileiros como Acre (Oliveira; Silva, 2023), Espírito Santo (Ferreira; Cypriano, 2022), Minas Gerais (Pinto; Melo, 2021), Pernambuco (Almeida; Bezerra; Lins, 2023), Rio de Janeiro (Barbosa; Madeira, 2023) e Santa Catarina (Bernardes; Voigt, 2022a, 2022b), apenas o trabalho de Oliveira e Silva (2023) abordou o processo de recontextualização dos dispositivos nacionais no currículo estadual que, no caso, referia-se ao estado do Acre. Porém, trata-se de uma pesquisa que analisou a recontextualização de aspectos gerais da REM em escolas-piloto da

rede pública estadual do Acre, isto é, o empreendedorismo não foi o foco da pesquisa em questão.

Em suma, 88% da bibliografia pesquisada, 30 (trinta) textos apresentaram algum tipo de crítica sistemática aos desdobramentos da REM, seja por meio da Lei n.º 13.415/2017, seja através de comentários relacionados à BNCC. Decerto, todas essas manifestações relacionam a proposta do empreendedorismo no currículo ao ideário neoliberal que tem influenciado a educação em escala internacional.

No entanto, 4 (quatro) trabalhos, ou seja 12% das obras, manifestaram de alguma forma uma inclinação positiva no que se refere à presença do empreendedorismo na Educação Básica e a maneira como ele tem sido inserido no currículo escolar do ensino médio. O Quadro 01 sintetiza os estudos indicados:

Quadro 01: Obras sobre empreendedorismo no currículo

Categoria	Autor(es)	Conclusões
Artigo	Dolabela e Filion (2013)	“A ideia por trás da Pedagogia Empreendedora é identificar um mínimo de recursos humanos que ajude a construir pontes que permitam à educação empreendedora se estabelecer e começar a se desenvolver. Esta perspectiva implica que as pessoas percebam um interesse comum na cooperação, o que pode ajudá-las a pôr de lado as diferenças individuais [...]” (p. 173).
Artigo	Becker (2010)	“O trabalho evidencia o poder de transformação que uma simples ideia explorada por um empreendedor, pode ter na educação de uma comunidade. O que a experiência nos mostra é que mesmo na ausência de recursos é possível inovar, mobilizar a comunidade, conquistar a participação e assim obter um melhor resultado de um determinado serviço. Resultado este que beneficiará toda a comunidade. [...]” (p. 177).
Artigo	Soares, Luz, Jung e Fossatti (2021)	“[...] o tema empreendedorismo é um caminho viável para o desenvolvimento de sujeitos na sociedade contemporânea em contínua e rápida transformação. Também apontamos para a importância da participação dos pais na

		elaboração dos currículos escolares e nos processos de escolarização de seus filhos. Tais ações podem contribuir para o alcance de melhores índices de qualidade educacional [...]” (p. 191).
Dissertação	Soares (2022)	“[...] é de extrema importância o desenvolvimento de um currículo empreendedor no Novo Ensino Médio, que oportunize a formação por competências, promovendo mobilidade social e a inclusão permanente no mundo social e laboral [...]” (p. 6).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Dessa forma, fica evidente que o debate em torno do empreendedorismo na educação escolar é cenário de conflitos, ficando visível uma divisão nas formas de assimilação distintas existentes sobre o tema. É possível constatar que a proposta de empreendedorismo no currículo escolar carrega consigo uma série de elementos que buscam sua defesa ou sua crítica.

Aspectos como educação empreendedora, cultura empreendedora, pedagogia empreendedora, inovação, competências e habilidades, neoliberalismo, entre outros, são expressões que ganham espaço nesse debate. Além disso, as reformas direcionadas ao currículo escolar com o propósito de, entre outras coisas, fomentar e estabelecer o ensino do empreendedorismo, ocasionam um reflexo socioeconômico que não pode ser desprezado, pois estabelece a formação de um novo sujeito direcionado a atender as propostas capitalistas, configurando novas posturas sociais com a perspectiva de promover as estratégias desse regime econômico.

Considerando a revisão bibliográfica realizada, fica evidente que existem algumas lacunas e oportunidades de contribuição para o campo da pesquisa educacional em torno da temática do empreendedorismo no currículo escolar, particularmente no âmbito do NEM. De modo particular, é possível perceber que os trabalhos publicados até o momento ainda não demonstram como as escolas têm dialogado com os dispositivos normativos a respeito

do empreendedorismo no currículo escolar, como têm sido as leituras dos professores e das professoras, as práticas curriculares, ou seja, quais processos de recontextualização do empreendedorismo no currículo escolar ocorrem no ensino médio.

Referências

ALBUQUERQUE, S. C. de. **Empreendedorismo no currículo escolar: tensões e reflexos na sociedade brasileira contemporânea**. 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ALMEIDA, L. A. A. de; BEZERRA, A. A.; LINS, C. P. A. Políticas curriculares no Novo Ensino Médio de Pernambucano: sentidos constituídos em disciplinas eletivas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-19, 2023.

BARBOSA, C. S.; MADEIRA, F. C. Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do Ensino Médio de Tempo Integral na rede estadual do Rio de Janeiro. **Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 70, p. 175-196, abr./jun. 2023.

BECKER, F. da R. Participação, empreendedorismo e educação: o Projeto Livro em Roda. **REICE**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 167-178, 2010.

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 111-125, jan./abr. 2022a.

BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. Projeto de Vida e Empreendedorismo no Novo Ensino Médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-12, 2022b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016b.

CASTRO, M. R.; GAWRYSZEWSKI, B.; DIAS, C. A. A ideologia do empreendedorismo na Reforma do Ensino Médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 1-25, maio/ago. 2022.

COSTA, M. de O.; CAETANO, M. R. Um novo ethos educacional no Ensino Médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Exitus**, Santarém-PA, v. 11, p. 1-24, 2021.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Regepe**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 134-181, set./dez. 2013.

ESTORMOVSKI, R. C. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. 1-16, jan./dez. 2021.

FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. Co. O Novo Ensino Médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 443-461, maio/ago. 2022.

GOES, G. M. V. **Empreendedorismo “Inovador” nas escolas estaduais de educação profissional no contexto da crise estrutural do capital**. 2016. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GOMES, M. A. de O.; FERRAZZO, G.; LÔBO, C. B. A educação escolar e formação para o mercado: a “empregabiliade” e a produção do trabalho supérfluo. **Germinal**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 48-57, ago. 2018.

LIMA, M. L. S. **Crítica à cidadania empreendedora no ensino profissional**: um exame a luz do marxismo. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2022.

MAIA, A. C. **O Novo Ensino Médio**: a transição da compreensão de empregabilidade para o empreendedorismo. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MANFRÉ, A. H. (Semi)formação, BNCC e escolarização: qual é a base para a educação? **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.

OLIVEIRA, A. M. de; SILVA, M. R. da. Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Acre: a experiência das escolas-piloto. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-21, 2023.

PANDOLFI, M. de A. **“Admirável mundo do empreendedorismo”**: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do instituto federal do espírito santo. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PETRINI, S. G. M. **Nas tramas do empreendedorismo**: a emergência de novos sujeitos na/da educação. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PINTO, S. N. dos S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, 2021.

RAIMANN, E. G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente**: sua redução à ação empreendedor. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

SANTOS, M. C. P. dos. “Empreender para alcançar o mundo”?! A Reforma do Ensino Médio e o Ensino Técnico Integral. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 37-59, jul. 2022.

SILVA, A. R. C. da; MARCASSA, L. P. Determinações da Lei 13.415/17 e a Reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. **Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1-23, 2020.

SILVA, C. A. A. da. **Ensino Médio Integrado no estado do Ceará**: o empreendedorismo como perspectiva de formação para os jovens da escola pública. 2020. 124 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVEIRA, É. da S. O “Novo Ensino Médio”: experiências e narrativas de recontextualização na rede pública do estado do Rio Grande do Sul. 2022. **Relatório de estágio Pós-doutoral** (Pós-doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SOARES, T. P. **Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio**: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

SOARES, T. P.; LUZ, C. B. S.; JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Educação empreendedora na educação básica: a perspectiva dos pais. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 191-212, out./dez. 2021.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

Capítulo 5

O componente curricular Projeto de Vida no contexto neoliberal da reforma do Ensino Médio¹

Liliane Rodrigues Reis

Introdução

O presente capítulo resulta de uma pesquisa qualitativa a respeito do Projeto de Vida (Reis, 2024), instituído como componente curricular nos processos de implementação da Reforma do Ensino Médio brasileiro, a partir da Lei n.º 13.415/2017. Neste capítulo, buscamos identificar e descrever algumas influências e tendências que contribuem para a compreensão e contextualização do Projeto de Vida e seus sentidos no currículo escolar na contemporaneidade. Para isso, apresentamos inicialmente uma breve contextualização a respeito da implementação da Reforma do Ensino Médio, logo, tratamos sobre o Projeto de Vida, buscando compreender quais aspectos contribuíram para que ele passasse a ocupar papel importante nas políticas curriculares para o Ensino Médio na atualidade.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem sido alvo de disputas em torno de suas finalidades, especialmente nas últimas duas décadas. Marcado por constantes reformas, as mudanças curriculares propostas até hoje não foram capazes de solucionar os problemas que permeiam essa etapa.

Em uma perspectiva histórica, o Ensino Médio é marcado pela dualidade: uma educação voltada para o mercado de trabalho para

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

as classes populares, e uma educação que garanta a continuidade dos estudos para as classes mais abastadas. Em alguns cenários da história da educação brasileira, houve uma diminuição dessa dualidade, em outros uma intensificação, mas nunca a sua extinção, pois como aponta Kuenzer (2010, p. 862), a superação da dualidade estrutural não é apenas uma questão pedagógica, “uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho”. Além da dualidade, a exclusão educacional é outra característica que marca a história do sistema educacional brasileiro, em particular o Ensino Médio. Para Silva (2020, p. 286), “a desigual inclusão nos níveis escolares, bem como sua distribuição pelo território brasileiro e entre classes sociais e raça/etnia, compõe um quadro histórico de afirmação/negação do direito à Educação”. Como observou a autora, ainda não conseguimos universalizar o acesso ao Ensino Médio. Nem mesmo a Emenda Constitucional n.º 59/2009 (Brasil, 2009) conseguiu incidir sobre os problemas de permanência, conclusão e distorção idade-série que caracterizam esta etapa.

Além disso, nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado mudanças significativas em suas políticas educacionais, resultado, principalmente, de uma nova lógica de funcionamento do Estado que tem se consolidado, pautada por princípios neoliberais que atingem diretamente os investimentos em direitos sociais básicos, entre os quais a educação.

Para Laval (2019, p. 19), essas “mutações” nas políticas educacionais atuais fazem parte de uma construção muito bem formulada, na medida em que não é possível identificar as instâncias responsáveis por elas. “O processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções éticas” (Laval, 2019, p. 19). No Brasil, a partir do governo Michel Temer, esse movimento ganhou força, com o apoio de organizações empresariais e de influências internacionais, como o Banco Mundial (BM), na proposta de Reforma do Ensino Médio. Deste modo, as

organizações internacionais, além de força financeira, têm tido cada vez mais papel de centralização política e normatização simbólica, devido ao grau de influência que exercem na indução de políticas educacionais e reformas curriculares.

A polarização política foi outro processo que se acentuou no Brasil, principalmente após as eleições presidenciais de 2018, refletindo também no âmbito da educação. O presidente eleito, logo de início deixou claro o projeto de educação que pretendia implementar: livre de “doutrinação ideológica” e focado no ensino das disciplinas básicas e na preparação para o trabalho. A Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), aprovada no governo anterior, chegou à fase de implantação dentro deste cenário, difundindo um modelo de educação pautado na flexibilidade curricular, na escolha de percursos formativos e no aumento da carga horária escolar.

A Reforma do Ensino Médio

Para compreendermos a inserção do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio é imprescindível, antes, situarmos a conjuntura em que isso ocorre, que é no contexto do “Novo Ensino Médio”. Após o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, uma das primeiras medidas tomadas pelo então presidente Michel Temer foi a de mudar estruturalmente o currículo dessa etapa da Educação Básica. Por meio da Medida Provisória (MP) n.º 746, apresentada em 22 de setembro de 2016, que posteriormente converteu-se na Lei n.º 13.415/2017, a reforma reestruturou o Ensino Médio brasileiro (Brasil, 2017, 2016). Ela, no entanto, não deve ser reduzida a uma reforma curricular, conforme esclareceu Mônica Ribeiro da Silva, em entrevista aos professores Altair Alberto Fávero e Éder da Silva Silveira:

A Reforma do Ensino Médio não pode ser reduzida a uma reforma curricular. O Novo Ensino Médio decorrente da Lei 13.415/17 alterou os artigos 35 e 36 da Lei 9.396/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB). A Lei 13.415/17 reduziu a formação geral básica que era de 2.400 horas para no máximo 1.800 horas. O restante da carga horária ficou destinada aos chamados Itinerários Formativos que, pela Lei, seriam relacionados às quatro áreas do conhecimento ou a uma formação técnica profissional. A Lei estabeleceu que apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio. Uma língua estrangeira é obrigatória (Inglês), mas não há carga horária mínima estabelecida. A Lei 13.415/17 também retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, estabeleceu que parte da carga horária pode ser ofertada à distância (EaD). E, ainda, que podem ser feitas parcerias com instituições privadas para ofertar a carga horária EaD ou para itinerário de formação técnica e profissional. Para este itinerário ficou definido, ainda, que pessoas sem formação apropriada podem ser docentes, utilizando-se para isso o artifício do ‘notório saber’. A reforma traz, portanto, alterações curriculares, mudanças significativas nas formas de oferta e a possibilidade de recursos públicos serem transferidos para a iniciativa privada com vistas à oferta de parte da carga horária do Ensino Médio (Silva; Fávero; Silveira, 2023, p. 6-7).

Como observou a pesquisadora, dentre as proposições apresentadas na Lei n.º 13.415/2017, estava a divisão do currículo em duas partes, uma voltada para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra para uma parte diversificada, organizada em itinerários formativos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

A Lei (Brasil, 2017), também trata sobre a ampliação progressiva da carga horária mínima anual do Ensino Médio para 1.400 horas e da obrigação dos sistemas de ensino de oferecer 1.000 horas anuais no prazo máximo de 5 anos a contar de março de 2017. Além disso, a Lei possibilita parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional, e torna obrigatória nos três anos do Ensino Médio apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (Silva; Araújo, 2021, p. 6).

Alvo de críticas desde a sua concepção, a reforma foi motivo de protestos por parte de estudantes, educadores e de diversos setores da sociedade que alertavam sobre os problemas da

mudança apresentada. Mesmo assim, com a justificativa de atender aos interesses dos estudantes e tornar o currículo mais atraente, a reforma não só foi aprovada, transformando a MP em lei, como foi acrescida de “outros dispositivos que corroboram com a interpretação de que essa reforma comporta sérios prejuízos formativos à juventude brasileira” (Silva; Araújo, 2021, p. 7).

O modo de implantação da reforma, que se deu através de MP, de acordo com Gonçalves (2017, p. 134), “evidenciou a postura antidemocrática do governo, pois não foi dada oportunidade de diálogo e discussão, uma vez que a MP tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias”. Além disso, a proposição não levou em conta as produções feitas em âmbito acadêmico sobre a etapa do Ensino Médio e que se opuseram à reforma, assim ficando explícito um desrespeito aos anseios dos setores populares e de suas demandas, e um alinhamento aos interesses da elite brasileira.

Silveira, Ramos e Vianna (2018, p. 115) alertaram, em relação à Reforma do Ensino Médio, que se trata de uma “política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está ligada ao projeto de poder que a fundamenta”. Além disso, para compreendê-la, é importante reconhecer que o Estado brasileiro vem cada vez mais organizado dentro de uma lógica neoliberal, e que a Reforma do Ensino Médio está relacionada a um conjunto de outras reformas, como a trabalhista e a previdenciária, e ao congelamento dos investimentos públicos em direitos sociais básicos, como saúde, educação e seguridade social, dado através da Emenda Constitucional n.º 95. “Ou seja, é fundamental reconhecer o contexto de intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora” (Silveira; Ramos; Vianna, 2018, p. 115).

Embora o discurso apresentado pelos reformadores fale de um “Novo Ensino Médio”, as justificativas iniciais dos propositores demonstram a forte relação da reforma com as normativas curriculares da década de 1990. De acordo com Silva (2018), dentre os argumentos apresentados estava a intenção de diminuir o número

de disciplinas, já que grande parte não estariam adequadas ao mundo do trabalho, e a ideia de divisão em opções formativas por área do conhecimento ou formação técnico-profissional, pressupostos que se alinham com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da articulação aos “quatro pilares da educação” de Jacques Delors.

A possibilidade de escolha por parte dos estudantes para cursar um determinado itinerário formativo é outro engodo que compõe a reforma. Conforme já mencionamos, a própria Lei n.º 13.415/2017, em seu artigo 4º, traz que os “itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017). Nesse sentido, não há garantia de que o estudante poderá escolher, já que a oferta ocorre de acordo com as possibilidades dos estados, redes e instituições de ensino que definem quais itinerários são oferecidos. Mesmo que o texto da Lei n.º 13.415/2017, em seu artigo 35, § 7º, diga que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017), como poderá o estudante fazer escolhas alinhadas ao seu Projeto de Vida, se não há obrigatoriedade da oferta em todos os estabelecimentos de ensino? E, para muitos jovens a possibilidade de cursar o itinerário em outra escola, que seria uma alternativa, é totalmente inviável. Para Silva (2018), essa impossibilidade se constitui como uma negação ao direito de uma formação básica e comum para todos, como estava previsto na LDB, e resulta no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais.

A atual reforma também parece ignorar aspectos problemáticos com relação ao Ensino Médio, como a estrutura precária de muitas escolas, a desvalorização dos profissionais da educação, a falta de investimentos e se volta principalmente para questões de organização curricular e inclusão/exclusão de disciplinas e conteúdos. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 35) lembram

que “o currículo se destina à produção de determinados efeitos de duplo alcance”.

No plano imediato visa aos sujeitos a que imediatamente se refere (as crianças, os jovens e os/as docentes), bem como à escola. Mas, no plano remoto, pretende contribuir para a constituição da sociabilidade própria à organização da sociedade brasileira, que é capitalista e, portanto, para a produção, seja de bens e serviços, seja da força de trabalho que lhe convém, por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 35).

Na Lei n.º 13.415/2017 também fica determinado que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (Brasil, 2017). Seguindo a normativa, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018, apresentando um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área do conhecimento ou disciplina. De acordo com Silva (2018, p. 15), “o documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso interrompido e amplamente criticado”.

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (Silva, 2018, p. 11).

Compõe também o cenário do “Novo Ensino Médio”, a Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018c). O documento se alinha à BNCC (Brasil, 2018), bem como a Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), valorizando o desenvolvimento

de competências e enfatizando a importância de uma organização curricular que contemple as necessidades do projeto de vida dos estudantes. Para Oliveira (2021, p. 104), o Projeto de Vida e a formação integral “são considerados princípios do Ensino Médio, dado o grau de importância que estes exercem na organização curricular desta etapa da Educação Básica”.

O Projeto de Vida é evidenciado nos principais documentos normativos que compõem a Reforma do Ensino Médio. A Lei n.º 13.415/2017, em seu § 7º, traz que o currículo do Ensino Médio deverá “considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). No entanto, é com a aprovação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2018, que o Projeto de Vida ganha maior destaque dentro da reforma curricular.

De acordo com Jakimiu (2022, p. 9), o Projeto de Vida é mencionado 17 vezes na BNCC e aparece como: “1) constitutivo de uma das competências gerais da Educação Básica, 2) parte da ‘formação integral’, 3) elemento formativo, 4) integrativo da finalidade do ‘Ensino Médio na contemporaneidade’”. Na Resolução n.º 3/2018 (DCNEM), o “Projeto de Vida é apresentado como princípio específico do Ensino Médio (art. 5º), como parte constitutiva do conceito de formação integral (art. 6º) e como estratégia pedagógica (art. 27º)” (Jakimiu, 2022, p. 10).

Tendo em mente o papel relevante do Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio”, na próxima seção deste capítulo buscaremos desvelar de que forma o Projeto de Vida foi ocupando espaço nas políticas educacionais contemporâneas voltadas a última etapa da Educação Básica.

O projeto de vida no contexto da racionalidade neoliberal

O debate sobre o Projeto de Vida está presente de forma contundente nas reflexões acerca das políticas curriculares para o

Ensino Médio na atualidade. Embora seja recente no Ensino Médio como uma disciplina, a expressão “Projeto de Vida” já circula no meio educacional há algumas décadas, assumindo diferentes conceitos e sentidos. Alguns termos originários do campo educacional, como é o caso do Projeto de Vida, passaram pelo que Alves e Oliveira (2020, p. 22) chamam de “metamorfoseamento”. Para as autoras, a aproximação do campo econômico com o campo educacional contribuiu para essa mudança de sentido de alguns termos e conceitos. Neste sentido, o Projeto de Vida perdeu sua identidade progressista, adquirindo um sentido hegemônico voltado para o viés do campo econômico, compondo um processo de consolidação de uma gramática formativa que estaria ancorada em uma economia moral (Silva; Estormovski, 2023; Safatle; Silva Júnior; Dunker, 2021). Nos últimos anos, “o investimento sobre as emoções adquiriu uma ênfase significativa – nunca se falou tanto em extroversão, resiliência, empatia, abertura ao novo, engajamento etc.” (Silva; Estormovski, 2023, p. 6).

Laval (2019, p. 68) aponta que as instituições escolares passaram por uma verdadeira “transferência terminológica”, que preparou as reformas de inspiração liberal. Esse “novo idioma da escola” permitiu que essas instituições se colocassem simbolicamente na esfera de uma lógica gerencial, “favorecendo assim a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais” (Laval, 2019, p. 69). Deste modo, é importante refletirmos sobre o destino de um termo como “serviço”, buscando desvendar as mudanças de sentido que sofreu. Assim, entendemos que o uso de algumas expressões, como é o caso do Projeto de Vida, contribuem na formação de um consenso favorável à implementação de um projeto de educação neoliberal. Essa mudança de sentido que podemos perceber com relação ao Projeto de Vida pode ser um exemplo deste processo de alteração de sentido e significado de conceitos e termos que ocorre no meio educacional. Por esta razão, identificar algumas características que marcaram certa ambivalência nos sentidos já atribuídos ao Projeto de Vida, no campo educacional, é uma atitude necessária para que

haja condições de possibilidade de disputa pelo seu sentido crítico, para uma formação humana que não se reduza à fabricação de sujeitos neoliberais.

Uma contribuição nesta direção é apresentada por Alves e Oliveira (2020, p. 23), quando explicam que antes da atual Reforma do Ensino Médio a expressão “Projeto de Vida” já ecoava “nos campos da educação informal e dos movimentos sociais, em especial os rurais, como o Movimento dos Sem Terra (MST)”. Segundo as autoras, no campo religioso, especificamente na igreja católica, há registros de 1998, da elaboração do Plano Trienal (1999-2001), pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), onde consta o trabalho com Projeto de Vida voltado para a Pastoral da Juventude, no viés da Teologia da Libertação. Além disso, a expressão também pode ser identificada nos registros das discussões da Constituinte de 1988, “quando educadores progressistas debateram sobre politecnicidade e recorreram ao Projeto de Vida como uma estratégia de formação da e para a juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). Além disso, destacamos a sua ligação com um campo progressista da educação, sendo utilizada para um “trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção de futuro” (Alves; Oliveira, 2020, p. 32), para pensar a vida também de forma coletiva e não somente individual.

É possível observar até aqui, que a expressão Projeto de Vida não é nova neste momento em que aparece como uma disciplina do currículo escolar. No entanto, especialmente a partir dos anos 1990, podemos notar uma aproximação do Projeto de Vida com o campo econômico e empresarial. Este período, como lembra Silva (2018, p. 7), é marcado por disputas acirradas quanto às finalidades do Ensino Médio, por conta disso, perguntas em torno de “qual Ensino Médio” e “para quem” ocuparam a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal, nesta época. No Parecer CNE/CEB n.º 15/1998, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio, cuja relatora foi Guiomar Namó de Melo², ficou nítida uma mudança de sentido no uso do termo:

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um **Projeto de Vida, fortemente determinado** pelas condições econômicas da família e, **em menor grau, pelas características pessoais**. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o **desafio da sobrevivência material** para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a **inserção no mercado de trabalho** logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o Ensino Médio ou imediatamente depois deste último (Brasil, 1998, p. 26, grifos nossos).

Como podemos notar, na década de 1990, as características pessoais tinham um peso menor naquilo que se concebia como Projeto de Vida, diferente da atualidade em que os atributos pessoais, como as competências socioemocionais, são um dos principais focos do trabalho com Projeto de Vida.

Silva e Abreu (2008, p. 524) observam que na década de 1990, o Brasil passou a viver um contexto de reformas substanciais em

² Foi secretária municipal de educação de São Paulo (1982-85) e uma das figuras mais expressivas na formulação de dispositivos normativos para as reformas educacionais dos anos 90. Em 1986 elegeu-se deputada estadual em São Paulo (PMDB). De 1993 a 1996 foi especialista em educação no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington de onde voltou para assumir a direção executiva da Fundação Victor Civita e o cargo de conselheira do CNE na Câmara de Educação Básica. Neste último cargo foi relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e teve papel decisivo na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica em Nível Superior (2002). Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2010-2021), tendo sido Presidente desse Colegiado por duas vezes (2012-2014 e 2014-2016). É membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (2022); Diretora da Escola Brasileira de Professores (2000-até o presente); e Membro da Academia Paulista de Educação (2018) e da Academia Brasileira de Educação (2012) (São Paulo, 2022).

suas políticas educacionais. Tanto que, neste período, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996) e são desenvolvidas pelo Ministério da Educação diversas ações que “tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola” (Silva; Abreu, 2002, p. 524).

A reforma educacional empreendida naquela década, de acordo com Silva e Abreu (2008, p. 524), tem “uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)”. Essa Conferência contou com a participação de 155 países e traçou os rumos que os países com os piores indicadores educacionais do mundo, entre eles o Brasil, deveriam tomar em relação à educação. Este evento foi convocado pela UNESCO, UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (Silva; Abreu, 2008).

Desde a Conferência de Jomtien, a UNESCO e outros agentes internacionais, como o BID e o Banco Mundial, têm recomendado “o Projeto de Vida como fio condutor de boas práticas na educação da juventude” (Alves; Oliveira, 2020, p. 23). Silva e Abreu (2008, p. 526) destacam que o Banco Mundial, ao longo dos anos 1990, incorporou em sua agenda os objetivos traçados na Conferência de Jomtien, produzindo o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, que foi publicado em 1995, destacando a importância da adequação da educação aos imperativos das mudanças econômicas, que são fruto da globalização e do processo de reestruturação social e produtiva. No Brasil, essa publicação orientou a implementação de sistemas de avaliação que estiveram atrelados ao processo de reforma curricular.

Cabe aqui salientar a importância do Banco Mundial no processo que Spring (2018, p. 135) chama de “economização da educação”, que tem se concentrado nos países mais pobres do mundo. Para o autor, as preocupações do Banco Mundial vão muito além da preparação de força de trabalho para contribuir com o crescimento econômico, mas visa também a propagação da

filosofia desenvolvimentista do Banco, inclusive promovendo mundialmente cursos sobre economia da educação que visam incentivar líderes educacionais a usarem ferramentas e conceitos econômicos nas tomadas de decisões, visando reformas na educação. Outro organismo que influenciou nestas mudanças foi a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que afirmava, desde o início da década de 1990, a necessidade de se adequar a educação ao novo modo de reestruturação produtiva (Silva, 2003, p. 171).

É clara nas determinações da CEPAL e do Banco Mundial a orientação de que a reforma educacional e curricular deveria ocorrer precipuamente com o fim de adaptar a formação escolar às supostas demandas do setor produtivo. Isso contribuiu para um movimento no qual a extensão das mudanças econômicas extrapolasse o campo da produção e se configurasse em reestruturação geral de toda a sociedade.

Entre os anos de 1993 e 1996, a UNESCO, demonstrando preocupação em torno das mudanças na educação, foi responsável pela produção do *Relatório Delors*, coordenado pelo francês Jacques Delors em conjunto com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. O relatório foi publicado no Brasil com o título de *Educação: um tesouro a descobrir*. Dentre as diversas orientações apresentadas no documento, está a de que a educação deve voltar-se para o pluralismo e para a tolerância que desencadeará uma barreira contra a violência. “Assinala que, para isso, deverá sustentar-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser” (Silva, 2003, p. 172). Duarte (2001), em sua análise sobre o *Relatório Jacques Delors*, apresenta críticas ao documento, principalmente ao caráter adaptativo da pedagogia proposta por ele.

Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em

termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (Duarte, 2001, p. 38).

Não por acaso, temos visto defensores da atual reforma que apoiam a inserção do Projeto de Vida no currículo no Ensino Médio, como Fodra (2016) e Fodra e Nogueira (2017), considerarem o documento uma referência para o modelo educacional que visa desenvolver habilidades necessárias para o mundo moderno. Na mesma direção, Anjos (2021) defende que para uma formação integral dos sujeitos sociais é fundamental o desenvolvimento de competências relacionadas aos “Quatro Pilares da Educação”.

Neste relatório, também é demonstrada a preocupação com as incertezas em relação ao futuro do trabalho, por isso a importância de uma educação que se volte para o desenvolvimento de competências. O crescimento do trabalho informal e a “desmaterialização” das grandes economias mundiais levam os “propositores da educação para o século XX, a tomar como uma de suas referências as mudanças ocorridas e ainda por ocorrer na relação capital-trabalho” (Silva, 2003, p. 172). Conforme Silva (2003, p. 173), vemos nessas competências exigidas pelo mercado de trabalho, a centralidade em características subjetivas denominadas “saber-ser” que se aliam ao “saber-fazer” e produzem um trabalhador que comporte qualidades como: “capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (Delors, 1996, p. 94).

Voltando à década de 1990, muitas daquelas orientações relacionadas à organização de um currículo por competências foram incorporadas pela política educacional brasileira, que ao longo daquela década passou por processos de reformas educacionais curriculares. Lembremos que, em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), organizado por áreas, e definindo “competências e habilidades” para cada área/disciplina. Além disso, no mesmo ano, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Silva (2003), referindo-se a estas

reformas, destacou: “as bases para essa reforma foram sendo traçadas, como é possível constatar, a partir de uma intensa interlocução entre os atores locais e as agências internacionais” (Silva, 2003, p. 174).

Nessa esteira, no ano de 2010, o BID em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)-MEC, publicou o documento *Melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil*, que destaca o trabalho com Projeto de Vida e recomenda o desenvolvimento desse trabalho em demais escolas. Na referida pesquisa foram investigadas 35 escolas de 4 unidades federadas: Acre, Ceará, Paraná e São Paulo. A escolha das unidades de ensino ocorreu com base na indicação das Secretarias de Educação, de instituições que desenvolvessem “algum programa ou projeto inovador que explicasse o desempenho dos alunos nas avaliações estaduais e nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como as taxas de aprovação satisfatórias” (Alves; Oliveira, 2020 p. 25). No texto destacam-se experiências que fazem articulação com a educação profissional, como o Ceará, que desde 2015 estabeleceu parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e destaca como um dos eixos centrais da educação profissional a articulação “com a construção de um Projeto de Vida” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2010, p. 220).

A experiência desenvolvida pelo ICE, que se deu inicialmente em Pernambuco na oferta do Ensino Médio de tempo integral, de acordo com Alves e Oliveira (2020, p. 26), é elogiada e recomendada em diversos documentos, de fontes variadas, como uma “proposta curricular inovadora, calcada no protagonismo juvenil e no Projeto de Vida dos alunos, cofinanciada por empresários brasileiros e desenvolvida sob a forma de parceria público-privada”. O BID, no ano 2000, em parceria com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), divulgou um estudo sobre o Ensino Médio brasileiro, com o título *Educação secundária no*

Brasil: chegou a hora, e nele já mencionava a participação de parcerias público-privadas na oferta do Ensino Médio como uma via importante na construção de uma educação secundária mais efetiva. Também no ano 2000, recomendando e ressaltando as experiências desenvolvidas por alguns agentes econômicos, como o ICE e o Unibanco, o BIRD publicou o relatório *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020)*. Este relatório, embora aborde o caso brasileiro, não está disponível em língua portuguesa. Nele “recomendam-se a organização de currículos por competências, a redução no número de disciplinas no currículo do Ensino Médio, a eliminação gradativa da oferta de Ensino Médio noturno e a criação de parcerias público-privadas” (Alves; Oliveira, 2020, p. 26). É importante destacar as recomendações sobre as parcerias público-privadas³ nestes documentos, pois através disso podemos compreender “como o empresariado passou a ocupar papel de destaque na educação brasileira”, para isso também “temos que partir do ponto de que, no Brasil, o próprio Estado viabiliza a participação destes agentes [...]” (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022, p. 12).

A compreensão sobre a aproximação de institutos ligados ao campo econômico com o campo educacional é fundamental para entendermos a inserção do Projeto de Vida no Ensino Médio. Alves e Oliveira (2020, p. 28) apontam dois institutos, uma fundação e uma organização denominada de *movimento* que tem importante relevância “na recomendação teórica e prática sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio, sobretudo porque foram os mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC”, sendo eles: o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Todos Pela Educação. Entre essas organizações é comum o interesse pelo Ensino Médio, dando

³ No grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” (PPGEdu-Unisc), foi realizado estudo de caso sobre a relação público-privada, envolvendo o ICE e o estado do Maranhão, resultando na Dissertação de Mestrado de Souza (2021).

destaque ao Projeto de Vida e ao ensino voltado para o desenvolvimento de competências e o protagonismo juvenil.

Como visto até aqui, a discussão sobre o Projeto de Vida já vem sendo pauta no campo da educação desde os anos 1990, em um amplo contexto de influência, marcado por recomendações e processos de indução materializados em documentos de organismos internacionais e fundações ligadas ao meio empresarial. Contudo, é após a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, que vemos a pauta do Projeto de Vida ganhar proporção nacional.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de acordo com Silva (2018), embora procure apresentar uma retórica aparentemente “nova”, compõe um velho discurso e busca retomar finalidades que haviam sido sufocadas pelas disputas em torno das finalidades da Educação Básica nos últimos 20 anos. A centralidade na noção de competências, recupera o mesmo discurso das políticas curriculares da década 90.

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biologistica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. Reforça, com isso, a adaptação e torna limitada a possibilidade de emancipação [...] (Silva, 2018, p. 11).

Este projeto formativo proposto na BNCC, parece se alinhar com o prescrito pelas fundações empresariais, dando centralidade ao desenvolvimento de competências e do protagonismo juvenil em uma perspectiva economicista e utilitarista. De acordo com Alves e Oliveira (2020, p. 32), “essa perspectiva oculta a precarização das condições de trabalho e a redução na oferta de

empregos formais no Brasil” e defendem que “dizer à juventude que uma formação pautada nas competências, no Projeto de Vida e no protagonismo por si resolverá o problema do desemprego é uma promessa enganosa e sem nenhuma efetividade”.

É importante destacar que antes mesmo da aprovação da BNCC, o Brasil já passava a vivenciar mudanças nos rumos de suas políticas educacionais. Em 2016, com o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, vemos a ascensão de um “novo” grupo ao poder do Estado brasileiro, acelerando assim a implantação da “reforma empresarial”, que já havia sido ensaiada nos anos 1990. Assim, vemos a retomada da proposta neoliberal que havia sido postergada pela “atuação da coalizão petista até 2016, que procurou, bem ou mal, orientar-se pelo desenvolvimentismo” (Freitas, 2018, p. 47).

A ‘nova direita’ neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (Freitas, 2018, p. 15).

Com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, vemos o acirramento da polarização política que havia sido iniciada em 2014. O novo governo, logo de início apresentou o tipo de educação que pretendia implementar: livre de “doutrinação ideológica”, focado no ensino de disciplinas básicas. Ressaltando que a Base Nacional Comum Curricular seria apreciada e aprimorada pelo governo.

É nesse cenário que a reforma do Ensino Médio, legitimada no Governo Temer pela Lei n.º 13.415/2017, chega à fase de implementação, rompendo o modelo unitário que vinha se estruturando no país desde 1996 e propagando um novo modelo baseado na flexibilidade curricular, na possibilidade de escolha dos percursos formativos por parte dos jovens, na ampliação da jornada escolar, na redução da formação geral e na ênfase em português e matemática (Alves; Oliveira, 2020, p. 21).

A MP n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017, produziu alterações importantes da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394/1996, isso em um cenário de cortes de verbas, falta de investimentos para a educação por parte do Governo Federal e também em um contexto de crise política e econômica no país (Brasil, 2017, 2016, 1996). Além disso, a reforma se articula “aos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Silva, 2018, p. 2), conforme verificamos, foram base também para a reforma educacional da década de 1990, fortalecendo a tese de Silva (2018, p. 2), de que “sob a aparência de novo, a atual Reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos”.

Considerações finais

Este capítulo teve como principal objetivo identificar e descrever algumas influências e tendências que contribuem para a compreensão e contextualização do Projeto de Vida e seus sentidos no currículo escolar, na contemporaneidade. Buscando alcançar este objetivo, apresentamos inicialmente uma breve contextualização a respeito da implementação da Reforma do Ensino Médio, logo, tratamos sobre o Projeto de Vida, buscando compreender quais aspectos contribuíram para que ele passasse a ocupar papel importante nas políticas curriculares para o Ensino Médio na atualidade.

Verificamos que o tema do Projeto de Vida vem sendo pauta no campo da educação desde os anos 1990, em um amplo contexto de influência, marcado por recomendações e processos de indução materializados em documentos de organismos internacionais e fundações ligadas ao meio empresarial. Com a implantação do “Novo Ensino Médio” e principalmente com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, em 2018, vemos a discussão sobre o Projeto de Vida ganhar proporção nacional.

Além disso, este estudo permitiu observarmos que o uso de algumas expressões, como é o caso do Projeto de Vida, vem

contribuindo na formação de um consenso favorável à implementação de um projeto de educação neoliberal. Essa mudança de sentido que podemos perceber com relação ao Projeto de Vida pode ser um exemplo deste processo de alteração de sentido e significado de conceitos e termos que vem ocorrendo no meio educacional. Por isso, acreditamos que a disputa por um sentido crítico do Projeto de Vida, para uma formação humana que não se reduza a fabricação de sujeitos neoliberais, é uma atitude imprescindível por parte daqueles que defendem uma educação democrática e emancipatória.

Referências

ALVES, M. F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, Projeto de Vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 31 maio 2023.

ANJOS, D. P. B. **Educação Integral como política educacional: o protagonismo juvenil nas Escolas Estaduais de Referência em Ensino Médio no município de Petrolina-PE**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021. Disponível em: https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppgfp_pi_upl/THESIS/129/dissertao_dayane_priscilla_20210416104102435.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 136, p. 1, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 15/98**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 136, 26 jun. 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018b.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017c.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 184-A, p. 1, 23 set. 2016.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

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./dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FODRA, S. M. **O Projeto de Vida no Ensino Médio**: o olhar dos professores de História. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9884>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FODRA, S. M.; NOGUEIRA, M. E. C. O Projeto de Vida nas escolas do Programa Ensino Integral. **@mbienteeducação**, São Paulo, v. 10,

n. 2, p. 251-261, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unucid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/34>.

Acesso em: 1 set. 2022.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **As melhores práticas em escolas de Ensino Médio no Brasil**. Brasília, DF: INEP-MEC: BID, 2010.

JAKIMIU, V. C. de. Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio: a educação a serviço da Pedagogia do Mercado. **Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 5 jun. 2023.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 1 jun. 2023.

KUENZER, A. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Acesso em: 30 maio 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, L. M. V. de. Projeto de Vida e escolarização juvenil: um diagnóstico do conceito nas políticas curriculares contemporâneas. *In*: SILVA, R. R. D. da; VASQUES, R. F.; SILVA, D. da (org.).

Apontamentos para uma agenda de pesquisa sobre as políticas curriculares no Brasil. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 88-114.

REIS, L. R. **O componente curricular Projeto de Vida no “Novo Ensino Médio e a formação do sujeito neoliberal.** 2024. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024.

SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N. da; DUNKER, C. Introdução. *In*: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N. da; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 5-9.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Composição do Colegiado. **Conselho Estadual de Educação de São Paulo**, São Paulo, 2022. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_intro/conheca_gestao17_18. Acesso em: 18 set. 2022.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, M. R. da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 30 maio 2023.

SILVA, M. R. da; ARAÚJO, R. M. de Lima. Educação na contramão da democracia: a Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 6-14, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143/29237>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SILVA, M. R. da; FÁVERO, A. A.; SILVEIRA, É. da S. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14467, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14467. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14467>. Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, R. R. D.; ESTORMOVSKI, R. C. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVEIRA, É. da S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. de B. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>. Acesso em: 31 maio 2023.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

Capítulo 6

Base Nacional Comum Curricular, Gênero e Sexualidade: censura da pluralidade¹

Pâmela Tainá Wink da Luz

O presente capítulo é um recorte da pesquisa de dissertação em andamento, intitulada “Gênero e sexualidade: narrativas de experiência curricular de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, vinculada ao grupo de pesquisas “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação”, da linha de pesquisa “Educação, Trabalho e Emancipação do PPGedu, da Universidade de Santa Cruz do Sul. Metodologicamente, este texto refere-se a uma pesquisa de abordagem qualitativa com análise de documentos oficiais e busca problematizar a reforma do ensino médio e as mudanças realizadas no documento da Base Nacional Comum Curricular, especificamente no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Historicamente, as relações de gênero e sexualidade têm produzido inúmeras violências e desigualdades sociais. A educação escolar deve ser capaz de educar politicamente os estudantes, para que estes possam compreender seus direitos e lutar pela sua ampliação e preservação. Além disso, se faz importante o desenvolvimento da capacidade de coexistir e reconhecer que existem diferentes maneiras de viver, sentir e enxergar o mundo, além da compreensão de que toda essa diversidade deve ser respeitada. Para que essa idealização se faça possível, é necessário que o currículo escolar abrace e desenvolva

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

essa ideia, pois é ele que incorpora a construção de significados e valores culturais.

O currículo não se limita apenas a transmitir fatos e conhecimentos totalmente determinados. Ele é um espaço no qual são produzidos e criados diferentes significados sociais que não são exclusivamente individuais e ou pessoais e estão profundamente conectados às relações sociais de poder e desigualdades (Silva, 2015). Com os conflitos sociais, políticos e ideológicos, o currículo escolar se torna um campo de disputas. O currículo é, por tanto, guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, sendo, portanto, um “artefato social” (Moreira; Silva, 1999), de construção crítica e que precisa considerar as perspectivas e possibilidades da sociedade e das estruturas do sistema educacional, na atualidade, a fim de construir, modificar e edificar trajetórias. Embora a temática de gênero e sexualidade já conte com uma boa gama de pesquisas na área da Educação, permanece sendo um tópico sensível e polêmico quando focado na Educação Básica, conforme veremos a seguir.

Em trabalhos relacionados ao currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC²) segue sendo objeto de apontamentos, críticas e foco de pesquisas que buscam analisar suas contribuições e impactos na educação do país. Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) removeu partes do texto da Base Nacional Comum Curricular que abordavam questões sobre sexualidade e orientação sexual dos indivíduos. Além disso, termos como “identidade de gênero” e “orientação sexual” também foram removidos em algumas partes, bem como a expressão “gênero”. A expressão “sexualidade” aparece somente 3 vezes ao longo do texto, mas apenas para se referir à sexualidade reprodutiva. Já o termo

² Para maiores informações sobre o contexto de produção desse documento, ver a Dissertação “A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Uma análise das continuidades e rupturas no processo de elaboração (2015-2018)”, autoria de Lauro Rafael Cruz. Disponível em: <https://sig.a.ufpr.br/siga/visitante/trabalho/ConclusaoWS?idpessoal=85746&idprograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1643>

“orientação” não aparece relacionado à sexualidade ou a questões de gênero. Nas duas primeiras versões da BNCC (a primeira de 2015 e a segunda de 2016), os estudos de gênero e sexualidade eram mencionados como temáticas que deveriam ser abordadas nos componentes curriculares, em articulação com as diversas áreas do conhecimento, assim como outras temáticas contemporâneas relevantes para a vida humana e cotidiana. Eram trabalhados assuntos que permitiam aos/às estudantes estabelecerem uma relação positiva quanto as suas diferenças, promovendo um ambiente de combate à homofobia e fomentando uma educação que visava desmitificar o conceito de mulher como um “ser do lar” ou “objeto de satisfação masculina”, bem como a ideia de que o homem deve ser o provedor e ter uma masculinidade dominante; dessa forma, era garantida a discussão de questões relevantes em cada etapa escolar, ajudando na formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre os assuntos apresentados (Silva, 2020). No entanto, na terceira e última versão da BNCC, de 2018, que passou por ajustes finais, houve a exclusão dos termos gênero e orientação sexual. Essas alterações causaram controvérsia e críticas devido ao retrocesso associado a essas mudanças (Araújo, 2022).

Em nota, o Ministério da Educação afirmou que a BNCC preserva e garante o respeito e valoriza a diversidade, tendo o objetivo de direcionar a educação brasileira para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, que respeita sua pluralidade (G1, 2017). O órgão também argumentou que as versões anteriores não eram definitivas e que o documento passou por ajustes em virtude de algumas “redundâncias” no texto, sendo este o motivo das alterações. Porém, como podemos verificar nos exemplos a seguir, essa não é a realidade:

Quadro I: Comparação da 2º e 3º versão da BNCC

COMO ERA NA BNCC DE 2016	COMO FICOU NA BNCC DE 2018
“Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica,	Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica,

sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de identidade de gênero e de orientação sexual ” (p. 301).	sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero (p.301).
A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (p.11).	A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender” (p.11).

Fonte: Pâmela Tainá Wink da Luz (2024).

A palavra “redundância” diz respeito ao uso excessivo de palavras que trazem uma mesma ideia, ou então, a informações que se repetem, o que não é o caso, pois as expressões “identidade de gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade”, referem-se a diferentes questões.

Segundo Joan Scott (1995), podemos compreender *gênero* como uma categoria de análise histórica, um elemento característico das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, também, como forma de significar as relações entre os sexos. Já para Saffioti (2015), o conceito de gênero não se refere somente a uma categoria de análise, sendo também uma concepção histórica, que pode ser concebida em várias instâncias. Para a autora, “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino (Saffioti, 2015, p. 47). Esta autora, embora aponte algumas críticas às ideias de Joan Scott, também enfatiza a sua contribuição ao posicionar o poder no centro da

organização social de gênero e apontar que as relações de poder estão associadas às relações de gênero.

O conceito de *identidade de gênero* refere-se à maneira como o sujeito se relaciona com o masculino e o feminino através de uma visão pessoal do ser, a identidade com a qual se identifica, a despeito de seu sexo biológico. Segundo Louro (2000), deduzir uma identidade de gênero com base na biologia de alguém, é na maioria das vezes, um equívoco. Para ela os corpos são significados pela cultura e através dela frequentemente alterados. Do mesmo modo, a *sexualidade* não é apenas uma questão pessoal, mas principalmente, social e política, construída durante toda a vida, de múltiplas maneiras, envolvendo processos plurais e culturais, com representações e simbolismos (Louro, 2000). A sexualidade pode ser entendida como uma "construção social", uma vez que se forma historicamente por meio dos diversos discursos sobre o sexo, que atuam como reguladores, normatizadores, geradores de saberes e produtores de verdades (Louro, 2000). Ao passo em que as mulheres são ensinadas a terem comportamentos dóceis e apaziguadores, os homens são estimulados a desenvolver comportamentos agressivos, que expressem sua força e coragem, essa diferença acaba se constituindo como a matriz de diversos fenômenos na estrutura da organização social (Saffioti, 2015).

[...] a aprendizagem escolar se manifesta potencialmente pelos discursos, pelas definições de espaços, do currículo, da rotina e nas relações de poder. Dito de outra forma, por meio dos seus discursos, conteúdos, horários, avaliações, brincadeiras e outro conjunto de práticas, a escola define como os/as estudantes devem agir, pensar, falar, vestir, se comportar de acordo com o gênero e, desse modo, vão sendo produzidos os sujeitos e as suas identidades (Lima; Mariano, 2022, p. 822).

Desse modo, a sexualidade é construída também como um mecanismo de manutenção social, com imposições que regulam o convívio em sociedade e padronizam os sujeitos. Aqueles/as que fogem às regras, tendem a ser julgados/as e ou excluídos/as do "barco" social, por isso a Educação Básica deve desenvolver a

formação política dos estudantes, para que estes/as possam conhecer, conservar e lutar pela ampliação de seus direitos. Sendo a educação escolar um meio de formação e de desenvolvimento social e político, o currículo escolar torna-se campo de disputas. Ele se faz espaço de disputa política entre forças posicionadas em espaços distintos e opostos: de um lado, os que defendem uma lógica orientada pela busca de competências voltadas ao fortalecimento do sistema econômico atual, e, de outro, aqueles que acreditam na construção coletiva do currículo escolar com o objetivo de promover uma sociedade mais justa, na qual as múltiplas identidades sociais sejam respeitadas em sua pluralidade (Ponce; Araújo, 2019). O currículo abrange ainda uma dimensão prescrita formal, uma real ou prática, e outra oculta, constituída “por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais [...]” (Silva, 2015, p. 78). Essa dimensão geralmente diz respeito a valores, crenças, atitudes, saberes e orientações que são requeridos socialmente e que são transmitidos através de diferentes situações e marcadores sociais, dentre eles, gênero e sexualidade.

Para que um/a educador/a possa atuar de maneira transformadora, inclusiva e reflexiva nas questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, com o objetivo de combater o preconceito e a desinformação, é fundamental que ele/a receba uma educação adequada, contínua e de qualidade. Essa formação deve incentivá-lo/a refletir e a questionar, sem permitir que preconceitos pessoais interfiram no debate, para que possa ensinar de maneira construtiva (Custódio, 2020). Apesar de a escola, frequentemente manter a ordem e os padrões estabelecidos, ela tem o potencial e a responsabilidade de ser um espaço para desafiar preconceitos e a desinformação, promovendo a aceitação das diferentes identidades individuais que ali coexistem. Ela está ligada a um contexto familiar que influencia os/as estudantes, levando-os/as a trazer conceitos e visões pessoais para o ambiente escolar, como por exemplo, a ideia de uma configuração familiar heterossexual como ideal.

As alterações sofridas pela BNCC seguem uma estratégia política que objetiva censurar as pluralidades no meio educacional e assim, inviabilizar e impossibilitar suas existências. As salas de aula são locais de grande diversidade, onde se encontram sujeitos com diferentes realidades e marcadores sociais. Essas diferenças são produtivas para os processos educacionais, para o desenvolvimento do raciocínio científico através da troca de ideias e pontos de vista, e colaboram na produção de saberes e de diálogos, além de serem importantes para o desenvolvimento de modos de sociabilidade e socialização (Seffner; Moura, 2019). Esses são alguns dos resultados provenientes da pluralidade na escola, caminhos são trilhados através da interação a fim de construir cidadãos aptos a pensar, questionar e dialogar sem dogmatismos internalizados.

O pluralismo que habita a escola – pluralismo de modos de ser, pensar, fazer e viver – é assumido por nós como produtivo e positivo. Não se trata de promover ações pedagógicas para diminuir ou eliminar a diversidade e o pluralismo da escola. Trata-se de trabalhar, do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico e da sociabilidade, levando em conta essa riqueza (Seffner; Moura, 2019, p. 193).

Afirmar que os estudos referentes a gênero e à abordagem da sexualidade nas escolas se trata de uma “ideologia de gênero”, como tem sido feito por sujeitos contrários a discussão, é, na verdade, uma violência muito grande contra grupos sociais ainda excluídos e marginalizados. Acusá-los de propagar uma suposta ideologia nociva em seus discursos, apenas abre mais espaço para julgamentos e incentiva ataques preconceituosos.

As políticas educacionais deveriam ser desenvolvidas visando garantir a melhoria da qualidade educacional no país. Ao considerarmos os princípios e concepções que prevalecem em um dado período histórico, os caminhos e decisões podem variar significativamente, afastando-se das finalidades de cunho mais crítico e emancipatório (Fávero; Toniato; Bellenzier; Santos, 2023). Nem sempre vemos avanços provenientes de políticas

contemporâneas voltadas para a educação, uma vez que interesses políticos e econômicos desempenham um significativo papel no planejamento de mudanças e novas iniciativas. No que diz respeito às políticas públicas, compreendemos que

[...] elas são elaboradas e implementadas por aqueles que ocupam os espaços de poder político que podem aceitar ou não as propostas dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, por isso, refletem as relações de força em determinado contexto social. Como subconjunto das políticas públicas tem-se as políticas sociais, como a saúde, previdência social, habitação, educação etc. Entre as políticas sociais estão as políticas educacionais, as quais [também] versam sobre educação escolar. É um campo bastante amplo por conter desde a estrutura curricular, financiamento, sistemas de avaliação de desempenho, formação de professores, entre outros elementos (Lima; Cavalcante, 2022, p. 3).

Precisamos também entender a importância das temáticas relacionadas à diversidade nas escolas, local onde os/as estudantes podem e devem ser acolhidos e respeitados, visto que além do meio familiar, no convívio escolar as desigualdades também se perpetuam.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores 'bons' e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (Louro, 1997, p. 61).

Essas diferenças produzidas estão, em prevalência, diretamente ligadas ao gênero, pois através de uma visão preconcebida e distorcida dele, acaba sendo sentenciado o que é visto como feminino para meninas e o que é masculino para os meninos. Isso ocorre desde atividades físicas, até regras de comportamento e cobranças relacionadas à postura individual, como a forma de sentar-se, falar e até mesmo as vestimentas que cada um deve usar. Por meio de sua estrutura organizacional,

conteúdos, discursos, avaliações, brincadeiras e demais práticas, a escola define como seus/as alunos/as devem se comportar, pensar e se portar de maneira geral, dessa maneira, produzindo e contribuindo para a formação de sujeitos e suas identidades (Lima; Mariano, 2022, p. 822).

Trabalhar a sexualidade no ambiente escolar, além das questões vistas sobre a descoberta e o desenvolvimento pessoal, é também necessário para abranger a dimensão da educação sexual, sendo essa uma questão que envolve saúde e segurança, pois é justamente no meio familiar que ocorrem a maioria dos abusos cometidos contra crianças e adolescentes. Segundo dados de um novo boletim epidemiológico do Ministério da Saúde, publicado em 18 de maio de 2023, familiares e conhecidos são responsáveis por 68% dos casos de abuso sexual cometidos com crianças no Brasil. No documento é mencionado que, entre 2015 e 2021, o país registrou mais de 200 mil casos de violência sexual cometidos contra crianças e adolescentes. O documento salienta que a família e a escola, embora sejam imprescindíveis na formação de crianças e adolescentes para o convívio social, não infalivelmente garantem uma rede de proteção integral e o acesso aos serviços de saúde, o que traz à tona necessidade de termos um sistema mais articulado no que diz respeito à garantia dos direitos da criança e do adolescente. Se faz necessário que a educação sexual seja trabalhada em toda rede de ensino da Educação Básica, para que desde cedo as crianças sejam capazes de identificar uma violência quando a ela foram submetidas. Nos últimos anos, porém, ainda se encontra muita resistência em incluir essa temática nas escolas.

Como ressaltado anteriormente, as bancadas do boi, bala e bíblia, articuladas com setores ultraconservadores das igrejas evangélicas, protestantes e católicas, desenvolveram no Brasil, assim como vinha se desenvolvendo em outros lugares do mundo, a ideia de que os estudos de gênero e sexualidade, e os direitos das mulheres e LGBT estavam degenerando a família e a sociedade. A principal estratégia para a disseminação desses pânicos morais no contexto brasileiro foi a

propagação de inverdades sobre as pautas feministas e LGBT, e os estudos de gênero e sexualidade (Silva, 2020, p. 155).

Infelizmente, a ignorância e o desinteresse público vêm influenciando negativamente o sistema educacional e o desenvolvimento de políticas abrangentes sobre o tema, conseqüentemente, milhares de crianças continuam vivendo em situações de abusos e exploração sexual. Um exemplo da importância desse tema nas escolas, foi um caso que ocorreu em 2022 (ano em que a vítima relatou para sua professora os abusos que vinha há tempos sofrendo), no Ceará, onde após uma aula de educação sexual, uma aluna contou à educadora que era vítima de abusos sexuais cometidos pelo próprio pai, que após saber das denúncias fugiu, mas acabou sendo localizado e preso (G1, 2023). Esse triste acontecimento não se trata de um caso isolado, pois com uma rápida pesquisa na *internet* podemos encontrar mais histórias semelhantes a esta.

Excluir termos relacionados às pluralidades é ainda uma forma de violência, sendo uma maneira de silenciar determinadas pautas no âmbito educacional e reforçar a perpetuação de preconceitos e abusos. Abolir esses assuntos do currículo e do ambiente escolar acaba por caracterizar-se em uma violência curricular, pois essa violência está presente na negação, mesmo que sutil, da vida humana e de seus princípios no e através do currículo (Giovedi, 2012). A violência curricular é um conceito amplo e engloba todas as violências, de todos os tipos, que ocorrem na escola, sejam estas promovidas por alunos/as, professores/as, gestores/as públicos ou pela própria instituição (Giovedi, 2012), ou mesmo pelo Estado, quando este se nega a prover condições adequadas para que uma educação emancipadora, acolhedora e crítica se faça possível.

Um currículo que ignora a existência humana e nega sua dignidade, que a coloca em uma posição subalterna ou perpetua relações de dominação e submissão, promove violência e contraria o exercício da docência em uma perspectiva crítica (Silveira; Silva;

Oliveira, 2021). Embora, muitas vezes, reproduza essas dinâmicas de poder, o currículo pode igualmente servir como um local de resistência e promoção de práticas que reafirmam homens e mulheres como agentes de sua própria emancipação. Organizar os processos de aprendizagem em torno de temas relacionados às pluralidades "adquire grande importância dentro de uma perspectiva interseccional e está intimamente alinhado com a educação democrática" (Seffner; Penna, 2024, p. 42).

A BNCC, enquanto ferramenta de orientação curricular, apresenta falhas em suas recentes modificações, ao limitar a abordagem da sexualidade humana a conteúdos exclusivamente relacionados à reprodução, pois ao suprimir termos como "orientação sexual" restringe o espaço para o debate sobre as diversas sexualidades, perpetuando, dessa forma, uma educação que privilegia a heterossexualidade como norma. Esse enfoque acaba reforçando as lógicas sociais que a escola, como ambiente educacional, tem historicamente reproduzido.

Esse debate sobre a orientação sexual perpassa não somente o conhecimento sobre os aparelhos reprodutivos, mas o conhecimento sobre o próprio corpo, sobre as situações de abuso e violência. Debater o tema sexualidade na escola é proporcionar a compreensão sobre situações de abuso, violência e, ao mesmo tempo, buscar mecanismos para não ter mais violações (Pinheiro, 2022, p. 48).

A falta desse debate também é uma forma de violência, visto que ao silenciar e ignorar essa realidade, acaba-se por corroborar a discriminação de sujeitos, o que, conseqüentemente, ocasiona no não acolhimento por parte de colegas e professores e do desconhecimento das opressões e desigualdades baseadas em gênero e sexualidade. Outro ponto importante, é que apenas trabalhar com estas questões não necessariamente irá tornar a escola um ambiente democrático. Além da inclusão desses temas é necessário que sejam estabelecidas políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas que questionem a normatividade e quebrem com a lógica hegemônica das maiorias, que é justamente o que

transforma as diferenças em desigualdades (Ribeiro; Costa; D'Ávila, 2021). Discutir a diversidade na escola é uma questão de cidadania, do pleno exercício dos direitos e da capacidade de, por meio do conhecimento, reconhecer as condições necessárias para viver com liberdade e sem medo, sem sofrer e nem praticar violências. Esse diálogo, quando efetivamente ocorre, permite aos indivíduos aprenderem a se defender, criando melhores condições para que denunciem as violências e violações que possam ocorrer no ambiente escolar (Pinheiro, 2022). A ausência de informações, esclarecimentos e práticas que promovam o respeito e a valorização das diversidades, sem abordar a raiz do problema, pode agravar tais questões nas futuras gerações, como já tem ficado evidente na geração atual. A falta de diálogo pode intensificar o problema, tanto no âmbito educacional quanto nas relações sociais e individuais, uma vez que esses temas não devem ser tratados apenas no âmbito familiar (Silva, 2020).

É problemático que uma instituição como o MEC perpetue a ideia de que gênero, sexo e sexualidade são “a mesma coisa”, visto que, conforme explicado no decorrer deste texto, esses conceitos possuem significados muito mais amplos e complexos. A realidade é que o MEC cedeu à pressão exercida por setores conservadores da sociedade, compostos por grupos políticos de direita, que há tempos vêm pressionando instituições públicas para eliminar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, sob o pretexto de combater uma alegada “ideologia de gênero”. Infelizmente, essa censura vem ganhando força, adentrando escolas e amedrontando professores, como podemos ver no relato da professora do Ensino Médio da rede pública de Londrina, Paraná – pseudônimo Maria Silva:

Antes [de ser intimidada], nós víamos filmes e fazíamos debates e discussões em sala de aula [sobre gênero e sexualidade]. Tenho medo, esse era o objetivo deles. Já não tenho a mesma vontade. Agora tomo muito cuidado (Human Rights Watch, 2022, p. 1).

Por conta do medo de represálias, muitos/as professores/as deixaram de trabalhar o assunto, visto que existe incentivo por parte dos conservadores para que os/as alunos/as filmem e denunciem aqueles/as professores/as que se arrisquem a trazer essa pauta para as salas de aula, criando assim uma espécie de censura nas escolas. Segundo Lima e Cavalcante (2022), as políticas públicas brasileiras são moldadas tanto pela situação interna na qual o país se encontra socialmente, quanto pela sua configuração em um cenário global, a depender do contexto histórico, podendo ser bem desenvolvidas ou então retrocederem. O Brasil, de fato, nunca alcançou um verdadeiro Estado de bem-estar social com a universalização das políticas sociais; o que ocorreu foram estratégias governamentais voltadas para legitimar o poder, visando controlar e conter mobilizações sociais. O atual currículo imposto pela reforma prejudica a formação para uma educação social e política dos estudantes, pois a valorização de um currículo que não traz em si a problematização de temas socialmente impactantes permite que o desconhecimento de alunos e alunas frente a essas questões abra espaço para a perpetuação de preconceitos.

As consequências disso podem ser desastrosas para a educação que, ao invés de se tornar libertadora, acaba por ditar regras antiquadas e conservadoras para professores/as e alunos/as. Esse é somente mais um dos ataques sofridos pelo meio educacional. A reforma do ensino médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017b), exemplifica como a educação vem sendo sucateada para atender aos interesses capitalistas. A centralidade de uma reforma no currículo escolar, evidencia uma política que transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino diretamente para professores/as e estudantes. Esta é uma prática visível na atual reforma do ensino médio, que elimina disciplinas de caráter emancipatório das ciências humanas e introduz disciplinas eletivas dissociadas das ciências de referência, induzindo a uma espécie de concorrência entre os/as docentes que, além de dependerem das escolhas dos/as estudantes, ficam

obrigados a ministrarem componentes curriculares fora de sua formação inicial (Ferreira, 2023). A reforma, que estabeleceu mudanças curriculares, apresenta um discurso de que os/as jovens podem agora escolher o que desejam estudar e ter uma maior autonomia e flexibilidade quanto a sua educação, através dos Itinerários Formativos, mas essa não é realidade, especialmente para os/as alunos e alunas das redes públicas de ensino. As escolas não têm a obrigação e nem mesmo condições de oferecer todos os itinerários previstos: essa oferta deve considerar as limitações estruturais e de recursos disponíveis nessas instituições ou redes de ensino, podendo ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino a fim de garantir a oferta dos itinerários, desde que estas instituições estejam devidamente credenciadas pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018b, p. 22). Diferente do que pregam as propagandas favoráveis à reforma, essa flexibilidade não existe e o sistema acaba sendo excludente ao não possibilitar que os/as estudantes realmente tenham condições de optar entre itinerários diversos e nem fornecer condições para que as instituições de ensino possam de fato oferecer uma boa gama de oportunidades.

De acordo com a lei, as escolas podem adotar pelo menos dois itinerários formativos em um país onde quase três mil municípios possuem apenas uma única escola, o que leva a crer que a liberdade de escolha será exercida no limite oferecido pelo sistema educacional. De fato, esses limites são denunciados em várias pesquisas desenvolvidas no país que revelam a organização dos itinerários formativos nos sistemas educativos (Ferreira, 2023, p.10).

Após as eleições de 2022, o debate público tem sido amplamente influenciado por posicionamentos de sindicatos, entidades estudantis, movimentos docentes e pesquisadores que reivindicam a revogação do Novo Ensino Médio, sendo que o foco central dessa discussão, (especialmente com base em pesquisas no campo das políticas educacionais) tem sido o comprometimento do direito à educação escolar, a precarização da formação das

juventudes e a falta de reconhecimento das pluralidades culturais locais e regionais, entre outros aspectos (Kuhn; Almeida, 2024). A reforma do ensino médio desconsidera as diferentes realidades sociais dos/as estudantes e ignora suas reais perspectivas de vida e projetos pessoais de futuro. Segundo Lima e Cavalcante (2022), a atual “reforma” funciona com os sentidos de *contrarreforma*, visto que representa um retrocesso quanto a oferta de um currículo formador para a classe trabalhadora, dificultando o acesso ao conhecimento científico e oferecendo uma educação precarizada que é corporificada por um currículo enfraquecido e objetivo, deixando claro que o real interesse dessa ação é focar na preparação para o trabalho precarizado, além de dar à formação integral, uma visão reducionista de educação baseada por competências e a formação de pseudo empreendedores sem estabilidade.

Essa precarização gera impactos tanto a curto quanto a longo prazo. Em curto prazo, ela contribui para a evasão escolar, já que estudantes vindos de famílias de baixa renda, muitas vezes, acabam por abandonar os estudos em busca de trabalho, uma vez que a educação em tempo integral dificulta a conciliação entre trabalho e escola. Em longo prazo, essa situação condena os/as jovens a subempregos, limitando as suas oportunidades de crescimento profissional.

O próprio documento da BNCC expressa preocupação quanto a garantir a permanência dos/das jovens no Ensino Médio, atendendo as suas aspirações presentes e futuras e levando em consideração as diferentes condições de existência que diferenciam esses sujeitos através de desigualdades sociais (Brasil, 2018a). Porém, ao ignorar discussões tão presentes na vida de muitos/as desses/as estudantes, a BNCC peca pela hipocrisia, ao fazer com que a permanência das classes minoritárias se torne insalubre e ao passo em que suas pautas são silenciadas e suas existências questionadas por discursos que os colocam como párias da sociedade. A educação integral proposta pela reforma não se faz libertadora, pois obriga os jovens de baixa renda a optar entre trabalho e estudo por não conseguirem conciliar ambos. Isso os

segrega e dificulta o acesso a melhores condições de vida por meio da educação. Quando a reforma não proporciona a infraestrutura necessária para que as escolas ofereçam uma variedade de itinerários e não assegura a oferta mínima desses itinerários, o argumento de que esse sistema facilita a vida dos/as estudantes e leva em consideração suas escolhas e aspirações futuras, se desfaz completamente. Ademais, a reforma não se preocupa em tornar a escola um local de acolhimento e diálogo frente as diversidades, dando importância apenas para um ensino tecnicista e ignorando as questões sociais referentes a gênero e sexualidade, que também precisam ser trabalhadas.

A escola como local de relações e construções sociais não deveria ser local de censura e perpetuação de certos tabus. As questões referentes a gênero e sexualidade, embora invisibilizadas, estão presentes em todos os espaços e ambientes. Querer apagá-las é “cobrir o sol com a peneira”, ignorá-las faz com que marcas e feridas difíceis de cicatrizar continuem se abrindo na vida dos/as estudantes.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revisada. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, para dispor sobre o ensino médio, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico**. Volume 54, Nº 08. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2023/boletim-epidemiologico-volume-54-no-08>. Acesso em: 8 mai. 2024.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; SANTOS, A. P. dos. A generosidade do empreendedorismo adentra a escola pública: crítica à falaciosa narrativa da empregabilidade e da superação das desigualdades. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-18, out. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v28i1.10049>. Acesso em: 31 maio 2024

FERREIRA, E. B. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 67, p. e25472, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25472. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25472>. Acesso em: 8 set. 2024.

G1 CE. Após aula de educação sexual, filha relata à professora que foi estuprada pelo próprio pai no CE; homem é preso no DF. **G1**, Ceará, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2023/01/26/apos-aula-de-educacao-sexual-filha-relata-a-professora-que-foi-estuprada-pelo-proprio-pai-no-ce-homem-e-preso-no-df.ghtml>. Acesso em: 3 mai. 2024.

G1. MEC tira termo 'orientação sexual' da versão final da base curricular. **G1 Educação**, [S. l.], 7 abr. 2017a. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml>. Acesso em: 1 jun. 2024.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9686/1/Valter%20Martins%20Giovedi.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

HUMAN RIGHTS WATCH. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Nova Iorque: **Human Rights Watch**, maio 2022. Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso em: 29 maio 2024.

KUHN, M.; ALMEIDA, D. O. D. B. A pesquisa como princípio pedagógico, juventudes e pluralidades: lentes para uma crítica da padronização curricular do ensino médio no contexto da Lei 13.415/2017. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 280-292, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.75984. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75984>. Acesso em: 7 jun. 2024.

LIMA, J. R. de; CAVALCANTE, M. do S. A. de O. Reforma do Ensino Médio no movimento das políticas públicas educacionais no Brasil: currículo, trabalho e poder. **Currículo sem fronteiras**, [S. l.], v. 22, p. 1-22, 2022.

LIMA, R. A. A. Z.; MARIANO, J. L. M. “Homem não rebola”; “Essa menina contamina as colegas”: reflexões sobre direitos humanos, gênero e escola. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v.16, n. 36, p. 809-825, set./dez. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1615>. Acesso em: 29 maio 2024.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Acesso em: 30 maio 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, R. **Relações de gênero e diversidade sexual na Educação do Campo**: a experiência da Escola Vinte e Cinco de Maio

em Fraiburgo – Santa Catarina. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82494>. Acesso em: 30 maio 2024.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998>. Acesso em: 30 maio 2023.

RIBEIRO, L. P.; COSTA, M. E. da; D'ÁVILA, I. C. F. Minorías sexuales, de género y educación: demandas y luchas LGBTI en el contexto brasileño. **iQual**, [S. l.], n. 4, p. 124-141, 2021. Disponível em: <https://revistas.um.es/iqual/article/view/440901>. Acesso em: 29 maio 2024.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 29 maio 2024.

SEFFNER, F.; MOURA, F. P. DE. Percurso escolar, pluralismo democrático e marcadores sociais da diferença: necessárias negociações. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 41, p. 191, 30 abr. 2019.

SEFFNER, F.; PENNA, F. Educação democrática e equidade de gênero. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 40, 10 maio 2024

SILVA, D. Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular. *In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 14., São Cristóvão, 2020. **Anais** [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2020. p. 1-17. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13781/4/3>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SILVA, D. M. Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular. **Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 1-17, set. 2020.

SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, Histórias**, [S. l.], v. 8, n. 16, 143-169, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>. Acesso em: 29 maio 2024.

SILVA, T. T.da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, É. da; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, F. L. B. de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do "Novo Ensino Médio". **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619869093012/html/>. Acesso em: 30 maio 2024.

Capítulo 7

Educação Especial no Contexto da Inclusão Escolar: o que diz a Base Nacional Comum Curricular¹

Jhonathan Martins da Costa
Taís Olívia Rodrigues da Fonseca

Introdução

Historicamente a Educação Especial no Brasil é caracterizada por períodos temporais que resultam sobre a forma como a sociedade trata a pessoa com deficiência. No transcorrer dessas relações sociais observa-se acentuados aspectos de rejeição através da exclusão, ou por sentimentos de compaixão pela pessoa com deficiência, observada através de atitudes que apontam altruísmo, solidariedade, humanitarismo e caridade.

As atitudes sociais observadas ao longo da história da humanidade, mostram que não podemos creditar a história da pessoa com deficiência numa historicidade definida, por meio de etapas, momentos ou períodos específicos. Ainda, nos dias de hoje, é possível presenciarmos atitudes sociais que eram cometidas a décadas atrás, às pessoas com deficiência, o que mostra que a inclusão não é ponto de chegada, mas sempre de partida.

No âmbito da educação escolar, por exemplo, pode-se manifestar duas formas de exclusão: a que exclui a entrada de pessoa com deficiência nas instituições regulares de ensino, através da renúncia a matrícula, atitude não tão praticada nos dias de hoje. Outra forma de exclusão é aquela que negligencia os que

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ingressam, não dando uma educação de qualidade, fazendo com que não consigam permanecer. Ancorados numa narrativa de não reunirem condições satisfatórias nos âmbitos pessoais, de recursos e econômicos para o atendimento de pessoas com deficiência os negligenciando, assim:

Os questionamentos epistemológicos e políticos de caráter filosófico, sociológico, científico e outros [...] são ignorados nas políticas de unificação dos currículos nacionais, em geral e em particular por essa BNCC que representa, desde suas versões iniciais, um grande atraso neoconservador da política curricular brasileira (Frangella; Oliveira, 2019, p. 32).

Tendo a Base Nacional Comum Curricular como campo empírico, observa-se que após os anos 2000, a política atual de Educação Especial aparta-se do modelo centrado na integração, objetivando melhorar o desempenho das pessoas com deficiência para contemplar os anseios da sociedade, que apoiada pelos movimentos dos direitos humanos, buscavam uma educação igual a das 'pessoas ditas normais'. Assim, surge no Brasil a expressão Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, onde se buscava introduzir uma orientação política que pudesse proporcionar mudanças de mentalidade dos cidadãos e dos órgãos de organização da educação do país.

Portanto a investigação, que resulta neste capítulo de livro, tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC desenvolve em seu documento, o debate a respeito da Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva. Quais as estratégias, recursos e instrumentos podem e devem ser utilizados no currículo, visando à inclusão de alunos atípicos no ensino regular. Assim, utilizou-se da análise documental como metodologia de investigação científica, adotando procedimentos técnicos e científicos no intuito de examinar e compreender como a inclusão escolar estaria perspectivada na BNCC.

Desenvolvimento

Diversas novas orientações passaram a contribuir no campo da organização das políticas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com deficiência. Resultando em alguns conflitos sociais regidos pelas relações entre os interesses e as forças de Estado, da sociedade e dos indivíduos, o que denota as contradições existentes no plano das ideias, das legislações e das realidades educacionais, segundo os espaços e os tempos históricos. Numa sociedade de classes fundamentada pelo modelo capitalista, o conceito de política está intimamente relacionado à ideia de luta pelo poder, no qual podemos atribuí-lo a uma relação social pela imposição da vontade de um sobre o outro, mesmo contra a resistência destes. No tocante a estas políticas educacionais, destaca-se que as:

Políticas de Educação como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de política pública, ou seja, como conjunto de ações do governo com objetivos específicos. Viana adverte para dois aspectos que precisam ser esclarecidos, garantindo-se maior precisão conceitual para as políticas públicas e sociais: o primeiro deles está na expressão “ações do governo” e o outro, nos objetivos específicos. No primeiro caso, faz diferença saber que o governo, considerando-se as estruturas legais e institucionais, os distintos contextos e regimes políticos, bem como se determinada ação governamental é formulada sobre a influência das elites dominantes ou se é inspirada em procedimentos democráticos, com participação de todos. No segundo caso, em relação aos objetivos específicos, em esferas, com que legitimidade se leva em conta interesses amplos e restritos da sociedade. (Carvalho, 2008, p. 25).

Diante dos fatos já narrados, o que temos atualmente são diversas legislações, instruções normativas, resoluções e manuais operacionais visando ao aperfeiçoamento da educação voltada à pessoa com deficiência, objetivando dar qualidade de ensino para esse público, identificado com necessidades educativas especiais. Assim, compreende-se que um dos instrumentos que contribuem com o processo de desenvolvimento da Educação Especial, numa Perspectiva Inclusiva no Brasil, é a Base Nacional Comum Curricular.

A Base surge para unificar o currículo no Brasil, respeitando e integrando o direito à educação garantido na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE. Deste modo:

A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2017, p. 16).

A BNCC constitui-se como um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todo estudante, membro do sistema nacional de educação deve desenvolver ao longo da Educação Básica. A sua elaboração contou com a participação de diversas entidades, como universidades, escolas, professores e instituições do terceiro setor. Sobre a versão final do Ensino Médio na BNCC, a mesma foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo homologada em 2018. O documento revela um negligenciamento de elementos organizacionais relacionados à Educação Especial, resultando na não explicitação dos envolvidos na sua construção e nas poucas menções do documento a respeito dessa modalidade da educação escolar.

A BNCC do Ensino Médio, sustenta-se em uma concepção pragmática de educação: a formação por competências, já duramente criticada por muitos de nós nas primeiras décadas de 2000 pelo seu caráter instrumental, pela secundarização dos conhecimentos dos diferentes campos disciplinares, das mídias e tecnologias, das diversas linguagens da arte que ficam subsumidas ao saber fazer circunscritos apenas ao saber prático (Campos, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, 2020, p.10).

Segundo alguns conselheiros, membros do Conselho Nacional de Educação, na época da construção da BNCC, a mesma teria sido construída através de um processo centralizado, verticalizado e autoritário que não considerou as potencialidades dos grupos

educacionais e escolares. Havendo movimentos por parte do mercado financeiro em detrimento da classe trabalhadora, cujas reivindicações críticas dadas às instituições educacionais públicas e de movimentos representativos do campo educacional, foram desconsideradas e silenciadas.

[...] a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental (Peroni; Caetano, 2016, p. 339).

Portanto, denota que a formulação da BNCC não ocorreu com a participação social esperada, como averigua-se no próprio documento. Pois, esperava-se um documento com:

[...] foco na equidade que também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de **diferenciação curricular**, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015, p. 16).

Além disso, a BNCC ainda resguarda um conjunto de objetivos que não denotam referenciais e diagnósticos que evidenciem um projeto de sociedade e de educação inclusiva perspectivada para o país. Contudo, esse desenho é chamado a identificar as vozes privilegiadas nesse percurso, vislumbrando uma formação pragmática, que evidencia o monopólio burguês, encapsulado no discurso a favor da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, desta forma evidencia-se que:

[...] autores da BNCC desconhecem que há outros modos de conceber e desenvolver currículo em novas construções sociais de aprendizagem, nas quais os conteúdos são efetivamente aprendidos por todos. Um modelo de

escola não segmentada, sem reprovação, ser recurso a 'classes de apoio', ou necessidade de 'recuperação'. Desenvolvendo currículo subjetivo a par de um currículo universal (não 'nacional') adequado a um currículo global e comunitário. Envolvendo os jovens em aprendizagens significativas, como diriam o Bruner e o Vygotsky, que, por razões óbvias, não puderam participar da elaboração da BNCC brasileira (Pacheco, 2018, p. 18).

Para compreendermos melhor esse silenciamento na BNCC, a denominação "Educação Especial", como modalidade de ensino, é mencionada somente duas vezes, compondo trechos do texto introdutório. No qual, afirma-se que o conjunto de decisões que necessitam ser executadas, visando as proposições para a BNCC, numa realidade local, deve ser considerada pela organização dos currículos e das propostas coerentes às diferentes modalidades escolares, inclusive na Educação Especial.

O posicionamento da BNCC provocou indignação de muitos grupos sociais que publicaram inclusive um Manifesto da Sociedade Civil em relação à Base Nacional Comum Curricular, publicado no dia 21 de março de 2018, como forma de protesto à conduta adotada pela abordagem da BNCC, a respeito da Educação Especial.

Uma das críticas publicada pelo grupo no manifesto afirma que o texto da BNCC aponta a "[...] necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência" (Brasil, 2015, p. 16). Porém, a lei não relata a diferenciação curricular, e nem utiliza essa expressão. O que denota os conflitos internos no campo dos especialistas em educação "fazedores da legislação educacional", afinal, sabemos que o currículo é a "própria luta pela produção de significado" (Lopes, 2011. p. 93).

Para além disto, é importante salientar que esta versão da BNCC, disponibilizada aos brasileiros, apresenta um erro operacional, onde não é possível observar completamente algumas das tabelas que apresentariam, portanto, as habilidades específicas, o que denota as necessidades, deficiências e transtornos de cada estudante que pudesse ser contemplado com a mesma. Apenas, encontramos as respectivas quantidades de citações avulsas no

documento: Educação Especial (2), deficiência (5), inclusão (12) e diversidade (153), para as quais apresentaremos dados específicos.

Ainda assim, a BNCC enfatiza que possui um trabalho de acompanhamento dos grupos específicos que historicamente foram excluídos. Enfatiza um comprometimento, visando a observação da marginalização desses sujeitos, sua promoção e equidade social, legitimando as necessidades particulares, na contramão do processo de segregação, visando uma inclusão para todos. Todavia, as especificidades seguiram intencionalmente marginalizadas, principalmente, por não referendar com clareza o trabalho pedagógico destinado aos alunos com deficiência. Assim, o debate sobre as pessoas com deficiência na Educação Especial foi negligenciado, reportado apenas por meio de notas de rodapé e citações de títulos de leis. Portanto, nas centenas de páginas que constam na BNCC, a deficiência foi subsumida por um discurso homogeneizador e universalizante.

Com raras citações na BNCC, negligencia-se a discussão a respeito das pessoas com deficiência, no campo educacional, apresentando falta de diálogo nessa disputa histórica que visa enfatizar a luta dessas pessoas na sociedade, principalmente, no que se refere ao seu processo de ensino e aprendizagem. Certamente, "não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro" (Candau, 1997, p. 47).

Todavia, o que temos é a construção de uma BNCC que não dialoga, resultado do desprezo quando não oportuniza no documento, as orientações, os percursos organizacionais e a execução de um trabalho pedagógico, visando à inclusão de pessoas com deficiência e aprendizados culturais.

Convém destacar as características sociotemporais sobre as quais a BNCC é construída. Firmada por um período de "onda conservadora", energiza uma discussão que visa anular visões progressistas inerentes no campo da educação. Assim, criou-se um documento que ao invés de orientar de forma organizativa o currículo, silenciou o que consideramos uma resposta afirmativa, nesse caso, a exclusão. Nas rotulagens sociais a pessoa com

deficiência tem suas oportunidades reduzidas, o que reitera sua condição de dependência do Estado, seja de forma financeira, assistencialista ou de subsistência.

Portanto, a anulação dos sujeitos que historicamente são negligenciados, num documento de tal dimensão para a educação, é algo que resulta em indignação social, frente às comunidades dominantes, que já alcançaram seu lugar na sociedade. O que a BNCC deveria provocar, seria uma reparação social e histórica, a partir de contribuições que pudessem levantar um coletivo de práticas educacionais inclusivas, visando as mudanças necessárias para a inclusão desse grupo, de pessoas com deficiência, e outras especificidades que se correlacionam, como: gênero, raça, etnia, sexualidade e classe econômica.

A defesa da luta histórica pelo respeito à unidade da diversidade humana deve ser realizada, mas não em condição de descaracterização das partes, dos grupos que questionam e enfrentam os padrões hegemônicos que os marginalizam. Assim, depreende-se que a partir da categorização realizada neste estudo, os resultados apontam a manutenção da invisibilidade dos grupos referenciados pela BNCC. A deficiência foi amplamente descaracterizada, mas também não identificamos significativas considerações às lutas revolucionárias dos demais grupos minorizados (Lima; Paoli; Rodrigues, 2023. p. 19).

Diante deste cenário, as informações coletadas na categorização revelam uma permanência social de modelo, onde a exclusão resulta historicamente na ótica da invisibilidade dessas comunidades minoritárias. Quanto às características e anseios de cada comunidade social, a exemplo das pessoas com deficiência, é negligenciada sob a égide de um grupo maior na BNCC, quando inviabiliza ações direcionadas para minimização e redimensionamento da problemática vivenciada por cada um dos membros dessas comunidades.

Atendendo aos interesses das comunidades privilegiadas, perpetuam um padrão validado como adequado ao acesso cultural, resultando na ampliação da desigualdade social. Assim, criam-se barreiras de mobilidade, dificultando escolhas, impondo diversas

formas de humilhação e ameaça permanente, à existência de determinadas especificidades de cada um. Portanto, evidencia-se que o negligenciamento da BNCC, com relação às pautas contemporâneas e transversais, sobre a inclusão de pessoas com deficiência, desde a fase infantil, diminui os espaços vertentes para a inclusão, enfatiza a segregação como movimento natural, afinal "reproduz opressões e preconceitos que os próprios objetivos proclamados dos documentos em análise pretendem combater" (Pasqualini; Martins, 2020, p. 441). Esses fatores distanciam as instituições de ensino da sociedade atual, de sua real função de transformação social.

A BNCC é um documento político que rege sobre o currículo escolar, apresentando-se como uma das estratégias que visam colaborar na melhoria da educação do país. Recai uma justificativa legítima para a regulação das práticas curriculares, das suas vertentes de aplicação, aliado a um exercício governamental para um conjunto de determinado saber, auxiliado por uma visão política legitimada como oficial.

As narrativas que orbitam no campo da disputa curricular são organizadas no seio de uma racionalidade embasada nas ideias neoliberais. Através dos estudos foucaultianos, compreendemos a arte de governar como sendo fundada em um sistema de verdade. Assim, o neoliberalismo pode ser entendido através da "dinâmica competitiva, ou seja, da concorrência como um princípio de verificação do mercado" (Lockmann, 2013, p.80). A BNCC, ao narrar habilidades e competências, por exemplo, denota atrelar-se diretamente à teoria neoliberal e aos princípios mercantilistas, afinal:

[...] o sistema educativo brasileiro mantém-se cativo de legalistas que, à tralha normativa herdada da ditadura, foram acrescentando despachos, resoluções e outros documentos característicos de uma gestão burocrática. Se muitas dessas normas forem analisadas à luz da pedagogia, concluir-se-á que são ilegais (Pacheco, 2018, p. 98).

Quando compreendemos a governabilidade na ótica teórico-metodológica, é possível entender a existência da razão política que

norteia a criação da Base Nacional Comum Curricular, bem como sua forma econômica e política ligada a práticas governamentais em um dado período, ou seja, as técnicas, as táticas e as estratégias que se movimentam na produção dos indivíduos e que seguem certos princípios. Portanto, a BNCC pode ser entendida como uma política curricular criada sob a vertente neoliberal, fundamentada na aprendizagem de competências, onde:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13, grifos nossos).

As questões aqui apresentadas referentes à inclusão educacional apontam para a ausência de especificidades vinculadas à inclusão e ao atendimento das pessoas com deficiência na BNCC. Desta forma, observamos um apagamento progressivo desses debates, que aumenta a cada versão da BNCC, no decorrer de suas construções, entre 2015 a 2018. Portanto, observa-se uma diferença entre as primeiras e a última versão da BNCC, no que se refere à inclusão. Na versão atual da BNCC, notamos uma ênfase moral e sensibilizadora atribuída à inclusão, além de uma centralidade nos indivíduos ditos "normais", tematizando a diferença e responsabilização pela construção de uma sociedade mais aberta à diversidade.

O entendimento sobre inclusão tal como aparece na BNCC, vincula-se a um princípio moral que se direciona mais aos alunos ditos "normais" do que propriamente a um direito das pessoas com deficiência, ao ensino. "Democracia inclusiva" "respeito à diferença", "acolhimento", "reconhecimento das diversidades", "não discriminação", são conceitos que centram a socialização nos sujeitos e não ao aprimoramento dos processos de ensino para a

escolarização das pessoas com deficiência. Assim, destaca-se que as instituições escolares não podem se resumir a um papel apenas de socialização, no qual um:

Movimento de construção curricular deve expressar as múltiplas vozes dos professores, pesquisadores em educação e educadores do País. É notória a pouca adesão dos docentes a políticas e projetos curriculares com os quais não se identificam e que os deixam à margem, como meros aplicadores (Selles, 2015, p. 277).

Nosso estudo revela que a temática a respeito da inclusão educacional é superficial na BNCC. Não havendo referências substanciais sobre o direito do sujeito na construção curricular, necessitando ser pensada e replanejada para receber este público. Mesmo que tenha sido citada como direito em lei, não é dado ênfase a Libras, como um direito regido por lei. Entendemos que tal falta de menção é resultado do silenciamento de práticas pedagógicas para esta modalidade de educação escolar. Destacando-se, portanto, o quanto a narrativa referente à Educação Especial foi perdendo espaço na BNCC.

O silenciamento de determinadas vozes pode ser observado em relação à representatividade de sujeitos individuais e coletivos (entidades) da área da educação especial no processo de construção da BNCC. Não foi possível identificar nos documentos aprovados uma participação efetiva desses sujeitos. Isso explica a abordagem superficial acerca da educação especial no documento, apesar do discurso de respeito à diversidade e da promoção de uma sociedade inclusiva (Ferreira; Moreira; Volsi, 2020. p, 21).

Nota-se nessas narrativas um tipo de verdade, não há apenas regulação dos nossos movimentos, de um sobre o outro, mas agimos sobre nós mesmos, identificando, julgando e reorganizando nossas ações e modos de vida. É assim que identificamos a BNCC, atuando na órbita da governamentalidade neoliberal, atuando na inclusão apenas de forma superficial. Importante destacar que esta pesquisa entende governamentalidade, como:

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p.143).

A partir desse entendimento, investe-se em atividades que reconheçam a diferença do outro, ou como a BNCC apregoa, investe-se em competências emocionais que levam os sujeitos a viverem novos modos de vida. Notamos que a narrativa que estimula a aceitação, tolerância e respeito para com a pessoa com deficiência, valoriza a naturalização da diversidade, afinal quando circula como verdadeiro, essas narrativas, incorporam-se ações entre os indivíduos de maneira geral. Segundo Corazza (2001, p. 11) "a linguagem de um currículo é tudo que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros".

Observa-se que a inclusão, tal qual está posta no documento curricular da BNCC, se refere ao investimento na construção de mais uma habilidade desejável a um sujeito que venha a ser "competente". Compreender a inclusão como tolerância e respeito à diversidade mostra mais o que se espera como comportamento aceitável da pessoa que não apresenta uma deficiência, do que com relação à diferença ao próximo.

Desta forma, a instituição escolar é posta sobre o discurso empresarial, quando trabalha apenas no desenvolvimento de habilidades para a sensibilização e aceitação do próximo, olhando para o sujeito ao invés de focar no currículo e suas adaptações e/ou flexibilizações, afinal sobre isso, entende-se que:

A 'diferenciação curricular' é uma prática pedagógica que diferencia o sujeito em razão da condição de deficiência, o que nos leva ao segundo grave problema desse texto: diferenciar pessoas em razão de sua deficiência é considerado crime de discriminação, segundo a própria LBI, que ratifica a Constituição Federal, as demais leis brasileiras e os marcos internacionais dos quais o Brasil é signatário (Cavalcante, 2018).

Portanto, não fica claro na BNCC como os indivíduos serão atendidos nas suas peculiaridades, bem como será promovida e garantida sua aprendizagem. Remetendo a um patamar singular de aprendizagem, o documento cria um paradoxo vinculado à inclusão escolar. Onde faz propagar discursos de respeito à diferença e da sensibilização de todos à presença do outro na escola, enfatiza que as aprendizagens fundamentais devem se direcionar a todos os indivíduos, porém, não expande o debate sobre a inclusão, no documento.

Evidencia-se que a BNCC de fato não é para todos. Mesmo revestida por uma narrativa sensibilizadora a respeito da diversidade, ela negligencia formas de atendimento e de organização a uma justiça curricular a pessoas com deficiência. Portanto, podemos dizer que "Uma Base Nacional Comum Curricular nunca será inclusiva, pois se sustenta em um processo de unificação e padronização curricular que para se efetivar precisa anular, silenciar e apagar as diferenças" (Lockmann, 2019, p.05). Desse modo, as habilidades e competências que necessitam ser trabalhadas devem vincular-se a indivíduos capazes de se constituírem como sujeitos acolhedores, sensibilizadores e inclusivos, respondendo, assim, às demandas do mercado. Para outras pessoas, têm-se apenas a possibilidade de serem aceitos, acolhidos e respeitados.

O significado dado à diversidade na BNCC reflete as relações de poder e interesses, avançando sobre as dimensões humanas e culturais vinculadas na problematização e na teorização referente ao conceito de diversidade, sendo inevitável sua aplicação na esfera do desenvolvimento humano e dos direitos humanos. Nesse sentido, o significado de diversidade aporta-se na luta pelos direitos humanos em condições de igualdade para com os demais, independentemente da comunidade a que pertença.

O aumento e esvaziamento do uso da palavra diversidade ao longo dos últimos vinte anos, em favor de uma retórica política, ao invés da teorização acerca de seu significado, vertentes (legais, políticas, sociais, educacionais, econômicas e humanas, entre outras) e

conflitos inerentes à sua conceituação, resulta num vácuo ao entendimento sobre a BNCC e conseqüentemente sobre os currículos:

Uma concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da diversidade humana. Neste sentido, são identificadas e eliminadas as barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Ao promover a acessibilidade, os estabelecimentos de ensino superam o modelo de deficiência como sinônimo de invalidez, passando a investir em medidas de apoio necessárias à conquista da autonomia e da independência das pessoas com deficiência, por meio do seu desenvolvimento integral (Brasil, 2015, p.11).

Sobre essa ótica, não há espaço para as minorias, que compõem a Educação Especial (deficientes, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), pois a autonomia das instituições escolares é bastante limitada, em relação a sua subordinação à estandardização do currículo escolar, como meio de obter sucesso nas avaliações e, por conseguinte, recursos.

Considerações finais

Portanto, conclui-se que a diversidade cultural e histórica ainda que reconhecida não é, muitas vezes, respeitada pelos fazedores de leis no país, os processos de avaliação estão sendo conduzidos seguindo uma espécie de cultura oficial das bases nacionais curriculares. Mediante isso, a narrativa do respeito à diversidade e da educação a uma sociedade inclusiva visa apenas à função de reunir o consenso em relação à BNCC e de mascarar suas verdadeiras intenções, já que a padronização curricular não se conecta com uma proposta pedagógica que valorize as diferenças. Quando se evidencia aquilo que não está explícito na BNCC, ou seja, seus vínculos com a lógica do mercado, é possível compreender seu caráter antidemocrático e o fato da Educação Especial, como modalidade escolar e de outras modalidades da educação estarem relacionadas aos grupos minoritários não terem sido contempladas no documento. Assim, entendemos o percurso

e a luta que nos resta, sabedores de que a inclusão sempre é ponto de partida e nunca de chegada.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdfAcesso em: 04 set 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.146/2015** - Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-tema/s/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: apresentação da primeira versão, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

CANAU, V. M. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 47

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTE, M. **Inclusão, Já**. Manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-basenacional-comum-curricular-bncc/> São Paulo, 2018. Acesso em: 04 de set de 2024.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERREIRA, G. M.; MOREIRA, J. A. da S.; VOLSI, M. E. F. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no

Brasil: Em Discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Revista **Inclusiones**, v. 7. n 1. 2020, p.21

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.143, 2008.

FRANGELLA, R. C. P; OLIVEIRA, I. B. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da base nacional comum curricular (BNCC). *In*: CONSTANTINA FILHA, X.; SILVA, F. C. T. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019.

LIMA, L. G. S.; MACHADO, P. F. L.; PAOLI, J. de; RODRIGUES, M. de L. Dias. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista Educação Especial**, p.19, 2023

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013, 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

LOCKMANN, K. A BNCC e os processos de in/exclusão: novas reconfigurações? *In*: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. 2019. **Anais** [...]. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. *In*: LOPES, A. C.; EVANGELISTA, R.; GOMES, R. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 93.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on-line de política e gestão educacional**, p. 425-447, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415–432, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.793. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 04 set. 2024.

SELLES, S. L. E. Entrevista concedida à Revista Retratos da Escola. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015.

Capítulo 8

As implicações da Reforma do Ensino Médio para a integração curricular nos Institutos Federais: uma revisão bibliográfica

Idianes Tereza Mascarelo

Introdução

O presente capítulo é um recorte da tese do doutorado, em desenvolvimento, cujo objetivo é analisar os processos de recontextualização da reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais do estado de Santa Catarina, verificando suas implicações para a manutenção do Ensino Médio Integrado. Tem-se, também, o objetivo de identificar e compreender as principais ponderações no âmbito da literatura disponível sobre o tema, as implicações da reforma do Ensino Médio para a Educação Profissional e Tecnológica ofertada nos Institutos Federais, particularmente na integração curricular. Como recurso metodológico, foi realizado um mapeamento das pesquisas desenvolvidas sobre os impactos da atual reforma para a integração curricular nos Institutos Federais. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho teórico-bibliográfico, buscando verificar e analisar a literatura disponível acerca do tema.

A análise permite evidenciar que a reforma do Ensino Médio reforça a dualidade de ensino, implica na organização curricular, compromete a integração curricular, precariza ainda mais o trabalho docente e desencadeia um processo de resistência no âmbito dos Institutos Federais.

Discutir a integração curricular implica em refletir sobre os pressupostos do Ensino Médio Integrado, que tratam dos

princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis para a formação humana integral. Enquanto característica histórica da constituição da educação profissional, a dualidade do ensino entre as disciplinas técnicas e propedêuticas acabou impulsionando e acentuando a divisão do trabalho manual e o intelectual entre as classes sociais. A formação educacional da classe trabalhadora possui uma história marcada pela dualidade estrutural, resultando na diferenciação de sua oferta, havendo escolas e currículos voltados para a formação profissional e outras para a continuidade dos estudos em nível universitário ou propedêutico.

Este dualismo ainda se faz presente nas atuais propostas de ensino, o que tende a aumentar ainda mais as desigualdades sociais. Para tanto, os estudos sobre a recontextualização nos indicam que não há uma relação direta entre os textos normativos da política e sua prática e que “as instituições atribuem significados próprios aos sentidos, prescrições e orientações dos dispositivos normativos oficiais por diferentes meios e razões” (Silveira; Silva; Oliveira, 2022, p. 07).

A proposta de construir um currículo integrado traz consigo a ideia de travessia para uma educação politécnica (Saviani, 2003), superando a dualidade, reconstruindo a totalidade a partir da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e visando uma formação do cidadão autônomo e emancipado.

Sobre o conceito de Ensino Médio Integrado, podemos considerar que ele não se limita à formalidade da oferta de cursos técnicos integrados, e sim à integração de conhecimentos gerais e específicos, em uma perspectiva de totalidade. Além de atender a uma necessidade social, a profissionalização no ensino médio também possibilita que a categoria trabalho seja contemplada na formação, como princípio educativo (Ramos, 2005).

Considerando que o estudo tem como foco o Ensino Médio Integrado, o embasamento teórico nos ajuda a refletir sobre as práticas educativas do Ensino Médio, que visam à formação básica acoplada ao ensino técnico. Para tanto, a ideia da totalidade nos

remete aos conceitos de Integração Curricular e de Currículo Integrado, aos quais implicam diretamente na maneira como os conhecimentos escolares se organizam. Nesta perspectiva curricular, a proposta que se defende está comprometida com a superação das fronteiras de compartimentalização dos conhecimentos e concebe o ensino médio como educação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, passando a constituir-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida (Frigotto, 2005).

Como podemos perceber, Ramos (2021) reafirma a necessidade de realizar a oposição contra os interesses da sociedade de mercado e superar a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes. Reforça a relevância da resistência aos posicionamentos que vêm sendo feitos pelas políticas públicas educativas adversas que negam, inclusive a existência histórica da formação integrada feita no Ensino Médio Integrado.

Para Giroux (1996), a resistência precisa estar fundamentada em uma justificativa teórica, que indique um novo quadro de referência e uma nova problemática, para se examinar as escolas como espaços sociais, e particularmente a experiência dos grupos subordinados. Com base em tal afirmativa verificamos que a não adesão às normatizações da reforma indicam que ocorre a defesa pelas experiências até então desenvolvidas pelos Institutos Federais, no que se refere ao Ensino Médio. Isso nos leva a refletir que as práticas educativas da integração curricular estão fundamentadas nos princípios de uma escola unitária, que almeja a formação do homem autônomo, livre e construtor de sua história.

Uma revisão bibliográfica sobre a integração curricular nos Institutos Federais de Educação

Considerando a pertinência do estudo da Integração Curricular na Educação Profissional, realizamos a revisão bibliográfica com o objetivo de identificar a existência de pesquisas que já foram produzidas e compartilhadas, que contribuam na

análise da reforma do Ensino Médio, no Instituto Federal de Santa Catarina, analisando suas implicações para a manutenção do Ensino Médio Integrado.

Realizamos um mapeamento, nos bancos de pesquisa, a exemplo do Portal de Periódicos da CAPES/MEC, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, os repositórios da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina e os repositórios dos cursos de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional dos Institutos Federais de Santa Catarina, do Instituto Federal Catarinense e do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense. Vale ressaltar que no exercício de pesquisa no site da CAPES, os demais repositórios das instituições também foram visitados, no intuito de localizar o maior número possível de estudos que poderiam não ter sido depositados no Catálogo de Teses e Dissertações.

A busca foi refinada com um recorte temporal no período de 2017 a 2024. A data inicial ficou estabelecida, considerando a vigência da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de n.º 9.394 de 1996, estabelecendo as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e implementando a reforma no Ensino Médio brasileiro. Foram realizadas várias buscas com diferentes operadores booleanos, objetivando contribuir com o objeto de estudo:

Tabela 1: Operadores booleanos utilizados na revisão bibliográfica

01	“Novo Ensino Médio” AND “Institutos Federais”	19 resultados
02	“Notório saber” AND “Institutos Federais”	22 resultados
03	“Contra reforma” AND “Institutos Federais”	19 resultados
04	“Reforma do Ensino Médio” AND “Institutos Federais”	70 resultados
05	“Formação de professores” AND “Institutos Federais”	17 resultados
06	“Currículo integrado” AND “Instituto Federal”	35 resultados
07	“Currículo integrado” AND “Instituto Federal”	63 resultados
08	“Ensino Médio Integrado” AND “Instituto Federal” AND “Reforma do Ensino Médio”	16 resultados

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que as buscas se repetiram com operadores no singular e no plural, porém os resultados continuaram sendo os mesmos. Percebemos que as buscas feitas precisariam ser melhor refinadas, pois os trabalhos se repetiam e não ajudavam a tratar do tema da atual reforma do Ensino Médio, em relação ao objeto de estudo. Isso nos levou aos seguintes descritores de busca: “Ensino Médio Integrado” AND “Instituto Federal” AND “Reforma do Ensino Médio”. Foram expressões relevantes para a delimitação do tema deste projeto de pesquisa, pois trata das implicações da Lei n.º 13.415/2017, para o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Foram localizados 11 artigos, 3 deles revisados por pares e 24 dissertações de Mestrado, sendo que duas delas não foram analisadas por não abordarem a integração curricular e os Institutos Federais.

A busca indicou ainda, 5 teses de doutorado, cujos estudos tratam dos impactos da reforma do Ensino Médio e a integração curricular nos Institutos Federais, disponibilizadas somente no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. Pretendendo inventariar as produções acadêmicas, as principais informações dos artigos foram registradas em uma tabela feita no *Microsoft Excel*.

Para realizar a análise do conteúdo das produções pesquisadas, inicialmente foi feita uma leitura flutuante dos resumos, procurando identificar os seguintes elementos: título, problema, palavras-chave, objetivo geral, metodologia e resultados. Após o processo de refinamento, todos os artigos foram lidos na íntegra e as dissertações e teses, mantendo o foco no título, resumo, introdução e considerações finais.

Os textos selecionados foram lidos novamente e analisados com apoio de três planilhas criadas no *Microsoft Excel*. Na primeira planilha foram organizadas as informações dos artigos científicos, na segunda foram organizadas as dissertações, e na terceira, as teses que foram localizadas. Os dados foram selecionados a partir dos seguintes itens: título, objetivos/problema, autores, ano de publicação, palavras-chave, local de publicação e metodologia/ tipo

de pesquisa. Numa terceira planilha foram categorizadas as implicações da reforma do Ensino Médio para o Ensino Médio Integrado, com base nas informações extraídas do resumo e da fundamentação teórica dos textos.

Quanto às análises feitas a partir da tabulação dos dados, podemos perceber que num universo total de 16 estudos produzidos entre os anos de 2017 até 2023, 62,5% destes ocorreram no ano de 2022. Ao longo dos anos houve maior volume de publicações, o que permite relacionar com a data de aprovação da Lei n.º 13.415/2017, e com o momento, no qual o tema acalorou os debates sobre os rumos do Ensino Médio Integrado. Silva e Silva (2020) afirmam que a Lei n.º 13.415/2017 não faz referência ao Ensino Médio Integrado e suas bases conceituais, destacam ainda a necessidade de assumir uma postura de defesa em prol das bases conceituais que fundamentam o Ensino Médio Integrado.

Na atual conjuntura, o projeto de formação integrada do Ensino Médio Integrado (EMI), anunciado pelo Decreto n.º 5.154/2004 que revogou a extinção da articulação entre o ensino médio e o ensino técnico, na sua forma integrada, e fortalecido pela lei de criação dos Institutos Federais, precisa de uma ampla resistência da comunidade acadêmica, em defesa das suas bases conceituais para uma formação mais ampla dos jovens trabalhadores (Silva; Silva, 2020, p. 02).

As produções científicas demonstram o interesse em ampliar as discussões sobre a temática, os autores sinalizam a relevância da comunidade acadêmica em realizar as reflexões das bases conceituais do Ensino Médio Integrado, assumindo uma postura de defesa pelo caminho já então trilhado. Vale ressaltar que todos os trabalhos localizados apresentam críticas em relação à reforma do Ensino Médio e suas implicações para os Institutos Federais. Os argumentos estão respaldados na lei de criação dos Institutos, conforme sinalizado pelos autores e reforçado por Andrade e Andrade (2022, p.10-11):

A prerrogativa da autarquia representa uma importante forma de resistência a essas mudanças, mas ao mesmo tempo é prudente ponderar se somente com ela será possível fazer frente ao retrocesso crescente desde 2016, ou, ainda, se ela garantirá a oferta de uma educação de qualidade mediante a usurpação de verbas (vide Fundeb e PNLD). De todo modo, os IFs encontram-se por um fio.

As produções científicas, objeto de análise, indicam que dos 16 trabalhos, 56,3 % possuem como *locus* de investigação, apenas um Instituto Federal. Os demais também foram incorporados à análise por abordarem temas relacionados ao problema de pesquisa. Tratam sobre os impactos da reforma do Ensino Médio para a integração curricular nos Institutos Federais, conforme proposto na tese de doutorado em desenvolvimento. Este resultado revela que os Institutos Federais são objeto de análise quando o assunto trata da reforma do Ensino Médio, problemática também trazida por Andrade e Andrade (2022), os quais discutem a precarização dos Institutos Federais. Existe sim a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a temática da reforma do Ensino Médio, para contribuir cientificamente na defesa pela identidade dos Institutos Federais e na luta pela diminuição dos retrocessos que estão ocorrendo na educação brasileira.

Quanto às produções científicas desenvolvidas no estado de Santa Catarina, sobre o objeto de pesquisa, localizamos dois estudos: um artigo e sua fonte, uma dissertação de mestrado. As produções científicas discutem o tema do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) no Instituto Federal de Santa Catarina e nos ajudam a pensar a materialidade das contradições presentes no discurso textual, quanto ao que está sendo proclamado e ao que está sendo realizado, tendo como referência a concepção histórico-crítica (Silva; Silva, 2020).

Em relação ao Instituto Federal Catarinense – IFC, no escopo do tema e do recorte temporal, localizamos uma Dissertação de Mestrado (Possamai, 2021), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, que circunscreve o percurso de construção e de implementação de

Diretrizes para o Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto. A pesquisa objetiva analisar os desafios e as potencialidades para que o EMI, ofertado pelo IFC, se constitua em uma oferta de formação humana integral no atual contexto histórico.

Localizamos via *google*, outro estudo referente ao IFC, a produção científica se denomina: *A construção de Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do e no Instituto Federal Catarinense* (Possamai; Silva, 2022). Consideramos uma importante contribuição para o objeto de pesquisa que em desenvolvimento. Vejamos que são dois Institutos Federais que representam o Estado de SC, em sua totalidade, o Instituto Federal de Santa Catarina e o Instituto Federal Catarinense, fato que reforça a importância de ampliar ainda mais as investigações sobre as implicações da reforma do Ensino Médio para o Ensino Integrado no estado de Santa Catarina, pois foram localizados apenas dois estudos.

Considerando que o Ensino Médio Integrado possui suas particularidades, singularidades, finalidades pedagógicas e políticas no âmbito da educação brasileira, podemos destacar as influências da reforma quanto à alteração de sua estrutura. Curi e Giordani (2019) afirmam que as experiências brasileiras exitosas, como no caso da oferta do Ensino Médio Integrado, não foram levadas em consideração pela atual reforma do Ensino Médio.

Sobre os retrocessos das políticas educacionais brasileiras localizamos o estudo de Andrade e Andrade (2022), que trata sobre as recentes mudanças da legislação que fragmentam os saberes educacionais, através dos itinerários formativos. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais está em uma posição complexa e vulnerável, a atual reforma do Ensino Médio está ameaçando os princípios norteadores nos quais seu projeto de ensino se assenta. Quanto aos retrocessos educacionais da reforma, Curi e Giordani (2019) afirmam que a sociedade não foi ouvida e, ainda apontam como problemáticas, a ausência de preocupação com a precarização das escolas e com os direcionamentos das atuais políticas públicas para a educação. Ao desconsiderar as experiências dos Institutos Federais realizadas com o Ensino Médio

Integrado, desde 2004, afirmam que a implantação dos itinerários formativos trazidos pela reforma do Ensino Médio se torna de difícil execução, considerando os pressupostos teóricos e metodológicos da Integração Curricular.

Tendo como referência as bases teóricas e metodológicas que sustentam a materialização do Ensino Médio Integrado, Andrade e Andrade (2022) buscam o aporte teórico em autores clássicos que discutem o conceito de politecnia e destacam a proximidade com o projeto politécnico de educação, ou seja, a ideia de conter uma mesma formação básica, juntamente com a formação técnica, como condição necessária para se fazer uma travessia para uma nova realidade social.

Silva e Silva (2020) reforçam que a atual reforma do Ensino Médio se configura como uma ameaça ao projeto educativo do Ensino Médio Integrado e constataram evidências preliminares do distanciamento entre a concepção educativa institucional e os projetos de curso do EMI, o que ajuda a compreender os limites de uma resistência da comunidade acadêmica frente a atual reforma do Ensino Médio.

Os autores anunciam que “[...] na análise dos vinte e dois projetos de cursos, observou-se que um total de dezoito projetos foram escritos seguindo a diretriz operacional da pedagogia das competências, no detalhamento dos seus componentes curriculares” (Silva; Silva, 2020, p.16). Portanto, na materialização dos projetos dos cursos percebe-se que eles dialogam pouco ou quase nada com os pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos do Ensino Médio Integrado. Existem divergências profundas entre as propostas educativas voltadas para um currículo organizado por competências e habilidades e àquelas que visam à formação crítica e cidadã dos sujeitos.

Dos trabalhos analisados, destacamos o estudo de Silva (2020), que teve por objetivo analisar as repercussões iniciais da Lei n.º 13.415/2017 para o Ensino Médio e impactos na realidade do Ensino Médio Integrado, ofertado pelo Instituto Federal do Acre, *lócus* de sua pesquisa de mestrado. Considerando que no campo da prática é

que as propostas educacionais se efetivam ou não, esta produção científica visou revelar o que propõe o conteúdo do projeto pedagógico dos cursos técnicos integrados e a concepção de formação que lhe dá sustentação, revelando suas fragilidades e eventuais potencialidades acerca da atual reforma do Ensino Médio.

Silva (2020) considerou ser cedo para afirmar as repercussões maiores que poderão ocorrer em relação à reforma do Ensino Médio e suas implicações para a educação. Indicou que, ao buscar atender as diretrizes traçadas na agenda educacional para o Ensino Médio, no que diz respeito aos seus cursos integrados, o Instituto Federal do Acre, objeto de pesquisa da autora, parece perder de vista as características e finalidades desses cursos.

Por fim, na busca em conhecer como os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação dessa 'Nova' Política do Ensino Médio se posicionam, se existem resistências, de onde emergem e de qual ordem, é importante registrar que não encontramos resistências. Tais sujeitos afirmam que não existe diálogo entre os professores da educação básica e os professores da educação técnica o que dificulta e atrasa o processo de integração curricular. Ficou evidente que a Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças não somente no currículo, mas também na organização administrativa do IFAC. Nessa perspectiva, a pesquisa levou-nos a refletir sobre uma suposta ausência por parte da Gestão, em relação à importância da integração curricular e dos possíveis danos que a reforma pode ocasionar ao ensino (Silva, 2020, p.142).

A revisão bibliográfica indica a relevância em manter o olhar atento para as orientações que ocorrem internamente nos Institutos Federais. Considerando que os documentos norteadores dão base para as reestruturações dos Projetos Pedagógicos, analisar as Diretrizes Indutoras para a oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se torna fundamental quando se pretende investigar quais são as implicações da reforma para o Ensino Médio Integrado.

A revisão nos permitiu refletir sobre a problemática de pesquisa que estamos nos propondo a investigar, Silveira, Silva e Oliveira (2022, p.09) nos dizem que “[...] faz-se necessária uma

leitura atenta que busque identificar nesses documentos os principais enunciados e sentidos que procuram regular a prática pedagógica e inserir determinadas mudanças no campo da prática”. Ressaltamos que a Lei n.º 13.415/2017 trouxe consigo um arcabouço de orientações que atingem os diversos aspectos da educação quanto ao Ensino Médio, impactando na concepção de Ensino Médio Integrado, organização curricular, aprofundamento da dualidade de ensino, privatização e precarização da educação.

Outro problema apontado pela revisão bibliográfica no que diz respeito às mudanças feitas pela reforma do Ensino Médio é que, tal como está sendo proposta na legislação, ela pode se tornar um obstáculo à materialização do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e, conseqüentemente, do Proeja. Localizamos um único artigo que discute a Educação de Adultos – EJA, Henrique (2018), em sua análise mostra que, embora não se refira à modalidade em seu teor, a reforma do Ensino Médio promulgada pelo Governo Federal é mais um passo para a descontinuidade ou atrofia do Proeja. Segundo o autor, a reforma acaba com a ideia de integração e vai de encontro ao direito de Educação Básica comum e igual para todos, inclusive nega aos jovens e adultos o que, historicamente, já lhes foi negado: o direito de acesso a uma educação que lhes permita a inserção social. Quanto à formação para o mercado de trabalho, destacamos ainda que:

Essa preocupação com a formação para o trabalho, é importante, mas a finalidade da educação no Proeja não pode se resumir a ela. Cumpre lembrar que não se trata de preparar para a assunção de um posto de trabalho na sociedade, mas de proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo (Henrique, 2018, p.297).

Inspirados pelas interrogações que versam em torno do objetivo geral da presente Tese de Doutorado em Educação, em desenvolvimento, que pretende analisar os processos de recontextualização da reforma do Ensino Médio nos Institutos Federais do estado de Santa Catarina, analisando suas implicações

para a manutenção do Ensino Médio Integrado, é imprescindível investigar a reforma, considerando toda a trajetória e a identidade dos Institutos, sua autonomia didático-pedagógica, estrutura e organização curricular.

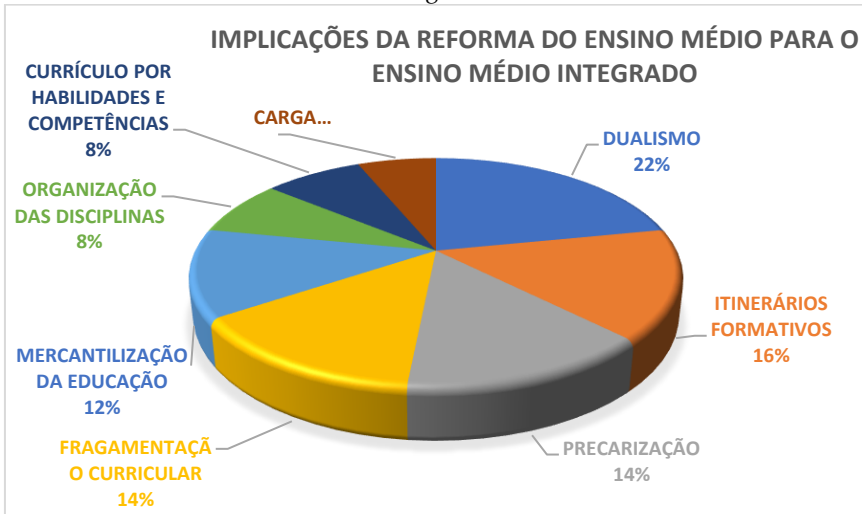
Guiados pelas perspectivas que fundamentam e justificam a relevância social do objeto de pesquisa, a revisão bibliográfica permitiu refletir sobre a importância dos estudos que estão sendo produzidos sobre a reforma do Ensino Médio. O momento merece atenção e defesa pelas conquistas já realizadas coletivamente em prol do Ensino Médio Integrado, qualificar o que está dando certo se torna prioridade em oposição aos retrocessos indicados pela reforma do Ensino Médio.

As resistências históricas dos educadores nos servem, mais uma vez, como espelho para enfrentarmos as adversidades que nos desafiam a partir de então. Se ainda não sabemos qual o percurso que essa política tomará, sabemos que não passará sem mais resistências (Ramos; Frigotto, 2017, p. 43).

Analisar as implicações da reforma do Ensino Médio se torna essencial para justificar a resistência ao que está sendo proposto, bem como para fundamentar e fortalecer a oferta do Ensino Médio Integrado. Acreditamos que urge realizar novos estudos que possam refletir sobre as implicações da reforma, pois sua materialização vai contra as concepções teóricas e metodológicas do Ensino Médio Integrado.

Após a leitura e análise dos artigos, dissertações e teses, realizamos a categorização das principais implicações, conforme foram sendo identificados, da reforma do Ensino Médio para o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais de Educação.

Gráfico 1: Implicações da reforma do Ensino Médio para o Ensino Médio Integrado



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, elencamos as temáticas mais citadas como implicações da reforma do Ensino Médio para o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, na bibliografia consultada. As temáticas foram sistematizadas e apresentadas em 4 grandes eixos, sendo: dualismo, organização curricular, precarização e mercantilização da educação. Os eixos foram identificados com base na produção científica pesquisada, no entanto, destacamos que Piolli (2020) nos apresenta o conceito de dualidade, o que contribui para a realização da análise sobre a formação profissional e os diferentes arranjos curriculares, que estão sendo regulamentados pela Lei nº 13.415/2017, quanto aos itinerários formativos.

Num universo de 46 trabalhos analisados, sendo eles artigos, dissertações e teses, Marise Ramos foi referenciada em 70,59%, dos textos, o que sinaliza ser uma referência importante quando tratamos do Ensino Médio Integrado. Na sequência, buscamos apoio teórico em autores clássicos, que historicamente são muito

citados, tais como Maria Ciavatta, identificada em 58,82%, das obras analisadas.

O autor Dante Henrique Moura foi citado em 58,82%, das produções, contribuindo com as discussões sobre o ensino integrado. Outros três autores também foram muito citados no referencial teórico da bibliografia pesquisada: Gaudêncio Frigotto (52,94%); Demerval Saviani (47,06%) e Acácia Zeneida Kuenzer (35,29%). Enfim, destacamos que Monica Ribeiro da Silva foi citada em 29,41%, dos textos, o que indica que tem sido referência, especialmente como autora que discute a reforma do Ensino Médio. Vejamos a distribuição na figura abaixo.

Gráfico 2: Autores mais citados nas obras pesquisadas



Fonte: Elaborado pela autora

Na busca da revisão bibliográfica encontramos um único artigo em que as referências utilizadas estão mais ligadas à uma área específica, a música na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse artigo não foram citados nenhum dos autores que as demais produções analisadas utilizaram. Vale evidenciar que houve a contribuição com as discussões, em relação ao Ensino Médio Integrado, a Educação Profissional Tecnológica e a reforma do Ensino Médio, sendo um importante objeto de investigação das implicações da reforma, foco do presente estudo.

A partir do que foi analisado na literatura, o conjunto de textos indica que há produções que tratam das implicações da reforma do Ensino Médio para os Institutos Federais. Destacamos em especial, o estudo de Silva e Silva (2020), que nos traz elementos de análise do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e, também, Possamai (2021), que aborda as Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no Instituto Federal Catarinense: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios.

Ressaltamos a relevância social do estudo, que, considerando as latentes discussões que ainda precisam ser feitas, no que tange às implicações da reforma do Ensino Médio para Ensino Médio Integrado, é necessário realizar novos estudos na área, que possam evidenciar os interesses e as implicações da reforma do Ensino Médio para o Ensino Médio Integrado e fomentar o debate em torno das possibilidades para seu fortalecimento. Conforme observou Caetano, Fonseca e Basso (2023):

As políticas educacionais, tomadas como pano de fundo deste estudo, tendem a privilegiar interesses políticos e econômicos privados, despolitizar o ensino, fragilizar o trabalho pedagógico e empobrecer o currículo, dificultando a organização do conhecimento e do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem como sistema de relações de uma totalidade que se deseja compreender e participar. Em termos gerais, tais políticas fortalecem, pela hegemonia da racionalidade instrumental, utilitária e produtivista, o dualismo na educação brasileira.

O atual cenário de reforma no qual o Ensino Médio se encontra implica no compromisso de olhar para o campo da prática, pois é nele que a educação verdadeiramente acontece. Perceber a realidade das escolas, do trabalho docente, da vida dos estudantes e da comunidade educativa e seus anseios, que estão para além das normatizações de uma reforma que visa fortalecer ainda mais a lógica instrumental, utilitarista, produtivista e dualista na educação.

No ano de 2024, realizamos uma nova busca utilizando os seguintes bancos de pesquisa: Portal de Periódicos da Capes/MEC, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Repositórios da

Universidade Federal de Santa Catarina e da Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina, Repositórios do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional dos Institutos Federais de Santa Catarina e do Instituto Federal Catarinense e, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (PPGE-IFC). A busca foi realizada a partir dos seguintes descritores “Ensino Médio Integrado” AND “Instituto Federal” AND “Reforma do Ensino Médio”, em que destacamos que houve um número de dissertações disponibilizadas para a pesquisa sobre a temática. Localizamos então um total de 11 artigos, 24 dissertações de Mestrado e 5 teses de Doutorado. Destas produções, foram lidos os resumos e as considerações finais.

Quanto aos novos achados da revisão bibliográfica destacamos que Martins (2019) desenvolveu um estudo utilizando a perspectiva da recontextualização. O autor faz uma análise das políticas curriculares e da reforma do Ensino Médio a partir da percepção dos professores que atuam no campo das Ciências da Natureza. A pesquisa produzida contribui por se tratar de um estudo já desenvolvido que aborda o Ciclo de Políticas e considera os contextos de influência, de produção de texto e da prática, possibilitando compreender a política como texto e como discurso.

Martins (2019) realizou sua pesquisa com professores da Educação Básica, egressos de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, procurando perceber a compreensão, quanto ao acesso/conhecimento, discussão e interpretação dos documentos oficiais da reforma do Ensino Médio de 2017. O autor afirma que as proposições curriculares são recontextualizadas pelos professores no campo da prática. Como resultados, o autor aponta que os documentos curriculares oficiais da reforma possuem proposições e princípios pedagógicos que defendem o pensamento neoliberal de superação, de autonomia e de competitividade entre os sujeitos, limitando/mitigando ações interdisciplinares e retoma a concepção de currículo, baseado em

competências e habilidades. Salienta também que no contexto da prática, ocorre a falta de espaço para estudo e discussão, o que impede a mudança curricular, pois esta precisa ser interpretada/traduzida pelos professores para que a política seja colocada em atuação.

Após a leitura e análise das pesquisas, é possível afirmar que estas reforçam os eixos já apresentados nesta revisão bibliográfica e nos indicam um novo eixo, o qual denominamos de resistência. Revisitando os textos, destacamos a dissertação de Belchior (2020), que realizou sua pesquisa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), na qual foram analisados os debates e produções de dois grupos de trabalho que discutiram a construção de possibilidades para a organização do Ensino Médio Integrado, em um *campus* específico. Belchior (2020) conclui ser necessário avançar na práxis do núcleo politécnico comum como estrutura pedagógica capaz de responder à necessidade de maior integração dos cursos do Ensino Médio Integrado, e de buscar formas de luta e resistência para manutenção de itinerários formativos, que conduzam a uma formação humana omninalteral, que por sua vez, a Lei n.º 13.415/2017 apresenta a formação humana fragmentada.

Quanto ao eixo da resistência, localizamos também a pesquisa desenvolvida por Mota (2023), que analisou os impactos da Reforma do Ensino Médio e das Novas Diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em um *campus* do Instituto Federal de Santa Catarina. Foi identificado o processo de resistência à Reforma do Ensino Médio, ao analisar as Propostas Pedagógicas Curriculares e a habilidade dos servidores em desenvolver estratégias alinhadas à formação integral. Verificou-se que houve impactos, porém, o *campus* conseguiu resistir e garantir a promoção da oferta de uma educação emancipadora, conforme previsto no Projeto Político Institucional da instituição, visando a uma transformação social significativa na sociedade catarinense.

Silva (2022) indica que ocorreu uma diminuta produção acerca da reforma do Ensino Médio e sua implementação nos Institutos

Federais e afirma ser um campo ainda pouco estudado no Brasil. Com a realização da pesquisa contribui, afirmando que nos dois Instituto Federais que analisou, a reforma não foi implementada em nenhuma das unidades. A autora também destaca que há um processo de resistência por parte de professores e gestores em relação à reforma e, da mesma forma, destaca a defesa pelas bases legais que garantem a autonomia dos IFs e a manutenção do Ensino Médio Integrado.

Por sua vez, Alencar (2020) analisou três instituições na rede de ensino pública do estado do Maranhão e afirma que até o fim de 2019, nenhuma delas aderiu à atual reforma do Ensino Médio. No entanto, os resultados da análise permitiram concluir que, em uma delas, embora tenha aderido à atual reforma, as semelhanças entre o seu modelo educativo e a proposta do Novo Ensino Médio sinalizam na direção de uma futura adesão à Lei nº 13.415. Por fim, em suas considerações faz referência à necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas, buscando construir alternativas de resistência à implementação do Novo Ensino Médio.

Andrade *et al.* (2023), em seu artigo, relatam que visando uma unidade entre compromisso técnico e competência política, desenvolveram um projeto de ensino no Instituto Federal Goiano – *campus* de Ceres, com o intuito de garantir um espaço permanente de estudo e aprofundamento nas bases teóricas que sustentam o Ensino Médio Integrado. Através do estudo das temáticas que envolvem o trabalho como princípio educativo, omnilateralidade, educação politécnica e currículo integrado, constataram a importância da formação continuada dos professores e a resistência ativa diante da ascensão das políticas neoliberais da educação, ou seja, a reforma do Ensino Médio e a BNCC.

Destacamos que Heeren (2019) aborda em seu estudo os princípios que fundamentam o Ensino Médio Integrado o que vem ao encontro do que foi apresentado por Andrade *et al.* (2023). As análises realizadas por Heeren (2019) indicam que ocorre uma relação conflitante entre as normativas do Ensino Médio Integral do IFSP, em relação à estrutura pedagógica, objetivos e finalidades

desta etapa da Educação Básica e as modificações indicadas pela reforma do Ensino Médio, também dialogando com o eixo temático da resistência.

Pinho (2022) também nos apresenta as discussões quanto aos fundamentos do Ensino Médio Integrado. Ao desenvolver a pesquisa dos impactos da reforma do Ensino Médio nos currículos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, buscam compreender se é possível reformular o currículo destes cursos de acordo com a Lei n.º 13.415/2017, de forma a manter a integração curricular, a indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional e sua contribuição com a formação humana. Com o posicionamento em favor da educação transformadora crítica e mediadora, no seio da prática social global, descreveram as reformas de Educação Profissional no Brasil, através do detalhamento entre educação e trabalho, os conceitos de politécnica, omnilateralidade e a formação integrada como forma de resistir ao Novo Ensino Médio e fortalecer a educação profissional e tecnológica.

Silva (2020) demonstra em estudo que teve como objetivo saber como os professores do Curso de Mecânica do IFSP compreenderam as reformas, suas diferentes concepções e seus fundamentos, expressos nos diferentes decretos e documentos de orientação curricular. Em suas conclusões mostra que os professores entrevistados convalidam a reforma do Ensino Médio de 2017, possuem preferência e aproximação maior com a Pedagogia das Competências. Tal fato passa a ser explicado devido à natureza do Curso de Mecânica, no qual predomina uma lógica naturalizada pela cultura industrial, que é expressa por eles na instituição escolar e que define a forma como reagem às políticas educacionais.

Embora o estudo de Silva (2020) tenha sido a única pesquisa localizada, demonstra a defesa dos professores pelos ideais que fundamentam a política neoliberalista da atual reforma do Ensino Médio, todos os demais artigos, dissertações e teses nos

apresentam estudos produzidos de acordo com a perspectiva crítica da educação.

Considerações finais

A análise da revisão bibliográfica permite inferir a importância em produzir este estudo, essencialmente no que tange às discussões sobre a integração curricular. Podemos afirmar que temos então um vasto campo ainda a ser investigado, considerando a relevância do tema para o futuro da oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais.

Num cenário geral, podemos perceber que ocorre um movimento de resistência em relação à implementação das orientações da reforma, porém ao mesmo tempo, estão se estruturando novos arranjos curriculares na organização do ensino. A reforma vai se materializando através da reestruturação das Propostas Curriculares dos cursos que precisam se adequar às normativas. A precarização oriunda do desinvestimento financeiro também limita e compromete os esforços demandados para que a Rede Federal consiga obter respaldo social enquanto instituição pública federal, gratuita e de qualidade, com condições adequadas para a manutenção e aprimoramento de suas experiências de integração curricular na formação técnica de nível médio.

Referências

ALENCAR, N. F. de. **Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 159 f. 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3170>. Acesso em: 05 fev. 2024.

ANDRADE, G.; ANDRADE, I. A. de O. Quando dois projetos colidem: a Reforma do Ensino Médio versus a Educação

Profissional Integrada ao Ensino Médio nos Institutos Federais. **Diálogo**, Canoas, 2022.

ANDRADE, L. C.; *et al.* Ciclo de estudos fundamentos do Ensino Médio Integrado: Instruí-vos, pois precisaremos de toda vossa inteligência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-17, e13895, set. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13895/3767>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BELCHIOR, I. de S. **Núcleo politécnico comum e dos itinerários formativos no contexto do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Câmpus Chapecó**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) - Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, Florianópolis, 207 f. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1588>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CAETANO, M. R.; FONSECA, N.; BASSO, L. Ensino Médio Integrado como alternativa contra-hegemônica às políticas educacionais neoliberais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14244, 2023.

CURI, L. M.; GIORDANI, C. C. O. Politecnia e Ensino Médio Integrado: Aproximações e Distanciamentos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2019.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação. Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

HEEREN, M. V. **A construção política e normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à educação básica e o conflito com a reforma do Ensino Médio de 2017**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em:

https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escola_r/5232.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023

HENRIQUE, A. L. S. O Proeja e a Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017). **Holos**, Natal, 3, 2018.

MARTINS, E. A. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio**: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 134 f. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194668>. Acesso em: 06 set. 2022.

MOTTA, I. da S. **Os impactos da reforma do ensino médio e das novas diretrizes para EPT no ensino médio integrado do Câmpus São Carlos do Instituto Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado Profissional em EPT - PROFEPT) - Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 192 f. 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col_eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i_d_trabalho=14193452. Acesso em: 02 mar. 2024.

PINHO, C. S. **A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Viçosa, 137 f. 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br//handle/123456789/30614>. Acesso em: 02 mar. 2024.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020.

POSSAMAI, T. **Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do/no Instituto Federal Catarinense**: o percurso de construção e implementação, as potencialidades e os desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, IF-

Catarinense, Camboriú, 190 f. 2021. Disponível em: <https://pge.ifc.edu.br/dissertacoes-defendidas/>. Acesso em: 06 set. 2022.

POSSAMAI, T.; SILVA, F. L. G. R. da. A construção de Diretrizes para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense: possibilidades e desafios do percurso. **Vivências**, v. 18, n. 36 p. 127-140, 2022. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/659>. Acesso em: 11 mar. 2023.

POSSAMAI, T.; SILVA, F. L. G. R. da. Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Retratos da escola**, v. 16, p. 53-69, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461/1094>

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Resistir é preciso, fazer não é preciso? As contra-reformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 19, p. 26-47, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329>.

SILVA, C. C. de Lima. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “nova” política para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 174 f, 2020. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2019/dissertacao-camila-caroline-de-lima-silva.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, E. B. da; SILVA, A. L. da S. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSC 2015-2018: uma análise entre o proclamado e o realizado, a partir da sua concepção educativa histórico-crítica, democrática e emancipadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e8755, 2020.

SILVA, E. F. da. **O processo de implementação da reforma do Ensino Médio de 2017 nos Institutos Federais**: novas propostas, velhas recomendações. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,

Seropédica, 101 f. 2022. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/6736>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SILVA, M. C. da. E. F. da. **O processo de implementação da reforma do Ensino Médio de 2017 nos Institutos Federais: novas propostas, velhas recomendações.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 185 f. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c296e99d-1a46-4b7c-800e-3faa9795a58c/content>. Acesso em: 04 nov. 2023.

SILVA; R. I. da. **Políticas de Educação em tempo integral no ensino médio público: análise georreferenciada do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, Educação Profissional - PPGEP) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 147 f. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/55499/Downloads/Roseane%20Idalino%20da%20Silva%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/55499/Downloads/Roseane%20Idalino%20da%20Silva%20(1).pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVEIRA, É. da S.; SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, A. M. de. Processos de Recontextualização: subsídios para uma análise crítica de políticas curriculares. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e87821. Novembro de 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/55499/Downloads/87821-359034-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/55499/Downloads/87821-359034-1-PB%20(2).pdf)

Capítulo 9

O ensino de História no Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular: o que dizem as pesquisas? (2019-2024)

Ana Carolina da Silva Pereira

“É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis. A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (Laville, 1999, p. 130).

Introdução

Com base nas discussões sobre o Ensino Médio e as políticas curriculares para essa etapa final da Educação Básica, desenvolvidas junto ao grupo de pesquisa “Currículo, Memórias e Narrativas em Educação” (CNPq), da Universidade de Santa Cruz do Sul, durante o período de bolsista de Iniciação Científica, motivada por inquietações, como graduanda do Curso de Licenciatura em História, desenvolvi um recorte de pesquisa, partindo da percepção de que, após a implementação da Lei n.º 13.415/17, ocorreu um esvaziamento do conhecimento histórico nos currículos escolares, em função da definição de competências e habilidades gerais para a área de Ciências Humanas. Esse processo enfraqueceu a identidade das disciplinas, especialmente a de História, e limitou a possibilidade de promover uma formação crítica e reflexiva nos estudantes, uma vez que o currículo passou a priorizar a construção de um projeto de vida e o desenvolvimento

de aspectos socioemocionais. Como resultado, a História, enquanto componente curricular, perdeu seu lugar e seu potencial de fomentar uma compreensão crítica e profunda, impactando diretamente a qualidade da educação fornecida.

Buscando compreender o papel da História no currículo escolar, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do Ensino Médio sancionada pela Lei n.º 13.415, em fevereiro de 2017 - parcialmente revogada pela Política Nacional de Ensino Médio, instituída em julho de 2024, por meio da Lei n.º 14.495 -, foi realizado um levantamento bibliográfico da produção acadêmica disponível sobre o tema, a fim de analisar como os pesquisadores têm abordado essa questão investigativa.

O capítulo está estruturado em duas seções: a primeira se debruça sobre a metodologia utilizada, detalhando os procedimentos adotados para a realização do mapeamento das pesquisas e os resultados obtidos, enquanto a segunda concentra-se no que, afinal, dizem as pesquisas e produções sobre o tema, contextualizando os apontamentos dessas sobre o componente curricular História, na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do Ensino Médio.

Metodologia

O mapeamento foi realizado em dois portais de acesso aberto de domínio público no Brasil: o Portal de Periódicos CAPES e o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Para a revisão bibliográfica, utilizou-se como referência o artigo de Paulo Fioravante Giareta, publicado em junho de 2021, intitulado “A produção do conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos”. Nesse estudo, o autor sintetizou, em 20 quadros, pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizadas por categorias específicas, incluindo a de História. Giareta identificou 22 artigos e 5 teses e dissertações, alguns dos quais também foram encontrados durante o mapeamento nos

portais de livre acesso. Esses títulos repetidos foram removidos da planilha criada, posteriormente, para evitar interferências na análise do objeto de estudo.

Os descritores utilizados no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, para a busca das produções foram: “Ensino de História” AND “Base Nacional Comum Curricular”; “Ensino de História” AND “BNCC”; “Ensino de História” AND “Novo Ensino Médio”; “Ensino de História” AND “Reforma do Ensino Médio”. O operador booleano AND foi utilizado a fim de restringir a pesquisa a trabalhos que tratassem do ensino de História no contexto da reforma do Ensino Médio, atravessando a Base Nacional Comum Curricular. A abrangência temporal da revisão bibliográfica compreendeu o período de 2019 a 2024 e foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2024. As buscas apresentaram os seguintes resultados:

Quadro 1: Resultados do levantamento bibliográfico

	Marcadores de Busca	Resultado Total	Revisados por Pares	Portal
01	"Ensino de História" AND "Base Nacional Comum Curricular"	62	26	Portal de Periódicos CAPES
02	"Ensino de História" AND "BNCC"	82	38	Portal de Periódicos CAPES
03	"Ensino de História" AND "Novo Ensino Médio"	5	1	Portal de Periódicos CAPES
04	"Ensino de História" AND "Reforma do Ensino Médio"	5	3	Portal de Periódicos CAPES
05	"Ensino de História" AND "Base Nacional Comum Curricular"	30	13	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
06	"Ensino de História" AND "BNCC"	61	30	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

07	"Ensino de História" AND "Novo Ensino Médio"	6	4	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES
08	"Ensino de História" AND "Reforma do Ensino Médio"	4	3	Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os artigos e as pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* foram organizados em duas planilhas separadas, com colunas que continham as seguintes informações: marcador de busca, título do artigo ou tese/dissertação, nome do/a autor/a, ano de publicação, palavras-chave, resumo e referência. Para determinar quais artigos seriam incluídos na revisão, cada resumo e suas palavras-chave foram lidos, com o objetivo de filtrar aqueles que não estivessem diretamente relacionados à temática do ensino de História na reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular. Com esse processo, foram selecionados 8 artigos científicos, a saber:

Quadro 2: Artigos que embasaram a revisão de literatura, resultado da busca no Portal de Periódicos CAPES

	Título	Autor	Ano
01	História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: Alguns apontamentos	ALVES, Vânia Maria Siqueira	2019
02	A influência das políticas neoliberais no ensino de História, nos anos finais do Ensino Fundamental: algumas reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	CATELAN, Magdale Machado; HENN, Leonardo Guedes; MARQUEZAN, Fernanda Figueira	2020
03	Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola	OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa	2021
04	BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis	RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria;	2021

		AMORIM, Mariana de Oliveira	
05	A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio	CASTRO, Débora Quezia Brito da Cunha; AZEVEDO, Crislane Barbosa de	2022
06	História para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: Uma reflexão a partir da teoria crítica do currículo	BEZERRA, Ricardo José Lima; SILVA FILHO, José Nilson Fernandes da; FERREIRA, Maria Sthefanie Lima	2022
07	A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de História	MOLINA, Rodrigo Sarruge; BORDIGNON, Talita Francieli	2022
08	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual currículo brasileiro: uma reflexão teórica sobre o ensino de História	SILVA FILHO, Geraldo Lopes da; SOUSA, Aglycia Chaves Barros; PIONER, Claudinei Francisco; PENNA, Renata Carvalho Durães	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, devido ao grande número de resultados associados aos termos “Ensino de História” AND “Base Nacional Comum Curricular” e “Ensino de História” AND “BNCC”, foram aplicados filtros por área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração para refinar os resultados. Esse procedimento possibilitou a revisão dos resumos das pesquisas, permitindo a exclusão de trabalhos que não estavam diretamente relacionados ao objeto de estudo. Após essa triagem, foi realizada a leitura das considerações finais das pesquisas, considerando o curto período em que o levantamento foi realizado e, dessa maneira, 9 manuscritos foram selecionados para análise, a saber:

Quadro 3: Dissertações que embasaram a revisão de literatura, resultado da busca no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

	Título	Autor	Instituição	Ano
01	Reforma do Ensino Médio e a disciplina de História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC	FELÍCIO, S. C.	Universidade Federal de Goiás	2019
02	De quem é esse currículo? Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular	SCZIP, R. R.	Universidade Federal do Paraná	2020
03	Consciência histórica e formação: A Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História	SILVA, C. A. R.	Universidade Estadual de Maringá	2021
04	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o ensino de História: Contribuições para uma formação cidadã	WALTER, L. S.	Universidade Federal de Pernambuco	2021
05	Entre disputas e debates: A construção da BNCC de História	JUZWIAK, V. R.	Universidade Federal de Uberlândia	2021
06	A reestruturação do ensino de História em função da BNCC	SANTOS, N. M.	Universidade de Pernambuco	2022
07	A construção da BNCC e o componente curricular de História: Um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a Educação Básica	ROCHA, A. C.	Universidade Estadual de Londrina	2022
08	Entre textos, contextos e efeitos: Conhecimento escolar de História e a Base Nacional Comum Curricular	MELLO, R. A.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2023
09	A formação em História no Ensino Médio a partir das competências da BNCC	GOLINELLI, I.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação ao período de publicação, o ano de 2022 registrou o maior número de artigos científicos, com 26 publicações. Nesse mesmo ano, também se observou o maior volume de pesquisas na pós-graduação *stricto sensu*, contabilizando 18 dissertações e 2 teses.

O que dizem as pesquisas?

Embora a maioria dos artigos e pesquisas da pós-graduação *stricto sensu* adote uma postura crítica em relação ao ensino baseado em competências e habilidades, Gonelli (2023) e Silva Filho, Sousa, Pioner e Pena (2023, p. 228) argumentam que esse modelo promove a formação de “sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade”, já que os estudantes são “estimulados a analisar fontes históricas, identificar pontos de vista de uma nova historiografia e construir argumentos baseados em evidências” (Gonelli, 2023, p. 81). Para ambos, a BNCC incentiva o desenvolvimento de habilidades e competências que permitem aos alunos/as superar o mero acúmulo de conhecimentos. Gonelli (2023, p. 35) reforça que as competências para o ensino de História “trazem [...] em si a questão de atitudes e valores, visto que todas pedem análise (atitude) e têm como objetivo a formação ética responsável, democrática, crítica e autônoma (valores)”.

Santos (2022), em contrapartida, argumenta que mesmo que as competências definidas para a disciplina de História possibilitem um rompimento com a história factual, fazendo com que “professores(as) levem os alunos a analisar fontes históricas, interpretá-las, formular hipóteses, argumentarem, serem críticos [...]” (p. 66), não há espaço para o/a professor/a assegurar esta formação, devido a flexibilização curricular.

É essa ideia de flexibilização que faz com que a propaganda sobre a Reforma do Ensino Médio seja tão positiva, mesmo que suas consequências sejam graves, criando a falsa expectativa de que os alunos escolhem a área do conhecimento que querem aprofundar, sem divulgar que a oferta depende das possibilidades de cada estado ou de cada escola (Felício, 2019, p. 40).

Segundo Felício (2019), abordar temas relacionados à cidadania ou desenvolver o senso crítico dos alunos torna-se inviável se a disciplina não for obrigatória em todos os anos do Ensino Médio. Ele argumenta que a flexibilização das disciplinas pode levar à alienação dos alunos, priorizando uma educação que esteja voltada para o trabalho em detrimento de uma formação como um bem imaterial e emancipador dos indivíduos.

Ainda sobre a questão das competências e habilidades, é importante destacar o que Castro e Azevedo (2022) argumentam em seu artigo. Para as autoras, a BNCC estaria direcionando ao “saber fazer” e à aplicação de conhecimentos - definidos por Santos (2022), como conhecimentos comercializáveis, de baixo custo - em problemas superficiais ou de uso imediato no mercado de trabalho, ou seja, o objetivo passa a ser o de “formar jovens ‘protagonistas empreendedores’, capazes de serem lançados no mercado de trabalho sem capacidade reflexiva” (Santos, 2022, p. 65).

Juzwiak (2021) corrobora com esta ideia, argumentando que ao priorizar competências e habilidades, a BNCC demonstra uma preferência por uma educação voltada ao mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã. Para Juzwiak (2021, p. 137), “o documento não apresenta novas propostas para o ensino de História, pelo contrário, mantém as características de um modelo quadripartite e que valoriza mais a história da Europa [...]”. Oliveira e Caimi (2021) corroboram com a visão de Juzwiak (2021), ao apontar que a terceira versão da BNCC está fortemente alinhada com uma tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear e eurocêntrica, seguindo o modelo quadripartite/tripartite. Embora afirme que a relação passado-presente guia o estudo, a ênfase dada na identificação de eventos ocidentais importantes de maneira cronológica e linear acaba por limitar outras formas de seleção e organização do conhecimento histórico, reforçando esta visão eurocentrada (Oliveira; Caimi, 2021). O que fica mais claro, segundo as autoras, ao “olhar para as unidades temáticas e objetos de conhecimento, que se resume a uma tábua de conteúdos muito assemelhada ao sumário de livros

didáticos de décadas anteriores” (Oliveira; Caimi, 2021, p. 7). As pesquisadoras ainda observam que havia uma maior autonomia dos/as professores/as antes da implementação da BNCC, e que esta “não concede espaço para o exercício do poder de escolha aos professores” (2021, p. 17).

Entretanto, Juzwiak (2021) ressalta que os professores, estudantes e a escola têm um papel fundamental na implementação desse currículo, e afirma que “estes agentes ocupam um espaço de resistência para novas possibilidades e contra o retrocesso” (Juzwiak, 2021, p. 137), ou seja, mesmo que a BNCC tenha um caráter prescritivo, isso não significa que o trabalho dos professores e da escola será desenvolvido conforme as orientações previstas no documento (Walter, 2021).

É nas mãos deles que o documento também será interpretado e materializado no formato de aulas. Assim, [...] esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p.10).

No que tange às três versões da BNCC, Sczip (2020) argumenta que desde a apresentação da primeira proposta houve disputas quanto às finalidades do ensino de História. O autor comenta sobre o papel da imprensa nas discussões acerca da BNCC e alega que essa reivindicou a valorização da tradição ocidental e da temporalidade eurocêntrica, bem como criticou o ensino de História partindo do Brasil. Para ele, ao “compararmos os conteúdos da primeira versão com as seguintes, é flagrante o recuo que os redatores da segunda e terceira versões operaram em direção a essas reivindicações” (Sczip, 2020, p. 246), e discorre que a versão final se assemelha ao índice de coleções de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental, privilegiando uma “cronologia linear e evolutiva da história, remontando a marcos anteriores aos Parâmetros Curriculares Nacionais de História uma vez que estas estavam organizados por eixos temáticos” (Sczip, 2020, p. 246). Seu argumento vai ao encontro ao que Castro e

Oliveira (2022) apontaram, lá na frente: o ensino de História na BNCC estando condicionado as competências “[...] se converte em mais um meio para reproduzir a lógica do saber fazer” (Sczip, 2020, p.247), reforçando o caráter individualista e desprezando o valor do conhecimento.

Nesta mesma linha de pensamento, Bezerra, Silva Filho e Ferreira (2022) discorrem que a BNCC deixa de ser apenas uma orientação e passa a definir, de maneira central, o que é essencial no currículo, delineando o perfil desejado dos/as estudantes, refletindo uma escolha político-ideológica pela centralização curricular e pela adaptação aos padrões educacionais de organizações internacionais - como o Banco Mundial e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Mais uma vez, podemos ver a ideia de que a BNCC “busca contemplar a construção do sujeito cidadão para o mercado de trabalho e a percepção do ser humano em consonância com o mundo em que se vive” (Bezerra; Silva Filho; Ferreira, 2022, p. 95). Os autores ainda trazem aquilo que Sczip (2020) e Oliveira e Caimi (2021) já haviam apontado em suas pesquisas: a maneira como os conteúdos estão organizados na BNCC segue “a linearidade dos acontecimentos ao longo de uma História contínua, eurocentrada e estaticamente dividida nos tradicionais períodos históricos de acordo com a historiografia metódico-positivista e tradicional [...]” (Bezerra; Silva Filho; Ferreira, 2022, p. 95). Rocha (2022) classifica essa abordagem como conservadora, cronológica e eurocêntrica, argumentando que a última versão da BNCC gerou menos controvérsias em comparação à primeira, que dava maior destaque à História brasileira, indígena e africana.

No que concerne ao Ensino Fundamental, Catelan, Henn e Marquezan (2020) apontam que os objetivos e competências gerais definidos para o ensino de História se assemelha aos de outros países, ficando claro que a criação e a implementação de um currículo, como uma Base Comum não garantem, por si só, uma melhoria real na qualidade da Educação Básica - pelo contrário, “esse servirá para validar avaliações e estatísticas obtidas por meio

de provas objetivas e padronizadas” (Catelan; Henn; Marquezan, 2020, p. 15). Bezerra, Silva Filho e Ferreira (2022) ainda apontam que a própria BNCC enfatiza a pouca importância do ensino de História, ao restringir o conhecimento histórico a processos de aprendizagem e ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os autores ainda apontam que, analisando os conteúdos previstos para o Ensino Fundamental percebe-se uma ausência de temas importantes como o Mundo Helenístico, o Islã e o Império Bizantino, tão “importantes para entender a origem de muitos assuntos atuais, inclusive de guerras sem fim, que, de grosso modo, para quem não conhece a História, parecem descabidas e sem motivos reais aparentes, e também para combater o eurocentrismo” (Bezerra; Silva Filho; Ferreira, 2022, p. 19).

No caso do Ensino Médio, Alves (2019) observa que, além de a disciplina de História estar integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, junto com Geografia, Filosofia e Sociologia, não foram definidos temas ou conteúdos específicos para cada componente curricular, bem como competências e habilidades específicas - estas estando definidas para toda a área. Rocha (2022) aponta que esta última versão da Base, homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), trouxe profundas alterações para o Ensino Médio, resultando na redução na carga horária dedicada ao estudo de História e uma diluição do acesso ao conhecimento histórico, que se mistura aos conteúdos de outros componentes curriculares presentes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A autora ainda aponta que a disciplina História, agora alocada nas Humanidades, é estruturada sem dar ênfase à História afro-brasileira e indígena, o mesmo ocorre com a abordagem linear e quadripartite da História. Embora haja alguns conteúdos sobre essa temática, o eurocentrismo permanece de forma predominante na BNCC. Rocha (2022), ainda observa que, com a reforma do Ensino Médio e a consolidação das disciplinas em áreas de conhecimento, houve mudanças no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Com a nova estrutura, os livros didáticos passaram a ser elaborados com base nas áreas de conhecimento, em

vez de matérias específicas. Nesse contexto, Rocha (2022) ressalta que os professores de História, assim como os de outras áreas, não dispõem mais de recursos didáticos exclusivos para suas disciplinas, o que impacta diretamente o trabalho docente, o planejamento e a condução das aulas.

Sobre competências gerais para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Alves (2019) discorre que, se por um lado pode promover uma interdisciplinaridade, por outro, acaba por comprometer a identidade de cada uma das disciplinas. A autora aponta que esta formação das competências e habilidades pode ser “objeto de qualquer uma das disciplinas que compõem a área” (Alves, 2019, p. 112). Se por um lado podemos observar uma maior liberdade quanto à definição do currículo por parte dos municípios, das instituições escolares e do estado, por outro, a Base para o Ensino Médio “direcione menos o que estudar e como estudar, deixando espaço [...] para os livros didáticos e programas como o do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (Alves, 2019, p. 112).

Molina e Bordignon (2022) sinalizam que a integração da História em áreas e itinerários formativos promove uma abordagem generalista do conhecimento, o que dificulta a realização de uma formação humana verdadeiramente abrangente. Esse modelo, segundo os autores, visa criar indivíduos especializados em tarefas específicas, semelhantes à organização fabril, “que dispõe dos operários em linha de montagem e os submete à divisão social do trabalho” (Molina; Bordignon, 2022, p. 105). Ainda apontam que a proposta curricular da Base Nacional Comum Curricular tem um viés tecnicista, marginalizando os conteúdos clássicos das Ciências Humanas para os filhos da classe trabalhadora e prioriza temas relacionados às Ciências Exatas, o que resulta em uma ênfase nos conteúdos que impulsionam diretamente o desenvolvimento capitalista, em vez de alimentar o sentido da investigação científica (Molina; Bordignon, 2022).

Silva (2021) observa que a BNCC História não promove um estudo que explore as potencialidades de compreensão que as fontes históricas oferecem. Pelo contrário, ela se limita a uma

abordagem de leitura e interpretação que pode levar a distorções. Para Silva (2021), ao invés de realizar uma análise crítica, a BNCC sugere uma interpretação afirmativa das fontes de memória, que visa apenas criar uma relação superficial entre o passado e o presente, evidenciando mudanças sem investigar suas causas e promovendo uma noção de pertencimento sem aprofundamento. Silva (2021), ainda aponta que é crucial confrontarmos a perspectiva da BNCC História, que oferece elementos para uma formação superficial, completa, mas insuficiente para o desenvolvimento pleno da consciência histórica - uma pseudoformação, como defendido pela autora.

Considerações finais

A análise crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio revelam um panorama complexo e polarizado quanto ao ensino de História. Enquanto alguns autores, como Gonelli (2023) e Silva Filho, Sousa, Pioner e Pena (2023), acreditam que a BNCC contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes, ao estimular a análise de fontes históricas e a construção de argumentos baseados em evidências, outros, como Santos (2022) e Felício (2019), apontam limitações significativas devido à flexibilização curricular e à falta de obrigatoriedade da disciplina ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Santos (2022) argumenta que a flexibilização acaba por comprometer a formação crítica dos/as alunos/as, uma vez que a escolha dos temas de estudo depende das ofertas de cada estado ou de cada rede estadual de educação. Felício (2019) reforça que essa flexibilização cria uma falsa expectativa de autonomia no processo educativo, prejudicando o desenvolvimento de uma cidadania crítica e a formação integral dos indivíduos.

A crítica se intensifica quando se observa a abordagem eurocêntrica e cronológica da Base, como apontado por Oliveira e Ciami (2021) e Juzwiak (2021). Essas análises destacam que a Base Nacional Comum Curricular mantém um modelo tradicional e

linear que favorece a história europeia em detrimento de outras narrativas importantes, como a História indígena e africana. A visão de que a BNCC prioriza a preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã é corroborada por Castro e Azevedo (2022), que indicam uma ênfase no “saber fazer” e na aplicação de conhecimentos superficiais.

Além disso, Bezerra, Silva Filho e Ferreira (2022), bem como Sczip (2020), discutem como a BNCC reflete uma escolha político-ideológica que prioriza padrões educacionais internacionais e um currículo centralizado, o que limita a autonomia dos/as professores/as.

A integração da História em uma grande área do conhecimento, no caso as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como apontado por Rocha (2022) e Molina e Bordignon (2022), também levanta preocupações quanto a uma formação humana abrangente. Os autores apontam que a abordagem atual tende a uma visão generalista e tecnicista que marginaliza conteúdos clássicos das Ciências Humanas em favor de temas relacionados às Ciências Exatas e ao desenvolvimento de conteúdos que impulsionam diretamente ao crescimento capitalista.

Por fim, Silva (2021) critica a BNCC por não explorar plenamente as potencialidades das fontes históricas, limitando-se a uma leitura afirmativa que não promove uma compreensão profunda das causas das mudanças históricas.

De maneira geral, enquanto a Base Nacional Comum Curricular propõe um modelo que busca alinhar o ensino de História com as habilidades e competências para o mercado de trabalho, essa abordagem enfrenta questionamentos significativos por sua falta de profundidade, sua ênfase em um conteúdo voltado para o eurocentrismo e sua potencial limitação da formação integral e reflexiva dos alunos. O desafio permanece na implementação prática da BNCC e no papel dos/as educadores em adaptar e resistir às diretrizes prescritivas, buscando equilibrar as demandas curriculares com uma educação que seja verdadeiramente formativa e crítica.

Referências

ALVES, V. M. S. História na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Alguns Apontamentos. **Revista Escritas**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 99-115, 2019. DOI: 10.20873/vol11n1pp99-115. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/7127>

BEZERRA, R. J. L.; SILVA FILHO, J. N. F.; FERREIRA, M. S. L. História para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: uma reflexão a partir da teoria crítica do currículo. **História UNICAP**, [S. l.], Recife, PE, Brasil, v.9, n.17, p.91-105, 2022. DOI: 10.25247/hu.2022.v9n17.p91-105. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/2060>

CASTRO, D. Q. B. C.; AZEVEDO, C. B. A Base Nacional Comum Curricular e as mudanças para o ensino de História no Ensino Médio. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e038, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-38. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/62388>

CATELAN, M. M; HENN, L. G; MARQUEZAN, F. F. A influência das políticas neoliberais no ensino de história, nos últimos anos do ensino fundamental: algumas reflexões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e71932432, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i3.2432. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_f707c1454c2a89db87576ee45002819f

FELÍCIO, S. C. **Reforma do Ensino Médio e a disciplina História: leituras sobre as repercussões da proposta da BNCC**. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufcat.edu.br/items/bf0315b4-c91e-4b67-ada6-726180617f07>

GIARETA, P. F. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudios Teóricos y**

Epistemológicos em Política Educativa, [S. l.], v. 6, p. 1–38, 2021. DOI: 10.5212/retepe.v.6.18101.003. Disponível em: <https://veristas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18101>

GOLINELLI, I. **A formação em história no ensino médio a partir das competências da BNCC**. 2023, 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/40811>

JUZWIAK, V. R. **Entre disputas e debates: a construção da BNCC de História**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31802>

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

MELLO, R. A. **Entre textos, contextos e efeitos: Conhecimento escolar de História e a Base Nacional Comum Curricular**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-teses-2023.html>

MOLINA, R. F.; BORDIGNON, T. F. A BNCC, a intencionalidade da pedagogia das competências e o ensino de História. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 89-109, 2022. DOI: 10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p89-109. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13951>

OLIVEIRA, S. R. F.; CAIMI, F. E. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, p. e77041, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/>

OLIVEIRA, C. S. **A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História**. 2021. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde19102021-100241/fr.php>

ROCHA, A. C. **A construção da BNCC e o componente curricular história**: Um debate sobre a política normativa de elaboração dos currículos para a educação básica. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/418fa7f8-b515-4fdc-b01ca911ad6e7de6/full>

SANTOS, N. M. **A reestruturação do ensino de história em função da BNCC**. 2022, 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Pernambuco, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/722091>

SCZIP, R. R. **De quem é esse currículo? Hegemonia e contra-hegemonia no ensino de História na Base Nacional Comum Curricular**. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>

SILVA, C. A. R. **Consciência histórica e formação**: A Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História. 2021. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc-pe/trabalhos-de-conclusao-e-produtos-educacionais-2023/26394-jussara-pereira-da-silva-batista/file>

SILVA FILHO, G. L.; SOUSA, A. C. B.; PIONER, C. F.; PENA, R. C. D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o atual currículo brasileiro: uma reflexão teórica sobre o ensino de História. **Revista Amor Mundi**, [S.l.], v. 4, n. 5, p. 227-236, 2023. DOI: 10.46550/amormundi.v4i5.259. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/259>

RALEJO, A. S.; MELLO, R. A.; AMORIM, M. O. BNCC e o Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 37, p.

e77056, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4jVvMMkVMzjLGYRrrBnKnft/abstract/?lang=pt>

WALTER, L. S. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o ensino de História: contribuições para uma formação cidadã.** 2021. 116f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642685/1/LUCIANA%20SIQUEIRA%20WALTER%20%20PROFHIST%C3%93RIA%20UFPE.pdf>

Capítulo 10

Gestão democrática da educação escolar: o que dizem as pesquisas?

Sheley Bernardo Nunes

Introdução

A revisão bibliográfica apresentada é um recorte da dissertação em desenvolvimento intitulada “Narrativas sobre gestão democrática e participação estudantil na escola: um estudo na rede pública municipal de educação de Caldas Novas-GO”, cujo o objetivo geral é compreender como se caracteriza a gestão da escola na Rede Pública Municipal de Educação de Caldas Novas-GO e qual o papel dos e das estudantes neste processo. A construção dessa revisão foi realizada por meio de atenciosas leituras e reflexões acerca de conhecimentos relevantes existentes sobre a temática da gestão democrática da educação, a partir do mapeando de trabalhos que servirão de bases teóricas ou pilares para o desenvolvimento e a construção da dissertação.

De acordo com Barros (2015, p. 54), “ninguém inicia uma reflexão científica ou acadêmica a partir do ponto zero”. A revisão bibliográfica pode ser usada como uma oportunidade para preencher as lacunas encontradas no conhecimento sobre o assunto que será abordado, além de funcionar como fonte de inspiração para um recorte original.

Neste estudo, a revisão bibliográfica teve como objetivo investigar a importância do tema da gestão democrática da escola, as contribuições dos trabalhos existentes e selecionados, e como os autores e as autoras justificam e abordam a temática.

A revisão bibliográfica referente ao tema proposto ocorreu entre os meses de agosto a outubro de 2023, em que realizamos a leitura e a seleção de vários artigos, teses e dissertações através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, inicialmente realizamos a busca utilizando os descritores “gestão democrática na escola” e “gestão democrática da escola”, que resultou em um número limitado de trabalhos. Em seguida, ao utilizar o descritor “gestão democrática da educação”, obtivemos um número significativamente maior de resultados. Por essa razão, optamos por realizar a busca utilizando o descritor que gerou o maior número de resultados.

Ao utilizar o descritor “gestão democrática da educação”, no Portal de Periódicos da CAPES, o primeiro resultado obtido pela busca foi de 112 trabalhos. Como critério de seleção, colocando o filtro revisado por pares, fomos a soma de 87, e delimitando o período com início em 2014 a 2023, que foi o marco temporal do último PNE (Plano Nacional da Educação), obtivemos o número de 46 pesquisas. Destas, passamos a fazer a leitura do título e resumo para verificar se estavam dentro do tema investigado, sendo que 9 artigos fugiam totalmente da temática, de modo que não serão objeto da pesquisa.

Em seguida, realizamos buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “gestão democrática da educação”. Localizamos um número expressivo de 220 teses e dissertações; delimitando o período para início em 2014 a 2023, com o mesmo descritor, apareceram 114 pesquisas acadêmicas; refinando a busca para área de conhecimento “Educação”, reduziu-se o resultado para 47 produções, sendo 29 dissertações e 18 teses. Estas 47 obras foram desenvolvidas em 23 instituições, com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) apresentando o maior número (9 trabalhos). Dentro do período estipulado para a pesquisa, o ano com maior número de publicações dentro da

temática foi 2020, com um total de 9 produções, sendo 6 de mestrado e 3 de doutorado.

Utilizando como descritor “gestão democrática da educação” AND “Goiás”, apenas uma dissertação foi encontrada, que traz a temática no estado de Goiás, publicada no ano de 2008, pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

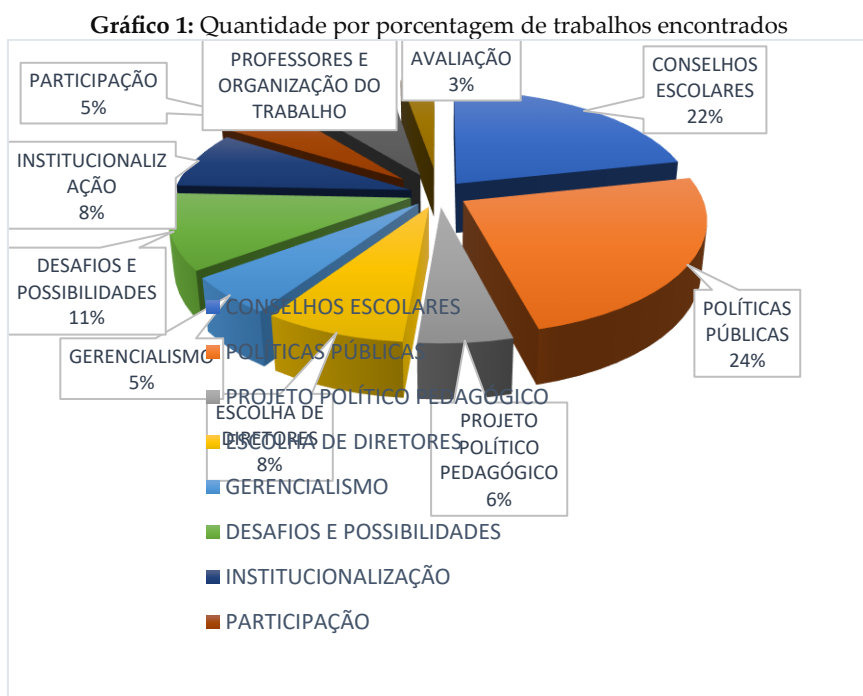
O levantamento realizado mostrou que as produções acadêmicas em torno do objeto de pesquisa abrangem um universo de trabalhos contemplados a partir desse eixo da gestão democrática da educação. A organização do presente estudo seguirá da seguinte forma: inicialmente, serão apresentadas as contribuições dos trabalhos acadêmicos identificados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a gestão democrática na educação. Em seguida, será realizada uma análise dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES: destacando os avanços e desafios na implementação da gestão democrática escolar. Por fim, nas considerações finais, serão sintetizados os principais pontos discutidos ao longo do trabalho.

Contribuições dos trabalhos acadêmicos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para a compreensão da Gestão Democrática na Educação

Primeiramente, realizamos a leitura de títulos e resumos das teses e dissertações. Em seguida, selecionamos aqueles que se aproximam com a temática estudada, sendo retirados trabalhos com foco em salário-educação, Programa Mais Educação, atuações do legislativo, financiamento da educação, Programa Bolsa Família, escolarização obrigatória e associativismo territorial na educação.

Desta forma, as outras produções foram reunidas em um documento do *Microsoft Excel* paralelo para a análise da temática, contribuições, enfoques, preocupações e justificativa da pesquisa pelo tema. Buscando uma visão mais ampla do assunto, separamos nossa análise por categorias e apresentaremos a exposição das teses

e dissertações a partir das categorias que foram divididas como: conselho escolar; políticas públicas; projeto político-pedagógico (PPP); eleição para diretores e diretoras; gerencialismo; avaliação; professores e professoras e organização do trabalho; participação; institucionalização; desafios e possibilidades. O Gráfico 1 apresenta as categorias de análise dos trabalhos e a porcentagem encontrada, sendo maior o número de pesquisas direcionadas às políticas públicas e um menor enfoque encontrado em temas relacionados à avaliação e participação.



Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir da observação dos trabalhos selecionados, percebemos que vários textos se direcionaram para o estudo e compreensão dos Conselhos Escolares (CEs), como instrumento de gestão democrática no contexto escolar, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1: Resultados de produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que se direcionam ao estudo dos Conselhos Escolares

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
01	Universidade La Salle (Unilasalle)	2015	Gestão Democrática na Educação Infantil: qual o lugar dos Conselhos Escolares?	MARTINS, Gisele Bervig
02	Universidade Estadual do Sudoeste da	2022	O trabalho dos(as) conselheiros municipais de educação e os desafios em	GOMES, Francine Santos
03	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	2020	Conselhos de Educação em dois municípios sul-matogrossenses, no contexto do Plano de Ações Articuladas: implicações para a gestão democrática da educação básica (2007-2014).	HAI DUCK, Carmen Ligia Caldas
04	UCDB	2015	O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas de gestão para a educação básica (1999-2014).	BIGARELLA, Nádia.
05	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2020	O Conselho Municipal de Educação de Uberlândia (2015-2019): participação na democratização do ensino municipal.	SANTOS, Elyane Thayara Souza
06	UESB	2022	Desafios do Conselho Municipal de Educação para efetivação da gestão democrática no município de Itapetinga-BA.	OLIVEIRA, Tiago Melo de
07	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2022	Conselho Municipal de Educação e a gestão das escolas da rede pública municipal de São Luís: uma análise dessa relação.	ABREU, Bruna Cibelle de Andrade

08	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2023	Política nacional de indução à gestão democrática no estado do Rio de Janeiro: o papel do grupo articulador de fortalecimento dos Conselhos Escolares.	SILVA, Alba Valéria Baensi da
----	---------------------------------------	------	--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas (Abreu, 2022; Bigarella, 2015; Gomes, 2022; Haiduck, 2020; Martins, 2015; Oliveira, 2022; Santos, 2020; Silva, 2023), na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Registramos que a constituição e a compreensão dos Conselhos Escolares, se torna uma importante reflexão, por se tratar de um instrumento que favorece a participação de todos e todas as envolvidas na organização e realização do trabalho educativo.

A pesquisa de Martins (2015) teve como objetivo analisar como os Conselhos Escolares participam na gestão democrática das escolas municipais de Educação Infantil, constatando que ainda não tomamos posse dos nossos deveres e direitos que visam à descentralização do processo educativo e apontou a importância de um diretor ou de uma diretora articuladora e motivadora.

No entanto, há que se frisar que a ideia da descentralização das ações na escola pública é um passo fundamental para uma reorganização social que estamos todos ansiando profundamente. Nesse movimento desafiador, o gestor escolar ocupa lugar de destaque e é, em nosso ponto de vista, um dos principais responsáveis para que a gestão dentro dos CE flua numa dinâmica crescente e fundamentada (Martins, 2015, p. 107).

A dissertação de Gomes (2022) busca conhecer e compreender a importância do trabalho dos Conselheiros Municipais de Educação, e identificar os desafios na efetivação da gestão democrática participativa em Jequié-BA, percebendo através de suas investigações que o

[...] Conselho Municipal de Educação é um mecanismo de efetivação da Gestão Democrática no município de Jequié, mas cabe a estes representantes ter a consciência de que o seu posicionamento político-ideológico e o seu

agir é o que irão definir se estão ali para efetivar a democracia ou se estão apenas fazendo o papel de meros reprodutores que contribuem para uma ‘educação bancária’ (Gomes, 2022, p. 81).

Haiduck (2020), em sua Tese de Doutorado analisa o processo de criação e atuação dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), nos municípios sul-mato-grossenses de Três Lagoas e Sidrolândia, examinando Planejamento Educacional e suas contribuições para o estabelecimento da gestão democrática da Educação Básica. Seu estudo revela que a formação dos conselhos ainda é lenta, e que todo o processo de criação e organização dos Conselhos foram de iniciativa do governo sem participação da sociedade. Com relação ao desenvolvimento da gestão democrática, Haiduck (2020) verifica que existe um projeto em fase de elaboração, mas salienta a fragilidade da autonomia dos e das participantes frente às decisões educacionais.

O estudo de Bigarella (2015, p. 8), para seu doutorado, explora e faz uma análise da formação e evolução do Conselho Estadual de Educação e “seu papel na definição de políticas para a gestão da Educação Básica, expressas nos programas educacionais apresentados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul”. Uma das razões pela qual a autora escolheu problematizar as ações dos Conselhos Estaduais está associada ao papel que os Conselhos, neste caso estadual, desempenham na mediação, organização e intervenção entre as relações da sociedade com o Estado, para a construção do processo de gestão democrática.

A pesquisa de Santos (2020) se propõe a examinar a atuação do Conselho Municipal de Educação de Uberlândia-MG, suas contribuições para a democratização do ensino, e fatores que dificultam ou favorecem a participação dos Conselhos na gestão democrática. A autora finaliza seu texto argumentando sobre a participação do Conselho Municipal e seu papel mobilizador e articulador das ações da sociedade em defesa da construção democrática do ensino municipal.

A participação do CMEU [Conselho Municipal de Educação de Uberlândia] é uma participação concedida e, mesmo concedida, torna-se um veículo legítimo de construção de cidadania e de conscientização social. É evidente a luta dos conselheiros pela participação real e efetiva. Esse movimento de disputa fomenta a democratização porque é uma ação política (Santos, 2020, p. 92).

A pesquisa de Oliveira (2022) é fundamentada nos princípios da gestão democrática da educação e objetiva analisar os desafios do CME de Itapetinga-BA, através dos mecanismos de participação, autonomia e controle social. Oliveira (2022) ressalta que, por meio de instrumentos como os Conselhos Escolares, a gestão democrática se faz presente e consegue integrar a participação da sociedade na tomada de decisões, elaboração e fiscalização das políticas educacionais. Desse modo, entende-se que o CME é um

[...] importante instrumento na garantia da gestão democrática e participativa, constituído por leis específicas que não só delimitam e visam a garantir sua atuação, como também ampliam sua participação, uma vez que precisam estar atualizados sobre as ações educacionais do município, com atribuições específicas no processo de acompanhamento das políticas públicas educacionais, inseridas também nas metas do PME [Plano Municipal de Educação] (Oliveira, 2022, p. 63).

O trabalho de Abreu (2022), além da análise entre o CME e a gestão escolar, também evidencia as práticas dos gestores e das gestoras escolares, pois entende que as ações do diretor ou diretora escolar exercem influências no cumprimento da gestão democrática. Nesse sentido, o diretor ou diretora “é um potencial aliado do CME na democratização dos processos de organização dos sistemas municipais de educação, tendo em vista que estão diretamente envolvidos com os demais sujeitos que fazem a escola – alunos, pais, docentes e comunidade” (Abreu, 2022, p. 126). Abreu (2022, p.131) conclui sua pesquisa revelando que, “apesar dos esforços empreendidos por seus conselheiros, ainda estabelece uma relação distante dos gestores das escolas”.

Silva (2023) argumenta em sua tese que a gestão democrática é um exercício cotidiano e se configura como essencial para a garantir o direito à educação. Para isso, torna-se necessária a participação de todos e todas envolvidos, inclusive a sociedade civil nas tomadas de decisões, na prática da cidadania e na constituição coletiva da autonomia da escola. O princípio da gestão democrática indica que o mecanismo coletivo de organização e deliberação nas instâncias colegiadas com a participação de todos e todas as envolvidas na educação, é um dos mecanismos de melhoria da escola pública.

Pensar a gestão democrática é pensar na escola de todos. Uma escola que não seja mera transmissora de conhecimentos pré-estabelecidos, mas que vise formar cidadãos, pessoas que vão marcar a nossa sociedade nos próximos anos. Para um projeto de escola que considere seu papel formador, a democracia deve ser princípio, meio e fim da instituição escolar (Silva, 2023, p. 64).

Outro aspecto levantado nas pesquisas, como um importante elemento no contexto de uma gestão democrática, foram as análises em torno das políticas públicas educacionais e as relações público-privado, seu impacto, suas contribuições e interferências na efetivação da democratização da gestão. O Quadro 2 apresenta os trabalhos encontrados.

Quadro 2: Resultados de produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações, que se direcionam ao estudo das políticas públicas educacionais

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
01	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	2020	Dos planos municipais de educação à gestão democrática da educação pública: estudo de municípios sul-mato-grossenses.	OLIVEIRA, Marli dos Santos de
02	Universidade Federal do Rio	2018	Gestão democrática da educação em Mesquita (RJ): percursos da aprovação do	CONCEIÇÃO, Jefferson

	de Janeiro (UFRJ)		plano municipal de educação (2015).	Willian Silva da
03	UFU	2018	Sociedade, democracia e escola: limites e possibilidades do ideal democrático da educação na P. P. P. M. M. M. M. M.	LEAL, Lyvia Fernanda
04	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2015	Gestão democrática da educação: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e no Caribe.	BAPTISTE, Mendel Jean
05	UCDB	2018	A atuação do “Comitê Local do Compromisso” no âmbito do Plano de Ações Articuladas: implicações para a democratização da gestão da educação básica em municípios sul-matogrossenses (2011-2014).	YARI, Alexandra Pires do Prado
06	UFMS	2021	Gestão democrática: as implicações da relação público-privada na educação em Ji-Paraná – Rondônia (2015-2019).	SOARES, Gilson Lopes
07	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2020	A escola não cabe numa planilha: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.	CARVALHO, Scheiler Fagundes
08	Universidade da Região de Joinville (Univille)	2019	Políticas Públicas de Educação para a primeira infância: Concepções do Papel do Estado e do Desenvolvimento Infantil Difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.	SASSON, Melissa Daiane Hans

09	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2015	Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no sistema municipal de ensino de Igarapé-Açu, Pará.	PAZ, Vanilson Oliveira
----	-------------------------------------	------	--	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas (Baptiste, 2018; Carvalho, 2020; Conceição, 2018; Leal, 2018; Oliveira, 2020; Paz, 2015; Sasson, 2019; Soares, 2021; Yari, 2018), em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Para Carvalho (2020), as políticas educacionais têm sido uma das estratégias do Estado, para se retirar frente aos seus deveres, transferindo a responsabilidade de setores como a educação para projetos em parceria com empresas privadas. “Desta forma, imprime a lógica de mercado que abarca gerencialismo, individualismo, competição e meritocracia, atacando frontalmente os valores basilares para uma sociedade mais justa, onde o Estado deveria ser o garantidor dos direitos” (Carvalho, 2020, p. 11). Complementa que as políticas públicas precisam ser definidas de modo a contemplar a todos e todas da escola, e não projetos que de alguma maneira prejudicam e acabam com a educação pública e com a autonomia dos professores e das professoras.

Na percepção de Sasson (2019, p. 139):

[...] a elaboração e implementação de uma política pública implica em concepções e compreensões que a fundamentam e, portanto, é sempre mediada por concepções de mundo, de sujeito, de desenvolvimento, sendo que elas vão necessariamente ao encontro de um determinado projeto societário.

De acordo com Soares (2021), no contexto neoliberal houve um aumento das parcerias público-privado e das políticas públicas que incluem medidas que alteram a função da escola pública para uma lógica privatista e gerencialista; “para atender uma determinação da lógica do mercado através da padronização do ensino, obstaculizando ou até anulando a limitada autonomia das instituições de ensino [...]” e ainda atribuindo e “delegando o

controle à segmentos alheios à esfera pública, impedindo assim a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino, dificultando a extensão do direito à educação [...]” (Soares, 2021, p. 23-24).

As pesquisas encontradas, com ênfase no estudo do Projeto Político-Pedagógico, indicam que ele é uma ferramenta essencial para organização democrática, sua função torna-se mais do que burocrática: é um documento que tem um papel importante nesse processo que liga os anseios da escola à participação coletiva da comunidade escolar, que visa planejar ações para alcançar seus objetivos no desenvolvimento da educação e na prática democrática no interior da escola. O Quadro 3 mostra os trabalhos encontrados com enfoque no estudo do PPP.

Quadro 3: Resultados de produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com destaque ao estudo do PPP

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
01	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	2019	O projeto político-pedagógico: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública municipal de Curitiba (2013-2016).	COSTA, Andresa Cristina Pisa
02	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2020	Projeto político pedagógico: um longo e inadiável caminhar em terras tocantinenses.	NOGUEIRA, Biannca de Alencar

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Costa (2019) compreende que a construção do PPP é um dos mecanismos para a realização da gestão democrática, e ressalta em seus estudos que, apesar de ser previsto a elaboração do PPP de forma coletiva e democrática na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), isto ainda não se realiza como deveria ser. É foco também de suas pesquisas a reduzida abordagem da

formação continuada de professores e professoras articulada à elaboração do PPP, para efetivar a gestão democrática.

Nogueira (2020, p. 23) traz apontamentos sobre o conceito do PPP: “é político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades”. Sendo significativa a sua construção por seu processo formativo, “quando acontece de forma dialógica, participativa e democrática, com a constante discussão e reflexão dos problemas vivenciados pela instituição de ensino, bem como das possibilidades de resolvê-los” (Nogueira, 2020, p. 55).

A escolha de diretores e diretoras através de eleição é um processo democrático que permite a participação de todos e todas da comunidade escolar. Portanto, garante autonomia e tomada de decisões. Segundo Paro (2016, p. 122-123), dentro dos diferentes critérios de escolha de diretores e diretoras, temos a nomeação política. Nesta existe uma tendência ao autoritarismo dentro do ambiente escolar público, quando todas as medidas e decisões se encontram na figura do diretor ou da diretora, se configurando ausentes relações humanas horizontais, e tendo que prestar conta ao Estado e se responsabilizar por todas decisões e irregularidades que possam aparecer. Quando temos uma direção por meio de concursos, é selecionado apenas como critério técnico, “a tendência é o desenvolvimento de um descompromisso com relação aos interesses dos usuários”, pois não vem de uma escolha em um processo democrático.

Por esse motivo, a eleição para diretores e diretoras da escola atende ao que se necessita, que é competência política para coordenar os e as demais participantes da escola, que só será possível através da legitimidade da comunidade escolar. No entanto, o autor ainda afirma não ser esta uma solução se ela for desvinculada de outras formas de participação, sendo apenas uma das medidas necessárias (Paro, 2016). Os trabalhos encontrados são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Resultados de produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com ênfase na escolha de diretores e diretoras

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
01	Unicamp	2022	A eleição de diretores e as possibilidades e os limites de democratização das escolas públicas na Rede Estadual de Ensino do Paraná – 2016 a 2020.	GASPARELO, Rayane Regina Scheidt
02	UFF	2022	Gestão democrática da educação: a experiência da primeira eleição direta para diretores e conselheiros escolares da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias-RJ.	SILVA FILHO, Moisés Amora da
03	UFMS	2021	Educação e democracia: análise normativa do processo eleitoral para o cargo de diretor escolar na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1999 a 2018).	BRITO, Jessica da Costa

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas (Brito, 2021; Gasparelo, 2022; Silva Filho, 2022), em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O gerencialismo como uma forma de organização da educação, apoiado em modelos mercadológicos, cria uma ideia de participação dos e das envolvidas no processo educativo, mas ela é reduzida, a comunidade escolar acaba não tendo poder de escolha e se torna responsável pelos resultados.

Newman e Clarke (2012) definem o gerencialismo como algo muito além de uma forma de administrar: ele visa implementar um processo de ideologias e práticas de “mudança cultural” que se inicia no ambiente escolar e abrange a toda sociedade. Apresento as produções encontradas na pesquisa com destaque a perspectiva gerencialista no Quadro 5.

Quadro 5: Resultados de produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com destaque a perspectiva gerencialista

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
01	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	2021	Controle Social e accountability na perspectiva gerencial de educação: mapeamento de tendências expressas em marcos legais estaduais.	MIRANDA, Flávia Christina Joanini
02	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	2020	Gestão democrática como dispositivo gerencialista.	MARTINS, Rudnei Joaquim

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas (Martins, 2020; Miranda, 2021), em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Martins (2020), em sua pesquisa, registra que o modelo de gestão ancorado em políticas neoliberais pode dificultar a efetivação da gestão democrática, pois os valores se modificam, mesmo que de modo discreto. Apoiado em uma perspectiva *foucaultiana* de análise dos documentos e suas observações, o autor mostrou a diferença entre um conjunto de valores divididos em duas categorias: a democrática e a gerencialista. Na visão democrática acontece uma efetiva participação da comunidade e as tomadas de decisão são de maneira coletiva durante todo o processo. Já na visão gerencialista, o ambiente educacional é monitorado, avaliado e fiscalizado pelo Estado em uma busca constante de resultados e baseado em critérios de mérito. Dessa forma, Martins (2020, p. 128) afirma que “os dispositivos que deveriam orientar a gestão democrática da educação básica pública conduzem ao gerenciamento das performances, na qual a eficiência e a produtividade devem ser controladas, fiscalizadas, medidas e determinadas com técnica, meritocracia e desempenho”.

Os outros trabalhos foram agrupados no quadro 6, devido à sua abordagem de diversas perspectivas e ao menor número de ocorrências.

Quadro 6: Resultados de produções acadêmicas encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações, com várias perspectivas

Nº	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
01	Univali	2019	Gestão democrática da Educação Infantil: desafios, fragilidades e possibilidades.	FRITSCHÉ, Simone
02	UFT	2020	Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino dos estados do Piauí, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins: entre tensionamento e desdobramentos.	ARAÚJO, Aldizia Carneiro de
03	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2019	A institucionalização do princípio de gestão democrática na rede municipal de ensino de São	CORDEIRO, Maria Valquíria de Vasconcelos
04	Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	2021	A gestão democrática da educação pública no Brasil e seus reflexos na região metropolitana da Grande Florianópolis: principais desafios.	KAMPF, Roni Monteiro
05	UTP	2018	Gestão democrática da educação: o pedagogo nas escolas municipais da Lapa-PR (2014-2017).	VEIGA, Edicléa.
06	UFRJ	2023	Gestão democrática da educação e sua regulamentação no Brasil: análises documentais para a construção de uma tipologia.	COSTA E SILVA, Bethania Bittencourt
07	UFMA	2019	Gestão democrática da educação: análise da sua materialidade nos sistemas municipais de educação da mesorregião sul do Maranhão.	PIMENTA, Janaina de Araújo

08	Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	2020	Supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: desafios para o fortalecimento da gestão democrática.	RODRIGUES, Maria Cristina
09	Universidade de São Paulo (USP)	2015	Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão da escola pública: um estudo de caso.	SILVA, Petter Maahs da
10	USP	2016	Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	DUTRA, André de Freitas
11	UTP	2019	Avaliação institucional como atributo da gestão democrática: escolas estaduais de Mafra-SC.	LOPES, Rosângela A. dos Santos
12	UTP	2019	Por uma educação para a emancipação: uma contribuição de Naura Syria Carapeto Ferreira.	MARKOWICZ, Daniel
13	Universidade de Passo Fundo (UPF)	2020	Processo de gestão da educação no sistema municipal de ensino de Soledade: experiência de democracia de alta intensidade.	AZAMBUJA, Ádria Brum de

Fonte: elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas (Araújo, 2020; Azambuja, 2020; Cordeiro, 2019; Costa e Silva, 2023; Dutra, 2016; Fritsche, 2019; Kampf, 2021; Lopes, 2019; Markowicz, 2019; Pimenta, 2019; Rodrigues, 2020; Silva, 2015; Veiga, 2018), em busca realizada busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

No Quadro 7, distribuímos os trabalhos de acordo com seus objetivos e as categorias utilizadas para o agrupamento das produções. Esta organização facilita a análise comparativa e a compreensão das diferentes abordagens temáticas presentes nos estudos.

Quadro 7: Objetivo das produções acadêmicas elencadas no Quadro 6 e a categoria utilizada para análise

Nº	AUTOR(A)	OBJETIVO	CATEGORIA
01	Simone Fritsche (2019)	Compreender os desafios, as fragilidades e as possibilidades da gestão democrática a partir da perspectiva da diretora eleita na Educação Infantil acerca de sua própria prática de gestão.	Desafios e possibilidades
02	Aldizia Carneiro de Araújo (2020)	Problematizar a gestão democrática da educação municipal, com base nas normas, mas tensionadas pela administração efetivada no âmbito	Desafios e possibilidades
03	Maria Valquíria de Vasconcelos Cordeiro (2019)	Analisar de que modo a Secretaria Municipal de Educação se organiza, do ponto de vista legal e normativo, para implantar o princípio da gestão democrática.	Institucionalização
04	Roni Monteiro Kampf (2021)	Apontar desafios que emergem da gestão democrática da educação pública no Brasil, percorrendo, para seu entendimento, os marcos legais vigentes, aspectos históricos, políticos e sociais.	Desafios e possibilidades
05	Edicléa Veiga (2018)	Compreender a ação do pedagogo na organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão democrática.	Professores e professoras e organização do trabalho
06	Bethânia Bittencourt Costa e Silva (2023)	Analisar como as práticas acontecem e as regulamentações que dispõem sobre a gestão democrática.	Institucionalização
07	Janaina de Araújo Pimenta (2019)	Analisar a materialidade da gestão democrática nos sistemas municipais de educação, destacando-se as inter-relações entre as bases normativas, os espaços e mecanismos referentes à gestão democrática.	Institucionalização

09	Maria Cristina Rodrigues (2020)	Apresentar as práticas dos supervisores escolares no fortalecimento de princípios democratizantes da educação, analisando as contribuições e os desafios vivenciados.	Desafios e possibilidades
09	Petter Maahs da Silva (2015)	Analisar a capacidade de intervenção da população nos processos escolares.	Participação
10	André de Freitas Dutra (2016)	Investigar aspectos das memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	Professores e professoras e organização do trabalho
11	Rosângela A. dos Santos Lopes (2019)	Investigar a avaliação institucional como atributo da gestão democrática no ensino fundamental.	Avaliação
12	Daniel Markowicz (2019)	Analisar a trajetória e as principais contribuições da professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira, na perspectiva da emancipação	Professores e professoras e organização do trabalho
13	Adria Brum de Azambuja (2020)	Refletir acerca do processo de gestão democrática em movimento no Sistema Municipal de Ensino Público, aprofundando as implicações nele da democracia de	Participação

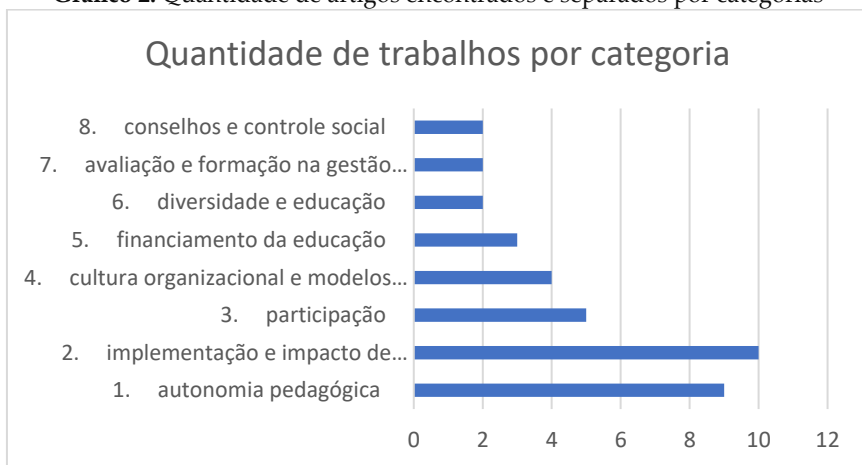
Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Análise dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES: avanços e desafios na implementação da Gestão Democrática Escolar

Os artigos encontrados na pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES foram organizados em oito categorias de análise, abrangendo: autonomia pedagógica, implementação e impacto de políticas públicas, participação, cultura organizacional e modelos de gestão, financiamento da educação, diversidade e educação,

avaliação e formação na gestão democrática, bem como conselhos e controle social. Essas divisões refletem áreas temáticas comuns nos estudos, permitindo uma visão estruturada dos diferentes enfoques abordados. Dessa forma, torna-se possível compreender como a gestão democrática da educação é implementada e vivenciada em diversos contextos educacionais. O Gráfico 2 apresenta a categorização de análise e a quantidade de trabalhos encontrados, sendo maior o número de pesquisas concentradas na implementação e impacto de políticas públicas enquanto temas relacionados à avaliação e formação no contexto da gestão democrática, conselhos e controle social, bem como à diversidade e educação receberam menor atenção nos artigos.

Gráfico 2: Quantidade de artigos encontrados e separados por categorias



Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

A autonomia pedagógica aparece como um tema recorrente em diversos estudos e artigos sobre a gestão democrática da educação, abordado sob diferentes perspectivas da gestão escolar. A análise vai desde os impactos da implementação de Escolas Cívico-Militares, que podem restringir essa autonomia, até limitações na formação crítica discente. Além disso, as participações e contribuições da comunidade escolar e os desafios

relacionados à implementação da gestão democráticas são explorados, com destaque para a influência da lógica neoliberal, que tem enfraquecido e restringido a autonomia e os princípios da gestão democrática. Esses trabalhos mostram como diversas dinâmicas afetam tanto a gestão democrática quanto a autonomia pedagógica, limitando a formação crítica dos alunos.

O resultado da busca e organização de acordo com a categoria autonomia pedagógica foi exposto no Quadro 8:

Quadro 8: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, com ênfase na autonomia pedagógica

1-Autonomia Pedagógica				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação.	Alves, Miriam Fábria; Reis, Lívia Cristina Ribeiro dos	Autonomia Pedagógica.	Impactos das Escolas Cívico-Militares no papel da escola pública como um espaço de formação crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória, conforme a concepção freireana.
2	Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da rede estadual paulista?	Marangoni, Ricardo Alexandre; Souza, Ângelo Ricardo de	Representações Sociais na Educação.	Percepções de Atores Educacionais sobre a Gestão Escolar e como eles contribuem ou não para o processo de democratização na escola.
3	Participação e gestão democrática da educação: o	Silva, Nilson Francisco da; Aranda,	Participação na Educação.	Implementação Legal versus Prática Efetiva.

	legislado é o praticado?	Maria Alice de Miranda		
4	Do universal ao singular: algumas questões candentes no debate recente sobre gestão (democrática) da educação.	Bettiolo dos Santos, Aline; Nardi, Elton Luiz	Políticas Educacionais e neoliberalismo.	Impactos do Neoliberalismo, especialmente com a introdução de mecanismos de accountability, têm enfraquecido o sentido político da gestão democrática.
5	Gestão democrática da educação: processos, desafios e exigências emergentes nas escolas.	Bedin, Silvio Antônio	Formação Continuada na Educação.	Desafios e Processos de Mudança nas Escolas Públicas.
6	Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública.	Silveira, Luzenir Poli Coutinho; Lagares, Rosilene	Nova Gestão Pública.	Tensões, Contradições e Desafios da Democracia na Gestão Escolar.
7	Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista.	Arelaro, Lisete Regina Gomes; Jacomini, Márcia Aparecida; Carneiro, Silvio Ricardo Gomes	Políticas Educacionais e neoliberalismo.	Impactos do Neoliberalismo e Reformas Administrativas.
8	Gramsci e Paulo Freire,	dos Reis, Sirley Teresa	Educação Integral.	Teorias Educacionais e

	reflexões sobre a educação popular.			Experiências Práticas de Educação Popular para explorar como a atuação do intelectual no Conselho Escolar pode conectar o saber científico e o saber popular, criando redes colaborativas entre instituições de ensino.
--	-------------------------------------	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos da plataforma Portal de Periódicos da CAPES, foram extraídos alguns documentos e realizada a síntese de informações dos textos.

O trabalho de Marangoni e Souza (2021) analisa uma coleta de dados realizada pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (Seduc-SP), com professores e professoras, gestores e gestoras, servidores e servidoras, alunos e alunas, pais e mães e comunidade da Rede Estadual Paulista, sobre um projeto de gestão democrática para atender às necessidades que surgiram com o PNE (Brasil, 2014). Foi observado a partir desses questionários a existência de uma distância entre discurso e a prática da gestão democrática, e chamou a atenção dos autores a questão: “Qual das alternativas que melhor descreve a gestão democrática nas escolas”, sendo que a opção o diálogo constante entre a equipe gestora e todos e todas que fazem parte da escola foi a mais escolhida pelos participantes. Ainda importante ressaltar nesse artigo que “apesar de a maioria acreditar que a GD [gestão democrática] pode melhorar vários aspectos da educação escolar, os estudos mencionados anteriormente evidenciam que a

participação em espaços escolares democráticos é bastante baixa” (Marangoni; Souza, 2021, p. 81).

Bedin (2009), que presenciou as mudanças em uma escola pública, que se propôs a implantação dos princípios da gestão democrática, aponta o processo em três etapas que se complementam. O primeiro desafio na instituição da gestão democrática é mudar o pensamento dos e das participantes para que possam acreditar na construção desse ambiente democrático; em seguida, passar por um período de reorganização e recriação; e ainda uma reinvenção do poder.

A prática da reinvenção do poder foi se revelando como um aprendizado lento e difícil. Percebi que não existe receita pronta para ser aplicada; é preciso iniciativa e criatividade. O que parece claro é que, para ser exercida, a democracia tem lá suas exigências, como a autonomia dos sujeitos, a solidariedade e a participação na gestão, que, por sua vez, só se realizam se forem praticadas (Bedin, 2009, p. 9).

Silveira e Lagares (2017), com o intuito de abordar o que tem favorecido ou dificultado a gestão democrática, descrevem que se trata de um processo de participação que “exige esforço, tempo, espaço e construção das demais condições, pois a gestão democrática não é o caminho mais fácil, mais curto ou rápido, mas em nossa perspectiva é um processo formativo e de transformação/emancipação sócio-política” (Silveira; Lagares, 2017, p. 6).

Os trabalhos organizados sob o foco da implementação e impacto das políticas públicas são significativos e em diferentes níveis de governo que abrangem as interações entre as políticas educacionais e a gestão democrática. Tais estudos apresentam tanto os desafios quanto as oportunidades para o fortalecimento da gestão democrática, evidenciando a necessidade de articulação entre a União e os municípios para garantir a execução eficaz dessas ações governamentais. E, destaca-se a importância da participação social no processo, bem como a análise das interações entre as regulamentações e práticas da gestão democrática, considerando como as medidas e reformas educacionais influenciam a gestão escolar.

Observamos no Quadro 9, os trabalhos que foram selecionados e organizados na categoria com destaque na implementação e impacto de políticas públicas.

Quadro 9: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, com destaque na implementação e impacto de políticas públicas

2- Implementação e Impacto de Políticas Públicas				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências.	Batista, Neusa Chaves	Implementação de Políticas Públicas na Educação.	Articulação entre União e Municípios e Gestão Democrática.
2	Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses.	Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira	Legislação Municipal e Gestão Democrática Escolar.	Regulamentação e Práticas de Provimento de Cargos de Gestores.
3	O Plano Municipal de Educação de Caarapó - MS (2015-2025): um estudo de sua sistematização enquanto documento.	Fernandes, Mayara Cristina Almeida; Aranda, Maria Alice De Miranda; Bueno, Mara Lucinéia Marques Correa	Planejamento e Gestão Educacional Municipal.	Análise do Plano Municipal de Educação e Participação Social.
4	Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do	Souza, Donaldo Bello de; Menezes, Janaína	Planos Estaduais de Educação (PEEs).	Elaboração, Aprovação e Impactos do Plano Nacional de Educação (PNE).

	nacional ao local.	Specht da Silva		
5	A gestão educacional no Plano Nacional de Educação.	Santos, Jonata Cristina dos; Alves, Andréia Vicência Vitor	Políticas Educacionais e Gestão Democrática.	Análise Comparativa dos Planos Nacionais de Educação e a Gestão Democrática.
6	PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 - 2024: a gestão democrática na educação se faz presente?	Carvalho, Jeferson Luís Marinho de	Políticas públicas.	Analisar a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.
7	Tensões entre esferas de governo na educação a distância: a legislação federal e a gestão da Unitins.	Perdigão, Daniel	Gestão e Políticas Educacionais.	Análise da gestão de cursos superiores a distância (EAD).
8	Conselho municipal de educação: análise do princípio da gestão democrática nas legislações do município de São José de Ribamar/MA.	Gomes, Brenda Cristina Ferreira; Pimenta, Janaina de Araújo; Cardozo, Maria José Pires Barros	Políticas e Normas Educacionais.	Entender como as normas e legislações locais influenciam e identificar as barreiras que dificultam a efetivação desse princípio.
9	Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024.	Souza, Donaldo Bello de	Avaliação de Políticas Públicas na Educação.	Plano Nacional de Educação (PNE) e Análise Comparativa entre Períodos.

10	Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato.	Do Amaral, Daniela Patti	Legislação Municipal e Requisitos para Direção Escolar.	Analisar como a legislação municipal nos municípios do estado do Rio de Janeiro abordam o critério de mérito para a gestão democrática da educação, conforme determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE).
----	---	--------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

Batista (2018) realiza seu estudo analisando dados sobre as principais tensões na relação entre políticas educacionais implantadas pelo Ministério da Educação a 38 municípios do Rio Grande do Sul, e especificamente a área da gestão democrática como princípio do exercício da autonomia dos sistemas municipais de ensino. “Na pesquisa, procura-se responder como e em que medida a política nacional PAR [Plano de Ações Articuladas] pode promover a construção de espaços e instrumentos de gestão democrática na esfera municipal” (Batista, 2018, p. 12).

Os artigos categorizados sob o tema da participação na gestão democrática da educação discutem a influência dessa participação no contexto educacional. Apontam, como os protestos estudantis e as ocupações escolares, desafiam e impactam a gestão escolar, evidenciando a luta pela efetivação da gestão democrática da educação. Além disso, refletem sobre o papel dos fóruns e conferências educacionais como espaços para a articulação e construção de políticas educacionais participativas, destacando as tensões e desafios presentes nesse processo. Os referidos artigos são apresentados através do Quadro 10.

Quadro 10: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, que evidenciam a participação

3- Participação				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	Gestão democrática da educação, participação política e eleição de diretores: uma análise a partir da experiência das ocupações de escolas no Rio de Janeiro.	De Oliveira, Rafael Bastos Costa; Louzada, Virgínia Cecília da Rocha; Dos Santos, Paulo David de Jesus Tostes	Participação Estudantil e Gestão Escolar em Contextos de Protesto.	Experiência e Impacto das Ocupações Escolares.
2	O direito de resistência e o mito da gestão democrática da educação: o caso das ocupações das escolas do estado de São Paulo.	Almeida, Gabriela Perissinotto; Nojiri, Sérgio	Protesto Estudantil e Gestão Democrática da Educação.	Resistência ao Programa de Reorganização Escolar e Constitucionalidade.
3	Bahia na CONAPE 2022: Tessituras da gestão democrática no âmbito do FEEBA para a reconstrução de novo projeto de nação.	Santos de Assis, Alessandra; Oliveira, João Danilo; Cunha, Maria Couto; Pitombo, Nildon Carlos Santos	Participação Social e Gestão Democrática da Educação.	Fóruns Educacionais e Políticas Educacionais.
4	Conferência estadual	Lagares, Rosilene;	Conferências Educacionais	Analisar as tensões e desafios enfrentados

	popular de educação do Tocantins: trincheira para a disputa da educação pública.	Carvalho, Roberto Francisco de; Martins, Paulo Fernando de Melo; Almeida, Greice Quele Mesquita	e Gestão Democrática da Educação.	durante a realização da 2ª Conferência Estadual Popular de Educação do Tocantins, em 2022.
5	A participação como princípio da gestão democrática: o debate pós ditadura militar.	Aranda, Maria Alice de Miranda	Participação e Gestão Democrática na Educação.	Revisão Bibliográfica e análise das Respostas Acadêmicas Pós-1988, de como a academia tem abordado essa temática no contexto da Política Educacional Brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

São vários os trabalhos que partem do princípio da gestão democrática pautada nas legislações existentes e o que realmente é praticado. Segundo Aranda (2014), o elemento fundamental para a efetivação da mesma é a participação. Não há democracia sem participação. Aranda (2014) entende que a participação é:

[...] um princípio democrático primordial, um preceito legal, uma categoria histórica que se constrói nas relações sociais e, em específico, na área educacional é um tema presente na intrincada relação entre a gestão da educação, o Estado e a sociedade, categorias que alicerçam a política educacional brasileira (Aranda, 2014, p. 266).

Os estudos agrupados na categoria de cultura organizacional e modelos de gestão investigam como a cultura organizacional escolar pode tanto resistir quanto facilitar a implementação de políticas públicas, examinando as dinâmicas institucionais

envolvidas. O impacto do gerencialismo também é analisado, evidenciando como essa abordagem influencia a gestão pública da educação no Brasil e contribui para o enfraquecimento das práticas de gestão democrática. Conforme mostra o Quadro 11.

Quadro 11: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, que abordam a cultura organizacional e modelos de gestão

4- Cultura Organizacional e Modelos de Gestão				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	Cultura organizacional escolar e a política de gestão democrática da educação.	Moura, Jamerson Kempes Gusmão	Cultura Organizacional e Implementação de Políticas Públicas na Educação.	Refletir sobre a relação entre a cultura organizacional escolar e a apropriação de políticas públicas, analisando como essa cultura pode atuar como resistência à implementação de tais políticas
2	Administração pública gerencial e o protagonismo do empresariado na gestão da Educação: emergências e configurações.	Medeiros Macêdo, Sonayra Da Silva; Borges, Maria Creusa De Araújo	Gerencialismo e suas implicações para a gestão democrática da educação.	Análise do impacto do gerencialismo na gestão da educação pública no Brasil.
3	Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências.	Espíndola Fernandes, Maria Dilnéia; Alves, Andréia Vicência Vitor; Alves, Andressa Gomes de Rezende	Gestão Democrática e Modelos de Gestão da Educação.	Análise da gestão democrática como princípio constitucional e sua interação com outros modelos de gestão educacional no contexto da modernização do Estado brasileiro.

4	A reforma do estado e a gestão democrática na universidade pública brasileira.	Turíbio, Eliana Vieira; Santos, Eloisa Helena	Análise Crítica da Gestão e Autonomia Universitária.	Análise das mudanças na gestão universitária provocadas pela Reforma do Estado, destacando os impactos sobre a autonomia das universidades e a participação social na gestão democrática.
---	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

Os artigos relacionados ao financiamento da educação tratam da interação entre os setores público e o privado no contexto educacional, com ênfase nas implicações dessas parcerias para as políticas educacionais. O foco das pesquisas está em como essas colaborações influenciam as políticas educacionais, frequentemente desafiando a gestão democrática nas escolas públicas. As produções examinam, sobretudo, os recursos públicos para a educação no Brasil, especialmente sob uma perspectiva neoliberal, analisando as transferências de recursos da Educação Básica para o setor privado e seus efeitos sobre o enfraquecimento das práticas de gestão democrática nas escolas públicas. O Quadro 12 apresenta os artigos com enfoque no financiamento da educação.

Quadro 12: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, com enfoque no financiamento da educação

5- Financiamento da Educação				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	Relações entre o Setor Público e o Privado no Financiamento da Educação: provimento do cargo de diretor escolar em redes públicas de ensino.	Oliveira, Regina Cestari de	Financiamento da Educação e Parcerias Público-Privadas.	Analisar a influência da colaboração entre o setor público e o setor privado no financiamento da educação.

2	Dossiê Financiamento da educação contemporânea: desafios e impasses.	Roggero, Rosemary; Carvalho, Celso; Tavares, Manuel; Bauer, Carlos	Financiamento da Educação e Gestão Democrática.	Analisar os impactos das políticas de financiamento da educação no Brasil, com destaque para a gestão democrática da educação pública em um contexto de neoliberalismo, especialmente após o golpe de 2016.
3	A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios.	Roggero, Rosemary; Zanini da Silva, Adriana	Análise crítica do impacto do financiamento da educação na gestão democrática.	O impacto do financiamento da educação e das transferências de recursos da Educação Básica para o setor privado na gestão democrática da educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

Na categoria “diversidade e educação”, a análise enfoca como a gestão democrática lida com a diversidade no ambiente escolar, investigando o papel da participação, do trabalho coletivo e da autonomia como estratégias para a valorização das diferenças entre estudantes e a promoção de uma educação inclusiva. As práticas docentes e o planejamento escolar são discutidos no contexto de como os professores integram esses princípios em suas metodologias pedagógicas e no desenvolvimento de planejamentos escolares que favorecem a inclusão e o engajamento coletivo. Conforme disposto no Quadro 13.

Quadro 13: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, sob a perspectiva diversidade e educação

6- Diversidade e Educação				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	Diversidade e gestão democrática no contexto educacional.	Lima, Francisca das Chagas Silva; Cardozo, Maria José Pires Barros	Diversidade e Desafios na Valorização das Diferenças.	Analisar a diversidade no contexto da gestão democrática da educação e como a valorização das diferenças é abordada na escola através de participação, trabalho coletivo e autonomia.
2	Planejamento docente no contexto de uma gestão municipal democrática.	Fernandez, Gilne Gardesani; Machado, Cristiane	Práticas Docentes e Planejamento Escolar.	Análise das práticas de planejamento escolar dos professores em uma gestão democrática da educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

Os trabalhos relacionados na categoria avaliação e formação na gestão democrática concentram-se na influência do aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento profissional no fortalecimento da gestão democrática da educação e na promoção de práticas participativas no ambiente escolar. Os referidos estudos foram distribuídos no Quadro14.

Quadro 14: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, que se concentram na avaliação e formação na gestão democrática

7- Avaliação e Formação na Gestão Democrática				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	Formação continuada à distância para fortalecimento da gestão democrática na educação.	Ramos, Daniela Karine; Ribeiro, Fabiana Lopes	Formação e Impacto na Prática Profissional.	Avalia como um curso de formação continuada a distância, que aborda conselhos escolares e gestão democrática, contribui para a atuação profissional dos participantes.
2	Percursos formativos de gestores escolares: grupo de referência.	Nascente, Renata	Formação e impacto na prática educacional.	Investiga como a formação oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para diretores, supervisores e coordenadores impactou suas práticas educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

A atuação dos conselhos de educação e ouvidorias e suas relevâncias para o fortalecimento da gestão democrática aparecem nos estudos agrupados em conselhos e controle social. As pesquisas destacam o papel essencial dos conselheiros e das ouvidorias na promoção de práticas participativas e inclusivas, especialmente no contexto neoliberal que desafiam a participação e autonomia. Sendo apresentados conforme o Quadro 15.

Quadro 15: Resultados de produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, com destaque nos conselhos e controle social

8- Conselhos e Controle Social				
Nº	TÍTULO	AUTOR	CATEGORIA	TEMA/FOCO
1	A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática.	Farias, Elioenai Santos de Santana; Vieira, Emilia Peixoto	Conselhos de Educação e Gestão Democrática.	Analisar a função e atuação dos conselheiros de educação no fortalecimento da gestão democrática em um Sistema Municipal de Ensino (SME).
2	Gestão democrática na ótica neoliberal: as ouvidorias nas IES.	Jardim, Hélen de Oliveira Soares; Voss, Dulce Mari da Silva	Controle Social em Instituições de Ensino Superior	Analisar a atuação das ouvidorias na gestão democrática da educação superior e suas implicações dentro de um contexto neoliberal.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das pesquisas encontradas em busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.

Considerações finais

Com base nas leituras dos trabalhos aqui expostos, que fazem parte dessa revisão bibliográfica, de forma geral e concisa, identificamos que o principal desafio para a efetivação da gestão democrática é enfrentar as implicações do gerencialismo, que acaba interferindo e atrapalhando ao priorizar aspectos e práticas que visem a eficiência e a produtividade. O gerencialismo baseia-se apenas em características técnicas e administrativas que deixam de lado a autonomia e a participação dos envolvidos e das envolvidas na comunidade escolar.

Além disso, as pesquisas destacam que o gerencialismo busca centralizar as decisões e colocar a gestão escolar inserida a uma lógica empresarial, o que coloca a prática educativa longe de seu

caráter coletivo. Essa abordagem limita as oportunidades de diálogos, fundamentais para uma gestão democrática e participativa.

Uma das estratégias encontrada para o fortalecimento da gestão democrática é a participação da comunidade na elaboração do PPP, no Conselho Escolar e nos processos de tomada de decisão. Sendo fundamental para garantir que a gestão democrática não seja vista como uma responsabilidade apenas do gestor ou da gestora, mas como um compromisso coletivo de todos e todas envolvidos no desenvolvimento educacional e da comunidade local. Outro elemento destacado pelas pesquisas é a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, visando desenvolver competências para a gestão participativa e a mediação de conflitos, fortalecendo o papel da escola como um espaço de diálogo e construção coletiva.

Referências

ABREU, B. C. de A. **Conselho Municipal de Educação e a gestão das escolas da Rede Pública Municipal de São Luís: uma análise dessa relação.** 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/4065>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ALMEIDA, G. P.; NOJIRI, S. O direito de resistência e o mito da gestão democrática da educação: o caso das ocupações das escolas do estado de São Paulo. **Redes**, 2017, vol.5 (2), p.75-91. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/3176>. Acesso em: 4 set. 2024.

ALVES, M. F.; REIS, L. C. R. dos. Militarização de Escolas Públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 37, n.

2, p. 810–831, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113221. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113221>.

Acesso em: 3 set. 2024.

ARANDA, M. A. de M. A participação como princípio da gestão democrática: o debate pós ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 56, p. 266-279, maio 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v14i56.8640448>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática nos sistemas municipais de ensino dos estados do Piauí, Maranhão, Santa Catarina e Tocantins**: entre tensionamentos e desdobramentos. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/2389>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; CARNEIRO, S. R. Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167343>. Acesso em: 03 set. 2024.

AZAMBUJA, Á. B. de. **Processo de gestão da educação no Sistema Municipal de Ensino de Soledade**: experiência de democracia de alta intensidade. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2006>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BAPTISTE, M. J. **Gestão democrática da educação**: as orientações e recomendações dos organismos internacionais à gestão educacional na América Latina e no Caribe. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/948944>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BARROS, J. D.A. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no Plano de Ações Articuladas municipal: tensões e tendências. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], v. 23, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230008>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BEDIN, S. A. Gestão democrática da educação: processos, desafios e exigências emergentes nas escolas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 16, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7453>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BETTILOLO, A. dos S.; NARDI, E. L. Do universal ao singular: algumas questões candentes no debate recente sobre gestão (democrática) da educação. **Educação Unisinos**, 2020, vol.24 (1), p.1-14. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.43>. Acesso em: 3 set. 2024.

BIGARELLA, N. **O papel do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na definição de políticas de gestão para a educação básica (1999-2014)**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/18434-nadia-bigarella-corrigida.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRITO, J. da C. **Educação e democracia**: análise normativa do processo eleitoral para o cargo de diretor escolar na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (1999 a 2018). 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4366>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CARVALHO, J. L. M. de. PNE. Plano Nacional de Educação 2014 - 2024: A Gestão Democrática na Educação se Faz Presente? **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 41-52, 2016. DOI: 10.15628/holos.2015.3355.

Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/H OLOS/article/view/3355>. Acesso em: 3 set. 2024.

CARVALHO, S. F. **A escola não cabe numa planilha**: implicações do Programa Jovem de Futuro para a gestão democrática da educação numa escola da Rede Estadual do Rio Grande do Sul. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210252>. Acesso em: 9 jun. 2024.

CONCEIÇÃO, J. W. S. da. **Gestão democrática da educação em Mesquita (RJ)**: percursos da aprovação do Plano Municipal de Educação (2015). 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CORDEIRO, M. V. de V. **A institucionalização do princípio de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Vicente do Seridó/PB no período de 1997-2017**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2019. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/b/bd/Dissertacao_mValquiria.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

COSTA E SILVA, B. B. C. **Gestão democrática da educação e sua regulamentação no Brasil**: análises documentais para a construção de uma tipologia. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

COSTA, A. C. P. **O Projeto Político-Pedagógico**: indagações sobre a formação continuada e o compromisso com a gestão democrática na escola pública municipal de Curitiba (2013-2016). 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

DE OLIVEIRA, R. B. C.; LOUZADA, V. C. da R.; DOS SANTOS, P. D. de J. T. Gestão democrática da educação, participação política e eleição de diretores: uma análise a partir da experiência das ocupações de escolas no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 272–292, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.99720. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/99720>. Acesso em: 4 set. 2024.

DO AMARAL, D. P. Seleção de diretores de escolas públicas: argumentos sobre o mérito do candidato. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 308–317, 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.2.29028. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29028>. Acesso em: 3 set. 2024.

DUTRA, A. de F. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2016. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-103136/pt-br.php>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ESPÍNDOLA FERNANDES, M. D.; ALVES, A. V. V.; ALVES, A. G. de R. Gestão democrática da educação: por entre concepções e tendências. **Dialogia**, [S. l.], n. 19, p. 35–45, 2014. DOI: 10.5585/dialogia.n.19.4892. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4892>. Acesso em: 4 set. 2024.

ESQUINSANI, R. S. S. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-riograndenses. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 2016, v. 97(247), p.490-505. Disponível em: <https://DOI.org/10.1590/s2176-6681/286635951>. Acesso em: 3 set. 2024.

FARIAS, E. S. de S; VIEIRA, E. P. A atuação dos conselheiros de educação para o fortalecimento da gestão democrática. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020117, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1503. Disponível em: <https://portaldeperiodicos>.

ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1503. Acesso em: 4 set. 2024.

FERNANDES, M. C. A.; ARANDA, M. A. de M.; BUENO, M. L. M. C. O Plano Municipal de Educação de Caarapó - MS (2015-2025): um estudo de sua sistematização enquanto documento. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 139–158, 2018. DOI: 10.30612/hre. v5i10.8034. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/8034>. Acesso em: 3 set. 2024.

FERNANDEZ, G. G.; MACHADO, C. Planejamento docente no contexto de uma gestão municipal democrática. **Revista @ambiente-educação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 3, p. 345-361 set/dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/532/613>. Acesso em: 4 set. 2024.

FRITSCHÉ, S. **Gestão democrática da Educação Infantil: desafios, fragilidades e possibilidades**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2471/Simone%20Fritsche.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GASPARELO, R. R. S. **A eleição de diretores e as possibilidades e os limites de democratização das escolas públicas na Rede Estadual de Ensino do Paraná – 2016 a 2020**. 2022 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/6822>. Acesso em: 9 jun. 2024.

GOMES, B. C. F.; PIMENTA, J. de A.; CARDOZO, M. J. P. B. Conselho municipal de educação: análise do princípio da gestão democrática nas legislações do município de São José de Ribamar/MA. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021017, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1103. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1103>. Acesso em: 3 set. 2024.

GOMES, F. S. **O trabalho dos(as) conselheiros(as) municipais de educação e os desafios em busca da efetivação da gestão democrática participativa em Jequié-BA.** 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/08/FRANCINE-SANTOS-GOMES.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

HAIDUCK, C. C. **Conselhos de Educação em dois municípios sul-mato-grossenses, no contexto do Plano de Ações Articuladas: implicações para a gestão democrática da educação básica (2007-2014).** 2020. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1035351-carmen-ligia.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

JARDIM, H. de O. S.; VOSS, D. M. da S. Gestão democrática na ótica neoliberal: as ouvidorias nas IES. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 652–668, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n2a2022-64355. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64355>. Acesso em: 4 set. 2024.

KAMPF, R. M. **A gestão democrática da educação pública no Brasil e seus reflexos na região metropolitana da Grande Florianópolis: principais desafios.** 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2021. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_06_2022_10.44.41.1aa83b7c9c1b16ea4aefe395d596a764.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

LAGARES, R.; CARVALHO, R. F. de; MARTINS, P. F. de M.; ALMEIDA, G. Q. M. Conferência Estadual Popular de Educação do Tocantins: trincheira para a disputa da educação pública. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 925–944, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.73925. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/73925>. Acesso em: 4 set. 2024.

LEAL, L. F. **Sociedade, democracia e escola: limites e possibilidades do ideal democrático da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.** 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24730>. Acesso em: 9 jun. 2024.

LIMA, F. das C. S.; CARDOZO, M. J. P. B. Diversidade e gestão democrática no contexto educacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 87–111, 2017. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID391. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/391>. Acesso em: 4 set. 2024.

LOPES, R. A. dos S. **Avaliação institucional como atributo da gestão democrática: escolas estaduais de Mafra-SC.** 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

MARANGONI, R. A.; SOUZA, Â. R.de. Gestão democrática da educação: o que revelam os dados do projeto da Rede Estadual Paulista?. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2021.

MARKOWICZ, D. **Por uma educação para a emancipação: uma contribuição de Naura Syria Carapeto Ferreira.** 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

MARTINS, G. B. **Gestão democrática na Educação Infantil: qual o lugar dos conselhos escolares?** 2015 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/617>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MARTINS, R. J. **Gestão democrática como dispositivo gerencialista.** 2020. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2020.

MEDEIROS. M. S. da S.; BORGES, M. C. de A. Administração pública gerencial e o protagonismo do empresariado na gestão da

Educação: emergências e configurações. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 276–286, 2019. DOI: 10.15448/1981-2582.2019.2.30590. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/30590>. Acesso em: 4 set. 2024.

MIRANDA, F. C. J. **Controle Social e accountability na perspectiva gerencial de educação**: mapeamento de tendências expressas em marcos legais estaduais. 2021. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/13434>. Acesso em: 9 jun. 2024.

MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. e222657, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147222657. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186957>. Acesso em: 3 set. 2024.

MOURA, J. K. G. Cultura Organizacional Escolar e a Política de Gestão Democrática da Educação. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 106-124, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/topicoseducacionais/article/view/235108>. Acesso: 9 set. 2024.

NASCENTE, R. Percursos formativos de gestores escolares: grupo de referência. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 18, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i18.9373. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9373>. Acesso em: 4 set. 2024.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NOGUEIRA, B. de A. **Projeto Político-Pedagógico**: um longo e inadiável caminhar em terras tocantinenses. 2020. 60 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3441>. Acesso em: 9 jun. 2024.

OLIVEIRA, M. dos S. de. **Dos Planos Municipais de Educação à gestão democrática da educação pública**: estudo de municípios sul-mato-grossenses. 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4373>. Acesso em: 9 jun. 2024.

OLIVEIRA, R. C. de. Relações entre o setor público e o privado no financiamento da Educação: provimento do cargo de diretor escolar em redes públicas de ensino. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, 8 (dezembro 10, 2018). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/68266>. Acesso em: 4 set. 2024.

OLIVEIRA, T. M. de. **Desafios do Conselho Municipal de Educação para efetivação da gestão democrática no município de Itapetinga – Bahia**. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2022/12/TIAGO-MELO-DE-OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

PAZ, V. O. **Institucionalização da gestão democrática da educação como política pública no Sistema Municipal de Ensino de Igarapé-Açu, Pará**. 2015. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8343>. Acesso em: 9 jun. 2024.

PERDIGÃO, D. Tensões entre esferas de governo na educação a distância: a legislação federal e a gestão da Unitins. **Revista de**

Gestão e Avaliação Educacional, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 73–91, 2013. DOI: 10.5902/21762171110572. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10572>. Acesso em: 3 set. 2024.

PIMENTA, J. de A. **Gestão democrática da educação**: análise da sua materialidade nos sistemas municipais de educação da mesorregião Sul do Maranhão. 2019. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3166>. Acesso em: 9 jun. 2024.

RAMOS, D. K.; RIBEIRO, F. L. Formação continuada à distância para fortalecimento da gestão democrática na educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.2, p. 286–314abr./jun.2018e-ISSN: 1809-3876Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36764/25782>. Acesso em 4 set. 2024.

REIS, S. T. dos. Gramsci e Paulo Freire, reflexões sobre a educação popular. **Revista nuestraAmérica**, 2023 (21), p.1-12. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5519/551973881003/html/>. Acesso em: 3 set. 2024.

RODRIGUES, M. C. **Supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**: desafios para o fortalecimento da gestão democrática. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/b1dd7b3c-8fa3-4bd9-9329-b1ad3b7752a4>. Acesso em: 9 jun. 2024.

ROGGERO, R.; CARVALHO, C.; TAVARES, M.; BAUER, C. Dossiê Financiamento da educação contemporânea: desafios e impasses. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 58, p. e20851, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n58.20851. Disponível em: <https://periodicos.uinove.breccos/article/view/20851>. Acesso em: 4 set. 2024.

ROGGERO, R.; ZANINI, da S. A. A disputa dos recursos públicos da educação básica, os arranjos do estado com o mercado e seus impactos

na gestão democrática e participativa da educação no âmbito dos municípios. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 58, p. e20847, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n58.20847. Disponível em: <https://periodico.s.uninove.br/eccos/article/view/20847>. Acesso em: 4 set. 2024.

SANTOS de A. A.; OLIVEIRA, J. D.; CUNHA, M. C.; PITOMBO, N. C. S. A Bahia na CONAPE 2022: Tessituras da gestão democrática no âmbito do FEEBA para a reconstrução de novo projeto de nação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 3, p. 911–924, 2023. DOI: 10.5216/ia.v47i3.73931. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/73931>. Acesso em: 4 set. 2024.

SANTOS, E. T. S. **O Conselho Municipal de Educação de Uberlândia (2015-2019): participação na democratização do ensino municipal**. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29938>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SANTOS, J. C. dos; ALVES, A. V. V. A gestão educacional no Plano Nacional de Educação. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 23–35, 2017. DOI: 10.30612/hre.v5i10.8248. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/8248>. Acesso em: 3 set. 2024.

SASSON, M. D. H. **Políticas públicas de educação para a primeira infância: concepções do papel do Estado e do desenvolvimento infantil difundidas pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2019.

SILVA FILHO, M. A. da. **Gestão democrática da educação: a experiência da primeira eleição direta para diretores e conselheiros escolares da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias/RJ**. 2022. 518 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25942>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, A. V. B. da. **Política nacional de indução à gestão democrática no estado do Rio de Janeiro: o papel do Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** 2023. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/28596>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVA, N. F. da; ARANDA, M. A. de M. Participação e gestão democrática da educação: o legislado é o praticado? **Horizontes - Revista de Educação, [S. l.]**, v. 8, n. 15, p. 230–244, 2020. DOI: 10.30612/hre. v8i15.9666. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/9666>. Acesso em: 3 set. 2024.

SILVA, P. M. da. **Os condicionantes culturais da participação das classes populares na gestão da escola pública: um estudo de caso.** 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-160138/pt-br.php>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SILVEIRA, L. P. C. da; LAGARES, R. Educação e gestão democrática: dilemas e chances. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017. p. 1-12. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_1316.pdf. Acesso em: 9 jun. 2024.

SOARES, G. L. **Gestão democrática: as implicações da relação público-privada na educação em Ji-Paraná – Rondônia (2015-2019).** 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

SOUZA, D. B. de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 104–170, 2014. DOI: 10.18222/eae255920143001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3001>. Acesso em: 3 set. 2024.

SOUZA, D. B. de; MENEZES, J. S. da S. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]**. 2015, vol.23, n.89, pp.901-936. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400005>. Acesso em: 3 set. 2024.

TURÍBIO, E. V.; SANTOS, E. H. A reforma do estado e a gestão democrática na universidade pública brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 194–204, 2017. DOI: 10.21118/apgs.v1i3.5103. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5103>. Acesso em: 4 set. 2024.

VEIGA, E. **Gestão democrática da educação**: o pedagogo nas escolas municipais da Lapa-PR (2014-2017). 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_7a577c86caeada59be0d821d3f57a874. Acesso em: 9 jun. 2024.

YARI, A. P. do P. **A atuação do “Comitê Local do Compromisso” no âmbito do Plano de Ações Articuladas**: implicações para a democratização da gestão da educação básica em municípios sul-mato-grossenses (2011-2014). 2018. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024082-alexandra-pires-do-prado-yari.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

Capítulo 11

Violência Curricular no Ensino Médio: considerações sobre as ocupações das escolas em 2016¹

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira
Éder da Silva Silveira

Introdução

O ano de 2016, no Brasil, foi marcado por diversas manifestações estudantis que se intensificaram no segundo semestre. Foi o ano da chamada “Primavera Secundarista”, termo utilizado para fazer referência aos expressivos movimentos de ocupações de mais de mil instituições de ensino, especialmente na etapa final da Educação Básica. De modo geral, as causas e contextos que vêm explicando as ocupações incluem a contestação juvenil em relação ao Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241) do teto dos gastos públicos², o projeto “Escola sem Partido³” e a Medida Provisória (MP) n.º

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Uma primeira versão deste texto foi publicada na *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, no volume, em 2020.

² A PEC 241 que, ao ser aprovada na Câmara dos Deputados passou a tramitar no Senado como PEC 55.

³ Pode ser visto como movimento, organização, programa ou projeto que ataca a liberdade de cátedra e se posiciona contra o ensino de questões de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Surgiu em 2004 por meio da iniciativa do então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Apresentou-se enquanto reação a uma suposta instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o que representaria doutrinação e limitação da liberdade de aprender do estudante. Tornou-se projeto de lei apenas em 2014, no Estado do Rio de Janeiro (PL 2974/2014) e, no mesmo ano, também foi apresentado na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PL 864/2014). Ramos (2018, p.7) destaca que a ideologia do

748/2016, convertida posteriormente na Lei n.º 13.415/2017, referente à reforma do Ensino Médio⁴. De modo particular, incluíram contextos de cada estado, como o fechamento de escolas no Estado de São Paulo e reivindicações relativas à qualidade da merenda escolar e da infraestrutura das instituições de ensino.

Os Movimentos de Ocupação das Escolas de Ensino Médio no Brasil foram analisados através de diferentes enfoques na literatura disponível sobre o tema. Em levantamento recente, do conjunto de três teses, 27 dissertações, cinco livros e 100 artigos sobre o tema, as categorias mais utilizadas foram “Engajamento Político; Ciências da Informação e Novas Mídias/Tecnologias; Gênero, Identidade e Ativismos; e Participação Estudantil”. Apenas seis do total de estudos localizados abordaram a temática das ocupações considerando o currículo em suas análises, porém, sem assumi-lo como uma categoria analítica central, como nos propusemos na pesquisa que originou o presente artigo.

Na pesquisa que estamos desenvolvendo, assumimos o currículo como uma categoria essencial para entender as ocupações. Defendemos que os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil ocorridos em 2016 resultaram, também, de condições e práticas curriculares que se constituíram como Violência Curricular para as juventudes. Desse modo, argumentamos que as ocupações secundaristas se configuraram em situações-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, e, ao mesmo tempo, em experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias durante a prática ocupacionista.

Teoricamente, compreendemos currículo na perspectiva crítica e freiriana. Como observou Ana Maria Saul, “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na

Escola “Sem” Partido “se tornou pública por meio de sítio eletrônico e, ao mesmo tempo, fincava os pés no plano jurídico e lançava seus tentáculos para o interior das escolas em busca de supostos professores doutrinadores” (Ramos, 2018, p. 7).

⁴ A MP n.º 748/2016 foi sancionada pelo então presidente Michel Temer e, posteriormente, convertida na Lei n.º 13.415/2017, a qual alterou a LDB n.º 9394/96, particularmente em relação ao Ensino Médio.

educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2015, p. 222, grifo da autora). Currículo é poder, Apple (2006; 2011), é campo de resistência, Giroux (1986), é território em disputa, Arroyo (2013) e nele se expressam problemas sociais, éticos e políticos. Ele “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas” (Giovedi, 2016, p. 121) e não se limita aos espaços formais, pois existe “nas diferentes formas das manifestações educativas” (Giovedi, 2016, p. 82).

No domínio metodológico, este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, em desenvolvimento, cujo objetivo maior é analisar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil, em 2016, como resistência à Violência Curricular e como práticas curriculares de emancipação no Ensino Médio. Aqui, nosso objetivo é apresentar os principais elementos teóricos e empíricos que endossam nossa análise sobre os movimentos ocupacionistas em relação a apenas uma de nossas categorias principais, a de violência curricular. Para tanto, o recorte adotado, neste texto, integra a análise de narrativas de quatro sujeitos entrevistados na primeira fase da investigação. Esses colaboradores participantes foram jovens ocupacionistas de escolas públicas de Ensino Médio, nos seus respectivos Estados. Conforme termo de consentimento livre e esclarecido, eles serão representados pelas expressões: *Ocupa 1*, *Ocupa 2*, *Ocupa 3* e *Ocupa 4*, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 1: Demonstrativo dos sujeitos participantes do estudo e dos locais onde aconteceram as entrevistas

Jovem	Região/Estado	Cidade	Local da entrevista
Ocupa 1 (sexo feminino, 20 anos)	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	Em uma biblioteca universitária.
Ocupa 2 (Sexo feminino, 21 anos)	Minas Gerais	Montes Claros	Cyber café localizado em um <i>Shopping</i> da cidade.
Ocupa 3 (sexo masculino, 20 anos)	Bahia	Salvador	Praça pública da cidade.
Ocupa 4 (sexo	Pernambuco	Recife	Vídeo

masculino, 22 anos)			conferência (Whatsapp).
---------------------	--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Com enfoque investigativo nas memórias e experiências de jovens egressos do Ensino Médio, que participaram das ocupações das escolas no Brasil, em 2016, as entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo analisadas a partir de fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) e de procedimentos da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2003).

Quanto à estrutura, o artigo foi organizado em duas seções principais. Na primeira, apresentamos as ocupações como expressão de situações-limite vivida pelas juventudes frente ao inédito viável e argumentamos sobre a importância destas categorias em nossa pesquisa. Na segunda, explicamos o conceito de Violência Curricular, relacionando-o a algumas das narrativas obtidas na fase exploratória da pesquisa para demonstrar sua potencialidade enquanto categoria de análise, e também a fim de argumentar que as ocupações ocorridas em 2016, também foram expressão de resistência às violências curriculares vivenciadas pelas juventudes em suas escolas.

As juventudes e o inédito viável: as ocupações como expressão de situações-limite

Os estudantes secundaristas estão em constante interação com o mundo, e esta acontece de forma subjetiva e se corporifica nas relações objetivas desses sujeitos com o mundo e vice-versa. Essa é uma visão dialética que rompe com a visão egocêntrica dos sujeitos sobre o mundo, pois não é uma relação unilateral. É na relação dialética dos movimentos ocupacionistas com a realidade que discutiremos a educação como um processo de constante libertação dos homens e das mulheres. Uma relação que por si só não aceita a isenção dos homens e das mulheres do mundo e nem do mundo para com eles/elas. A relação que se estabelece, nesse sentido,

envolve um caráter ontológico de se compreender questões voltadas sobre os pressupostos dialéticos já mencionados.

Segundo Maria da Glória Gohn (2017, 2014, 2011), toda e qualquer manifestação de caráter coletivo, que possibilite distintas formas de a população se organizar e expressar suas demandas, pode ser considerada um movimento social. Essa definição é válida para pensar sobre as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil em 2016. Os sujeitos dessa pesquisa — jovens secundaristas — são exemplos de sujeitos que não encontram a sua consciência no vazio existencial, pois ela é sempre, radicalmente, consciência de mundo; é coletiva.

Também podemos entender os movimentos ocupacionistas na direção do que vem sendo nomeado de “novos movimentos sociais”. Conforme esclarece Gohn, eles,

são novos porque não têm uma clara base classista, como nos velhos movimentos operários ou camponeses; e porque não têm um interesse especial de apelo para nenhum daqueles grupos. São de interesses difusos. [...] o ‘novo’ se refere a muitas coisas. [...] o que há de novo é uma nova forma de se fazer política e a politização de novos temas (Gohn, 2006, p. 124).

Assim, novos temas antes não abordados nos movimentos sociais mais tradicionais foram emergindo e atribuindo identidade própria aos movimentos. Nesse sentido, questões que envolvem meio ambiente, educação, moradias, saúde, gênero, sexualidade, raça, serviços públicos etc., são pautas importantes nos novos movimentos sociais. Esses novos movimentos objetivam, principalmente, assegurar direitos sociais conquistados, diferentemente dos movimentos sociais mais tradicionais. Sobre isso, Gohn (2006, p. 125) destaca que “os novos movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais”. Outro ponto importante a ser mencionado é que “eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais” (Gohn, 2006, p.125).

Além disso, esses movimentos visam promover mudanças significativas nos valores dominantes, através de ações diretas que buscam alterar situações de opressão, entre as quais: discriminação, corte de verbas públicas em instituições sociais, degradação do meio ambiente, sucateamento dos serviços públicos. Essa mudança de eixo reivindicatório, econômico, cultural e social faz com que as organizações coletivas não possuam uma estrutura interna hierarquizada, mas uma estrutura horizontal, participativa, na qual as decisões são tomadas em colegiados. Essa característica também esteve presente nos movimentos ocupacionistas, conforme ilustra a narrativa abaixo.

Ninguém [liderava], **não tinha um líder**. Pelo menos a ocupação em nossa escola tinha a ideia de horizonte, **não era uma linha vertical**. Tudo era decidido em assembleia, tudo era decidido entre todos, daí nós fazíamos votação entre todos os ocupantes, nós marcávamos, pelo menos duas vezes por semana a gente fazia ou quando tinha alguma coisa que precisava ser decidido aí a gente convocava **todos os ocupantes** e era apresentado todas as possibilidades e **a gente discutia e decidia o que ia fazer** (OCUPA 1, 2019, grifos nossos).

O movimento estudantil constitui uma das esferas dos novos movimentos sociais, pois reúne muitas dessas características. Tem caráter histórico, porém, com pouca visibilidade, pois, na maioria das vezes, está atrelado a outros movimentos; ele ocorre dentro e fora dos espaços escolares, com pautas que envolvem a participação nas decisões sobre a escola, cidadania e o sentido político da educação; inclui, em suas pautas, questões voltadas aos conteúdos escolares, gênero, etnia, nacionalidade, religião, inclusão e exclusão social; frequentemente acontece junto a movimentos dos profissionais da educação e a partir das ações práticas de grupos sociais que estão em contatos com instituições educacionais; e, às vezes, é um movimento social próprio presente em projetos socioeducativos (Gohn, 2017).

Se os temas e pautas dos novos movimentos sociais não são os mesmos de outrora, cabe destacar que os sujeitos dos movimentos

estudantis de hoje exigem-nos considerar os jovens como um sujeito coletivo vinculado à categoria social e analítica denominada “juventudes”. No caso das ocupações secundaristas, esse sujeito coletivo esteve em movimento de devir, isto é, como uma síntese dialética daquilo que se é com aquilo que se quer ser ou alcançar enquanto inédito viável.

Pensar nessa perspectiva, a partir de uma atitude filosófica crítica, significa dizer que, em relação às ocupações, não vamos partir do nada para um tudo e nem do tudo para um nada, como um vazio existencial, pois existe uma reciprocidade entre o nada e o tudo que compreende a existência dos homens e mulheres em um eterno devir. Como destaca a filósofa Marilena Chauí (2000, p. 41), “toda mudança é passagem de um estado ao seu contrário: dia-noite, claro-escuro, quente-frio, seco-úmido, novo-velho, [...] e também no sentido inverso, noite-dia, escuro-claro, frio-quente, muitos-um, etc”. Assim, o que move a Primavera Secundarista surge dessa oscilação de opressão-libertação que corrobora a compreensão de que os movimentos de ocupações das escolas de Ensino Médio não surgem do nada e nem do tudo, mas de uma passagem contínua de algo ao seu estado contrário, em outras palavras, é o devir (Chauí, 2000).

Chauí (2000) ainda enfatiza que o devir, ou seja, a passagem de um estado ao seu contrário, não é caótica, pois obedece a leis determinadas pelas *physis*⁵, princípio de que a natureza é eterna e está em constante transformação. O fenômeno das ocupações reencontra no devir a localização do ser no tempo, pois identifica situações-limite como obstáculos [ou fronteiras] para o Ser Mais. Em outras palavras, os obstáculos podem promover mobilizações, considerando-se a conscientização e, por conseguinte, a ação dos jovens. As situações-limite se corporificam como uma dimensão concreta e histórica que não são insuperáveis. Essa consciência, projetante, é a eterna busca pelo Ser Mais (Freire, 2010), no entanto,

⁵ “Em grego, *physis* vem de um verbo que significa fazer surgir, fazer brotar, fazer nascer, produzir” (Freire, 2010, p. 41).

também é a percepção do inédito viável. Dessa forma, ao perceberem-se diante das situações-limite, os jovens ocupacionistas sentiram que existia algo que poderia ser alcançado, ainda que não totalmente visível, por se tratar do inédito-viável.

Acreditei nas greves e aí eu vi nas ocupações uma maneira de eu tentar mudar também e não ficar só apoiando as outras pessoas. Porque até então a gente apoiava as greves dos professores e dava forças para eles continuarem, mas **as ocupações nos serviram como uma maneira de nós procurar por uma mudança**, sabe? Porque as pautas, embora acontecessem junto com as das greves, elas não tinham nada a ver com as pautas das greves dos professores e muitas pessoas confundiam isso. **Eu me envolvi exatamente por querer que as coisas mudassem** por querer deixar um legado para as próximas pessoas e **por acreditar que essas lutas sociais, essas manifestações elas são, na verdade, as únicas maneiras de conseguir algumas coisas** (OCUPA 1, 2019, grifos nossos).

Ana Maria Freire destaca que o conceito inédito-viável significa “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’, pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (Freire, 2014, p. 225). Essa compreensão é fruto de um complexo processo pedagógico que implica mudanças na apreensão da realidade existencial concreta. Sobre isso, Paulo Freire destaca: “os homens podem tridimensionar o tempo (passado- presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais” (Freire, 2005, p. 107).

Entendemos que os movimentos estudantis que culminaram nos protestos de ruas e nas ocupações escolares também foram expressões de “situações- limite⁶”. São situações que apresentam obstáculos que impedem os sujeitos de Ser Mais e que carregam ou provocam possibilidades de sua superação. As “situações-limite”

⁶ Essa só pode ser considerada, no sentido ontológico se for compreendido no coletivo. As situações-limite que trazemos não é a do universo do sujeito em seu singular, mas as dos homens e mulheres em comunhão com o mundo.

são condicionantes históricos, sociais, antropológicos, epistemológicos e ontológicos que implicam a condição de subversão do opressor em homens e mulheres. Diferentes situações-limite poderiam ser citadas, entre as quais a falta de dinheiro para a merenda escolar, a falta de profissionais capacitados para assumir funções específicas nas escolas, condições físicas e humanas precárias nas instituições de ensino, reproduções de relações sociais de dominação, autoritarismo e subordinação no cotidiano escolar. Como veremos, não raro elas expressam práticas de Violência Curricular.

Assim, quando os sujeitos não conseguem “enxergar” esses obstáculos nem desenvolver uma consciência crítica de si e do mundo, perpetuam-se relações de dominação, de subordinação, de violência e de manutenção do poder e do *status quo*. Contraditoriamente, quando homens e mulheres encontram, nas situações-limite, possibilidades de Ser Mais, fluem na consciência de si e do mundo e questionam o seu lugar na história; sabem-se corpos conscientes e confiantes na luta e na esperança. Sendo assim, vemos as ocupações como expressão de situações- limite, isto é, como campos de reflexão para os sujeitos buscarem o inédito viável.

Ao se separarem do mundo que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão sua atividade de si mesmos, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limites’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse (Freire, 2005, p. 104).

A consciência de que os sujeitos são históricos e que eles não são determinados depende das complexas relações pedagógicas por eles experienciadas. Entendemos que as ocupações são dessas relações e experiências pedagógicas complexas que possibilitaram e/ou indicaram condições críticas e processos formativos para que as juventudes pudessem Ser Mais, conseguindo admirar a utopia alcançável. Mas por que falamos juventudes?

A juventude é uma categoria importante nas pesquisas educacionais e na nossa em particular. Conforme destaca Juarez Dayrell, trata-se de,

ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta (Dayrell, 2003, p. 41-42).

Portanto, juventude(s) não é sinônimo de jovens, tampouco pode ser reduzida ao momento da vida que marca a saída da infância para o ingresso ao mundo adulto, de forma linear e homogênea. Trata-se de uma categoria que deve levar em consideração a condição social dos jovens e a complexidade dos aspectos histórico-culturais e o conjunto de representações frente a constituição de suas identidades (Souza, 2004; Oliveira; Nascimento, 2016). “A idade não é, então, somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo” (Souza, 2004, p. 49). Assim, a idade, dentro dessa abordagem, além de ser um processo progressivo dos homens e mulheres, é também um fator que cria expectativas de comportamentos dos sujeitos, desconsiderando nos jovens os diversos fatores que os constituem, entre os quais os sociais, os culturais e os econômicos. Desse modo, as juventudes merecem ser vistas no plural, pois “precisamos reconhecer que esses sujeitos são

jovens de diversas origens raciais, étnicas, sociais, dos campos e das periferias. São heterogêneos, se reconhecem e conhecem o outro como sujeito de direitos” (Oliveira; Nascimento, 2016, p. 68).

É na singularidade da condição juvenil que podemos entender que as juventudes são heterogêneas e, por essa condição, o uso do termo juventudes no plural torna-se mais coerente. Dayrell, Carrano e Maia (2014, p. 104) observam: “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos juventudes”. Nesse mesmo raciocínio, Cavalcanti (2012, p. 114) explica que “não se pode falar em juventude no singular, melhor é referir-se a ‘juventudes’ e a ‘culturas juvenis’ para realçar sua diversidade e sua base social, não natural ou biológica”.

Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Dayrell, 2007, p. 1108).

Desse modo, pesquisar as ocupações secundaristas na perspectiva dos jovens implica compreendê-los nessa perspectiva da diversidade, isto é, como sujeitos que vivem condições sociais de raça, classe e gênero bastante distintas. Implica considerá-los também sujeito coletivo. Independentemente da heterogeneidade que compõe um movimento estudantil ocupacionista, o coletivo só se constitui à medida que os jovens reconhecem como coletivas as situações e condições de opressão vividas dentro e fora da escola. O que os une enquanto grupos heterogêneos é o reconhecimento coletivo da condição de oprimido. Esses elementos presentes na condição juvenil corrobora o entendimento heterogêneo das juventudes enquanto construção social, histórica e geracional, pois “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores”(Dayrell

2007, p. 1107). Juarez Dayrell observa que essas maneiras de conceber os jovens e as juventudes não são questões exclusivamente teóricas. E o autor destaca: “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” (Dayrell, 2003, p. 44). Ao refletir sobre sua experiência de pesquisa com os jovens, Dayrell assim avaliou: “a experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica” (Dayrell, 2003, p. 44).

No ambiente escolar, os jovens se apropriam do meio social no qual estão inseridos e se reinventam a partir da sua concepção de mundo. Para isso, partindo de seus interesses e necessidades, apreendem os espaços (escola e sociedade) interpretando-os e diagnosticando-os, dando-lhes o seu próprio sentido. Por esse motivo, desenvolvem seu modo particular de se relacionar com o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, pensar sobre as ocupações como resistência às violências curriculares e como práticas curriculares emancipatórias é também assumir que as experiências das ocupações podem revelar as diferentes formas que esses jovens se relacionavam com o saber. Conforme conceitua Charlot (2000), a relação com o saber é uma relação social. Por esta razão, não devemos considerar somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola e como elas exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. Ou seja, a relação que os jovens estabelecem com a escola é uma relação própria de caráter individual e coletivo.

A relação com o saber é a relação que os sujeitos jovens fazem com o mundo, pois é nessa relação que é situada a condição homem-mundo. O mundo é, para os jovens, algo que pode ser desvelado, admirado, compreendido. Esse se porta diante dos jovens como possibilidade de ser conhecido, ou seja, objeto cognoscível, e os jovens têm as capacidades de perceber esse mesmo mundo,

buscando desvelá-lo (Freire, 2005). Em outras palavras, o mundo é a estrutura exterior aos jovens e é passível de ser compreendido por eles, pois são os sujeitos aprendentes, capazes de extrair os fatos sociais e, com isso, intervir no mundo. A relação com o saber é uma “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (Charlot, 2000, p. 78). Para Charlot, a relação com saber diz respeito a “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (Charlot, 2000, p. 41).

A dialética presente entre homem-mundo, no nosso caso, jovens-mundo, se manifesta na relação com o saber e com a consciência real, consciência do mundo e de si mesmo, não apenas uma consciência admirativa, que apenas contemple o objeto, uma consciência mágica. A relação com o saber deve acontecer em uma constante interação entre ação-reflexão-ação. Como observou Freire [26] (p. 28), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

A relação com o saber também é uma relação de poder. Desse modo, também pensamos as juventudes e as ocupações nas “relações de poder que, através de determinados discursos [e práticas], usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea” (Freire, 2002, p.104). Portanto, importa-nos desenquadrar e tirar do silêncio aspectos das lutas e dos interesses que motivaram e pautaram a experiência ocupacionista a partir do currículo. Por esse motivo é que, como veremos na seção a seguir, ganhou importância a categoria de violência curricular.

Narrativas de violência curricular: as ocupações como resistência

Miguel Arroyo (2013, p. 13), ao colocar o currículo no âmbito das disputas sociais, reafirma a concepção de currículo como território em disputas pela centralidade e importância dele na constituição da instituição social escolar. “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por conta disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. Sendo esse o palco de disputas, as discussões sobre seus conteúdos e métodos são divergentes, gerando polissemia e embates em torno daquilo que é necessário conhecer em determinado momento histórico e social. Ele se constitui como espaço de poder (Apple, 2006; 2011). Nas palavras de Apple (2011, p. 71), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”.

Para Apple (2006; 2011), saber que o currículo é um campo hegemônico no qual se perpetuam as relações de poder e de opressão não significa dizer que houve a identificação dessas relações. A tarefa de compreender como se estabelece a opressão emplacada pelas relações de poder na constituição do currículo passa pela condição de negatividade da existência e da dignidade humana (Silva, 2013). Assim, não raro, o currículo hegemônico produz violência curricular através de mecanismos sutis que promovem barreiras epistemológicas e que (im)possibilitam os sujeitos de lutarem pelos seus direitos.

O conceito que estrutura nossa análise sobre as ocupações de 2016 é o de violência curricular, proposto por Giovedi (2013; 2014; 2016).

[...] **A violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar** - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas

metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - **negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade** (Giovedi, 2016, p. 120, grifos nossos).

Violência, na concepção de Giovedi (2014, p. 40), toma a dimensão de “um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento”. A partir dessa dimensão sobre a categoria violência podemos identificar as violências curriculares na escola. Dessa forma, a violência curricular se realiza no cotidiano das instituições de ensino e pode ser percebida de diferentes formas,

sendo possível testemunhá-las na relação professor-aluno, por meio de elementos mediadores dessa relação (tais como: o plano de ensino, a avaliação, os conteúdos, o tratamento das questões disciplinares, os métodos de ensino, as técnicas de ensino, etc.), nos conselhos de classe, nas reuniões dos pais, nas regras regimentais e disciplinares, na organização do tempo e do espaço escolares, etc. (Giovedi, 2016, p. 10).

O conceito de violência curricular “busca desvelar e revelar o modo pelo qual o currículo escolar hegemônico se materializa, negando a dignidade dos sujeitos humanos no cotidiano das escolas” (Giovedi, 2016, p. 129). Também “busca sintetizar uma imensa gama de processos que ocorrem dentro e em direção à escola, fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo” (Giovedi, 2013, p.126).

Giovedi (2016, p. 84) afirma que “o currículo predominante na maioria das nossas escolas é violento”, e ele também se insere na herança colonial de um projeto de modernidade. Com base em Dussel (1993), o autor explica que a “modernidade consiste nas diferentes estratégias que o mundo europeu precisou lançar mão para gerir o sistema- mundo a partir do centro”, isto é, “a maneira pela qual os europeus passaram a administrar o “centro” e a “periferia” a partir do momento em que a América foi conquistada” (Giovedi, 2016, p. 88). Nessa perspectiva, uma das estratégias foi a

escola. Portanto, a ideia de currículo escolar como violento se conecta à historicidade da instituição escolar desde a conquista da América e as formas de dominação da modernidade. Essas formas operam em três níveis: pela colonialidade do poder, do saber e do ser. E ainda são presentes “uma vez que a luta contra o colonialismo, que supostamente terminou com a independência, continua, pois, o processo de dominação política, econômica e cultural da metrópole sobre suas colônias permanece vigente na atualidade” (Dussel, 1993, p.92).

É importante explicar que Giovedi considera a contribuição de Chauí (2000; 2006; 2007), e Candau (1999; 2000) para apresentar o tema da violência curricular e, sobretudo, as abordagens e contribuições de Bourdieu (2008), com o conceito de Violência Simbólica, e de Charlot (2002), com a violência da/na/à escola. Em relação a essas três categorias de violência (Charlot, 2002), Giovedi defende “que essas três formas de violência estão contidas na categoria de violência curricular, já que todas elas compõem o currículo escolar”, e argumenta que “elas não dão conta de todas as formas possíveis de violência que se apresentam no currículo escolar” (Giovedi, 2016, p.60).

Ou seja, a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola são conceitos que dão margem a questionamentos que apontam para a necessidade de irmos além deles. Por exemplo: e a violência que recai sobre os gestores, professores e demais trabalhadores da educação e que não são produzidas pelos alunos? E a violência que é produzida ou recai sobre a comunidade de pais e responsáveis dos alunos que frequentam a escola? (Giovedi, 2016, p. 71).

Desse modo, o conceito de violência curricular acaba sendo mais amplo, abrangendo todos/as que estão na escola e na comunidade onde ela está inserida. Giovedi alerta que se não considerarmos que ela recai também sobre outros sujeitos, como gestores e professores, “tenderemos a achar que os trabalhadores da educação possuem uma autonomia e condições de trabalho que talvez não tenham. Ou seja, passarão despercebidas certas formas

de violência que não são produzidas pelos alunos e não recaem diretamente sobre eles” (Giovedi, 2016, p. 71).

Em relação a Bourdieu, Giovedi também argumenta os limites do conceito de Violência Simbólica para identificar e explicar as violências gestadas na experiência curricular:

O conceito de violência simbólica enfatiza o caráter violento das significações que são impostas aos receptores da ação pedagógica. No entanto, pretendo incorporar as minhas reflexões também os processos de violência que se sobrepõem aos profissionais da educação que estão submetidos também a outros processos violentos, sem prejuízo, obviamente, dos processos de violência simbólica. Daí a necessidade de se falar em violência curricular (Giovedi, 2016, p. 70).

Concordamos com Giovedi quando afirma que as concepções e abordagens desses autores são importantes, pois funcionam como lentes para a compreensão do fenômeno da violência na escola como meio a manutenção do *status quo* e para entender como se exerce as forças hegemônicas no currículo, mas são insuficientes porque essas lentes não integrariam as formas mais sutis e perversas dessa dinâmica e sua amplitude.

Com a articulação das perspectivas de Dussel (1993), Freire (2005), e Candau (2000), o conceito de violência é ampliado por Giovedi, e o leque de possibilidades de compreensão desse conceito passa a ganhar contornos mais visíveis. Giovedi (2016, p. 119) aponta que a violência é, “em sentido bastante amplo, como sendo toda negação (por parte das normas, ações, microestruturas, instituições e sistemas de eticidade) dos princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética.” Em seu estudo, esse autor identificou 12 formas ou categorias de manifestação da violência curricular a partir da negação desses princípios, conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 2: Explicação das formas específicas de manifestações da violência curricular que foram identificadas (Giovedi, 2016; 2013)

<p>1. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE CULTURAL Procedimento: Padronização, Homogeneização. Vítimas: Principalmente os alunos. Exemplos de manifestação: conteúdos homogeneizadores, desconsideração dos conhecimentos pré-existentes.</p>
<p>2. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE INDIVIDUAL Procedimento: Imposição de um ritmo padrão para a aprendizagem. Menosprezo pelas identidades que se desviam do padrão estabelecido. Desprezo pelas singularidades dos sujeitos. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: tempo homogêneo para a aprendizagem, conteúdos pré-formatados para os professores, sequências didáticas prontas etc.</p>
<p>3. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO CRIADORA Procedimento: Imposição de atividades repetitivas e burocráticas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: métodos pedagógicos apassivadores, preenchimento de papéis que não terão qualquer utilização.</p>
<p>4. VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA EM COMUNIDADE Procedimento: Discurso/ prática sistemáticas de incentivo à competição. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: incentivos à competição, estratégias de divisão dos professores e alunos, notas, <i>rankings</i>, classificações, comparações descontextualizadas entre escolas etc.</p>
<p>5. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE ALTERIDADE Procedimento: Agrupamentos exclusivos por idade. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: divisão dos alunos em séries.</p>
<p>6. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE AUTOCONSERVAÇÃO Procedimento: Controle dos corpos, condições de trabalho desumanas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: Esgotamento físico e mental, desvalorização salarial, jornadas de trabalho acima do recomendado, controle dos corpos, impedimento do uso do banheiro, rotina de aulas estafante, tempo de almoço de 10 minutos etc.</p>
<p>7. VIOLÊNCIA CONTRA A INTEGRIDADE MORAL E PSÍQUICA Procedimento: Tratamento com indiferença, desprezo, intimidação, ameaça. Vítimas: Alunos, comunidade, trabalhadores da educação. Exemplos de manifestação: Atendimento inadequado das pessoas que vêm procurar a escola para resolver algum problema.</p>

8. VIOLÊNCIA CONTRA O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE INTELECTUAL

Procedimento: Omissão diante da constatação evidente de que o aluno não aprendeu.

Vítimas: Alunos.

Exemplos de manifestação: Alunos que chegam às séries mais avançadas sem saber ler e escrever.

9. VIOLÊNCIA CONTRA A PARTICIPAÇÃO SIMÉTRICA NO PROCESSO DECISÓRIO

Procedimento: Exclusão da participação nos processos de tomadas de decisões.

Vítimas: Principalmente alunos, comunidade e professores.

Exemplos de manifestação: Centralização das decisões sem discussão coletiva em instâncias como: Conselho de escola, APM, Conselhos de classe, HTPCs, Grêmios Estudantil etc.

10. VIOLÊNCIA DISCURSIVO-IDEOLÓGICA

Procedimento: Rotulação, culpabilização do indivíduo.

Vítimas: Principalmente professores, alunos e famílias.

Exemplos de manifestação: Discursos em sala dos professores, discursos em conselhos de classe.

11. VIOLÊNCIA CONTRA AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

Procedimento: ação/ omissão destruidora.

Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação

Exemplos de manifestação: Falta de recursos para investir na infraestrutura da escola.

12. VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO

Procedimento: ações de desrespeito com o patrimônio público ou alheio.

Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação.

Exemplos de manifestação: depredação, furtos, etc.

Fonte: Giovedi (2016; 2013).

As narrativas dos sujeitos entrevistados, já na primeira fase da pesquisa, permitem identificar elementos de violência curricular vividos pelos jovens ocupacionistas. Ocupa 1, ao lembrar a ocupação disse: *“foi tudo muito rápido, que de repente as escolas no Brasil inteiro estavam sendo ocupadas revidando a ‘Escola Sem Partido’, a PEC dos gastos públicos e a Reforma do Ensino Médio, mas primeiro fui a um manifesto nas ruas e aí decidimos em assembleia ocupar a escola”*. (OCUPA 1, 2019). Ocupa 2, assim destacou: *“dividimos tudo em comissões, aí fizemos reuniões nos recreios da escola e decidimos ocupar”*. (OCUPA 2, 2019). O ato de os secundaristas se organizarem em

assembleias para decidir pelas ocupações das escolas demonstra o caráter de participação cidadã desses jovens. No entanto, a necessidade de utilizar o recreio para reuniões e organização das ocupações também indica a falta de espaços democráticos de participação e de debate sobre os problemas da escola, em seu interior, envolvendo as juventudes.

Ainda que não estivesse totalmente visível para alguns jovens secundaristas, a decisão pela ocupação representou resistência à violência curricular. Pode-se dizer que o fato de não ter ocorrido consulta ou participação às/das juventudes em processos decisórios relativos às mudanças postas pelo governo, particularmente no que tange à PEC do teto dos gastos públicos, à Reforma do Ensino Médio e ao contexto de ações do movimento Escola Sem Partido, representou uma violência contra a participação simétrica nos processos decisórios, pois demonstra um processo de exclusão desses sujeitos em decisões que afetaram diretamente suas vidas. Quanto à violência ao nível da factibilidade ética, as narrativas dos ocupacionistas também trouxeram exemplos de violência curricular relativos às condições de funcionamento da escola e do currículo escolar. Ocupa 3, por exemplo, assim destacou:

Não posso dizer que o motivo principal foi lutar contra as medidas do Presidente Temer, mas ao viver na escola com os outros manos a gente vai vendo outras realidades, tipo, **minha escola é muito feia sabe, acabada, com janelas e portas quebradas, paredes sujas e a merenda ... mano nem te falo, era quase sempre biscoito seco e suco.** Depois, ficamos sabendo que a escola ganhava trinta e poucos centavos por aluno para fazer a merenda. Mano, isso não é nem o valor de um picolé sabe! A escola estava fazendo milagre em dar biscoito seco e suco aos alunos. Aí a gente percebeu, se os repasses para a educação diminuíssem, que estava previsto na PEC dos gastos, talvez nem biscoito seco a gente ia ter (OCUPA 3, 2019, grifos nossos).

A narrativa revela que já existia essa violência curricular na escola e que ela só pôde ser percebida e refletida a partir do momento em que o estudante passou a viver integralmente a escola, principalmente, ao perceber que ela não desfrutava de

recursos suficientes para o seu melhor funcionamento. Essa narrativa indica dois tipos de manifestações de violência curricular, que Giovedi (2013) denomina de violência contra as condições de funcionamento – recursos insuficientes para a merenda escolar – e violência contra o patrimônio – falta de manutenção e zelo pelo patrimônio público. É importante destacar que as ocupações significaram processos formativos para muitos jovens ocupacionistas. Como narrou Ocupa 3, foi através do ato de ocupar a escola que se desenvolveu a consciência dessas violências contra a instituição e que medidas como a PEC do teto dos gastos públicos agravariam ainda mais os problemas vividos pelos sujeitos.

Quando perguntamos aos estudantes ocupacionistas se eles tinham sofrido algum tipo de violência, Ocupa 2 nos respondeu da seguinte maneira:

Violência física não, porém a gente sofreu violência moral, tanto durante como depois das ocupações. Tiveram professores que ficaram o tempo todo fazendo piada das ocupações e quando a gente fazia reunião eles **diziam que a gente era adolescente e não sabia o que estava fazendo, que gente era um bando de rebeldes**. Após as ocupações, na reposição das aulas, tinha professores que diziam para os alunos que eles só estavam tendo aulas nesse período por conta de A, B e C que resolveram brincar de ocupação (OCUPA 2, 2019, grifos nossos).

Considerando a tipologia apresentada por Giovedi (2016; 2013), essa postura dos professores representa uma materialização dos três níveis de violência curricular (material, moral formal e de factibilidade ética). Isto porque expressa violência contra a identidade, pois manifesta menosprezo às identidades juvenis; violência contra a vida em comunidade, porque os professores culpabilizaram os estudantes ocupacionistas pela alteração do calendário, deslegitimando as propostas defendidas nas ocupações através de piadas, incentivando a discórdia e o conflito entre os alunos; violência contra a integridade psíquica, pois os alunos foram tratados com desprezo, intimidação e ameaças; violência discursiva ideológica, pois rotulou-se e culpabilizou-se

individualmente ou coletivamente os jovens pelas reposições de aulas, nominando-os, em tom depreciativo, de rebeldes, desconsiderando que o movimento estudantil era legítimo e estava de acordo com o direito de resistência previsto constitucionalmente (Reis; Kauffman, 2017).

Também houve violência curricular na narrativa de Ocupa 4:

Não queria a aprovação da PEC, acho que a PEC para nossa escola foi só uma desculpa sabe. A gente já estava cheio, a escola não era mais um lugar bom de se estar. Olha só, **faltava professor de física e química e o nosso professor de inglês [...] era formado em matemática** e estava velho e não se aposentava porque ia perder dinheiro, ele **não sabia nada de inglês**, mas estava ali para preencher a caga horária dele em uma escola apenas. **A diretora era uma bruxa**, só sabia reclamar e barganhar voto de professores para as próximas eleições. Acho que **a nossa escola estava esquecida** e a gente deu vida a ela quando ocupamos, a gente se sentia parte dela (OCUPA 4, 2019, grifos nossos).

O relato do jovem apresentou, igualmente, questões pertinentes sobre o tema da violência curricular, particularmente em relação à condição de funcionamento da escola e do currículo escolar (Giovedi, 2016). Nesse caso, a falta de professores e a prática de colocar docentes sem formação adequada para determinadas disciplinas interfere no currículo, o qual também vai se constituir violento com essas práticas, as quais podem ser consideradas obstáculos para uma formação comprometida com o Ser Mais (Freire, 2010). O sistema educacional, ao condicionar o professor a lecionar disciplinas para as quais não tem formação, provoca violência contra a pulsão de autoconservação e contra a condição de funcionamento (Giovedi, 2016; 2013). Assim, o sistema escolar se organiza através de práticas que fazem com que a escola não consiga responder totalmente ao que se propõe a fazer. Por outro lado, o professor também é vítima desse sistema educacional e do próprio Estado, quando este não garante as condições necessárias ao professor para que possa viver/descansar em sua aposentadoria.

Considerações finais

O currículo que nega a existência do ser humano e de sua dignidade, que o torna subalterno, ou que reproduz relações de dominação e subordinação é produtor de violência. Por outro lado, experiências de resistência a essa violência podem ser o ponto de partida para a construção de um currículo crítico e para o desenvolvimento de práticas curriculares que reafirmam a existência de homens e mulheres como sujeitos de emancipação. Afinal, “compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade” (Silva, 2008, p. 32).

O currículo tem sido objeto da atenção de autoridades, das políticas educacionais, de professores e especialistas. Hoje, ele está no centro das discussões sobre a educação escolar. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações curriculares nos diversos níveis de ensino, e também no desenvolvimento da produção teórica do campo (Lopes, 2011; Moreira, 2005). Por ser um espaço de correlações de diferentes forças que atuam na elaboração de concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, o currículo também se constitui nas disputas, nos conflitos gerados pela hegemonia e pelos consensos que vão sendo construídos em torno de termos, significados e práticas.

Ao se perceberem na capacidade de refletir, questionar e atuar para a mudança, os sujeitos conscientes passam a enxergar a realidade como de fato ela é, uma construção humana criada e que pode ser mudada, não através de uma ação individual, mas a partir da coletiva. Dessa forma, ao se perceberem diante das situações-limite, os jovens ocupacionistas sentiram que havia algo que poderia ser alcançado, ainda que não totalmente visível, por se tratar do inédito-viável. Essas situações-limite também foram constituídas por violência curricular.

Como dissemos anteriormente, entendemos o currículo como uma categoria central para entender as ocupações enquanto resistência e espaço formativo. As narrativas dos jovens sobre as ocupações permitem-nos inferir a tese de que os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil ocorridos em 2016 resultaram, também, de condições e práticas que se constituíram como Violência Curricular para as juventudes.

Por esse motivo, argumentamos que as ocupações secundaristas se configuraram em situações-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, e, ao mesmo tempo, em experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias durante a prática ocupacionista. Circunscritos aos limites deste texto, citamos os principais elementos teóricos e empíricos que embasam nossa abordagem apenas em relação à violência curricular – conceito que vem ampliando nossos olhares sobre a categoria violência e sobre as contradições que marcam os processos formativos na escola, pois desloca a compreensão para além do que é tipificado pelo Código Penal e amplifica a percepção dos mecanismos de poder presentes no currículo.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis: Vozes, 2013
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.
- BOUDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, V. M. Diretos humanos, violência e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, V.M. **reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAUÍ, M. Ética, violência e política. *In*: CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação do saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

DAYRELL, J. A Escola "Faz" as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, n. 28, v. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

DUSSEL, H. **1492 - o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FREIRE, A. M. Notas explicativas. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIOVEDI, V. M. **Violência Curricular e a Práxis Libertadora na Escola Pública.** Curitiba: Appris, 2016.
- GIOVEDI, V. M. Violência curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**, v. 16, p. 211-233, 2013.
- GIOVEDI, V. M. A Pertinência do Conceito de Violência Curricular para a Compreensão da Violência Escolar. **Revista do COGEIME**, v. 23, p. 33-47, 2014.
- GOHN, M. da G. **Manifestações e protestos no Brasil:** correntes e contra correntes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.
- GOHN, M. da G. **Sociologia dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Cortez, 2014.
- GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e educação na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 333-361, 2011.
- GOHN, M. da G. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigma clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2006.
- KAHMANN, A. P.; SILVEIRA, É. da S. Sabedoria ou Epistemologia? perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 87-104, 2018.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. *In*: COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 2005.

OLIVEIRA, F. L. B.; NASCIMENTO, H. M. F. do. Escola e Juventudes: uma relação possível? **Revista Eletrônica Científico Ensino Interdisciplinar**, v. 2, p. 66-78, 2016.

RAMOS, M. N. Introdução. *In*: PENA, F.; QUIROZ, F.; FRIGOTTO, G. **Educação democrática: antídoto a Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP., p. 7-13, 2018.

REIS, J. E. de A.; KAUFFMAN, K. R. Ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Revista Pensar Acadêmico**, v. 15, n. 2, p. 193-2010, 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-2010, 2003.

SAUL, A. M. Currículo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 222.

SILVEIRA, É. da S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O novo ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o esforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, v. 20, p. 101-118, 2018.

SILVA, A. F. G. da. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógica interdisciplina – tema gerador via rede temática. *In*: PERNAMBUCO, M. M. C.; PAIVA, I.A.D. **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 75-96, 2013.

SILVA, M. R. da. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, C. Z. V. G. **Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites** Última década, n. 20, p. 47-69, 2004.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina da Silva Pereira

Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul/RS. Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq no Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. É colaboradora do GP Currículo, Memórias e Narrativas em Educação. E-mail: anacarolinasp@gmail.com

Antônio Pereira da Silva Júnior

Possui graduação em Administração pela Faculdade do Baixo Parnaíba (2017). Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Linha: Educação, Trabalho e Educação. Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação. Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Maranhão - IFMA. Professor de Administração no Instituto Federal do Piauí - IFPI Campus Cocal.

Email: anthoniojunior@hotmail.com; antonio.pereira@ifpi.edu.br

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Professor permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, ambos com registro no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Investiga no campo de estudos do currículo, das políticas curriculares e da formação de

professores e em temas associados à História da Educação escolar e não escolarizada.

E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br

Éder da Silva Silveira

Docente do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, onde integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, sendo líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. É pesquisador colaborador na rede nacional Ensino Médio em Pesquisa (EM-pesquisa), em projeto sobre o Novo Ensino Médio. É integrante do Observatório do Ensino Médio do RS e do Observatório do Ensino Médio (UFPR). Doutor em História pela Unisinos, com estágio de doutoramento na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris/França (Bolsa PDSE/CAPES), Mestre em Educação pela PUC-RS, universidade onde realizou pós-doutoramento sob supervisão do prof. Dr. Marcos Villela Pereira, com pesquisa relativa aos Seminários Integrados do Ensino Médio Politécnico no RS. Entre 2021 e 2022, realizou o segundo estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, sob supervisão da profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva, com pesquisa sobre a recontextualização do Novo Ensino Médio no estado do RS.

E-mail: eders@unisc.br

Falconiere Leone Bezerra de Oliveira

Professor da Educação Básica (anos iniciais) da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul - RS, Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação (ETE), onde integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação - CNPq. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em

Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente; Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Especialista em Currículo e Juventudes (UNISC); Especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica (UNISC); Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/CE). E-mail: falconiereleone@mx2.unisc.br

Idianes Tereza Mascarelo

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2021), integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2005). Possui graduação em Pedagogia- Habilitação em Supervisão Educacional pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ (1998). Atua como Pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Desenvolve seus estudos nas seguintes temáticas: reforma do Ensino Médio, educação profissional, Institutos Federais em Educação e ensino médio integrado. E-mail: idianesmascarelo@mx2.unisc.br

Jhonathan Martins da Costa

Docente EBTT da Universidade Federal de Roraima – UFRR, na disciplina de Educação Especial Inclusiva é professor no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEDUCAR/UFRR e no Colégio de Aplicação CAP/UFRR. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, (Bolsa PROSUC/CAPES), onde integra a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, sendo membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. É membro da Sociedade Brasileira de Comportamento Motor, investigando o desenvolvimento motor de crianças autistas

e as contribuições do desporto para seu desenvolvimento. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Euclides da Cunha. Graduado em Pedagogia, pela faculdade FAVENI e em Licenciatura em História pelo UFAC.

E-mail: Jhonathan.costa@ufr.br

João Luís Coletto da Silva

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com Bolsa PROSUC/CAPES II, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação e integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação - CNPq. É Mestre em Educação (2017), licenciado (pleno) em Educação Física pela UNISC (2008), e especialista em reabilitações de lesões e doenças musculoesqueléticas (2014). É docente de Educação Física na EMEF Jacob Blész/Vera Cruz, e na EMEF Normélio Egídio Boettcher/Santa Cruz do Sul. Dedicar-se aos temas: Educação Física escolar, Ensino Médio, Currículo e Políticas públicas em educação. E-mail: dicoletto@hotmail.com

Liliane Rodrigues Reis

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UNISC). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2010), Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal Sul Rio Grandense (2013). Pesquisadora no Grupo de pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação - CNPQ, vinculado à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Integrante do GT05 - Estado e Política Educacional/ANPED. Atualmente é professora nas redes municipais de Triunfo (RS) e General Câmara (RS).

E-mail: lilianerodriguesreis@gmail.com

Luiz Antonio Garcia

Professor da rede estadual de Educação Básica do estado de Santa Catarina. Graduado em Filosofia e Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas (CNPq). Investiga temas associados à inovação na educação escolar e no currículo.

E-mail: luiztonio1@gmail.com

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com Bolsa PROSUC/CAPES I, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, advogada, graduada em Direito pela Faculdade Estácio de São Luís/MA, especialista em Direito Constitucional Aplicado e em Prática no Direito Privado, Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). É pesquisadora integrante do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, tendo como foco de pesquisa as seguintes temáticas: Políticas Educacionais, Novo Ensino Médio, Relações Público-Privadas no Âmbito Educacional.

E-mail: nayolandaclas@gmail.com

Pâmela Tainá Wink da Luz

Licenciada em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Dom Alberto. Mestranda em Educação e pesquisadora pela linha Educação, Trabalho e Emancipação do PPGedu, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com Bolsa Prosuc/Capes, Modalidade 1. Atualmente trabalha no projeto de dissertação de mestrado, Gênero e Sexualidade: Narrativas de experiência curricular de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo,

Memórias e Narrativas em Educação, do PPGedu da Universidade de Santa Cruz do Sul.

E-mail: pamelaluz3@mx2.unisc.br

Sabrina Thalia Quoos

Acadêmica do Curso de História – Licenciatura da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista de Iniciação Científica com Bolsa PIBIC/ CNPq e participante do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação.

E-mail: sabrina6@mx2.unisc.br

Sheley Bernardo Nunes

Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação. Integrante do grupo de pesquisa Currículo, Memória e Narrativas em Educação – CNPq. Professora da rede municipal de Caldas Novas-Go. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente desenvolve pesquisas sobre gestão democrática da educação e participação estudantil na escola.

E-mail: sheleybernardonunes1@gmail.com

Taís Olívia Rodrigues da Fonseca

Graduanda em Licenciatura em História pela da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Bolsista PIBIC, membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq.

E-mail: Taisoliviadafonseca2020@gmail.com

Temas como protagonismo juvenil, inovação, reforma curricular, Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, currículo integrado, educação especial e inclusiva, violência curricular, justiça curricular e gestão democrática da escola integram essa coletânea, contribuindo com os debates e as pesquisas que cercam hoje o currículo escolar, em especial, no Ensino Médio.

Apoio:

