

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO ENSINO MÉDIO: NATURALIZANDO DESIGUALDADES

THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION: NATURALIZING INEQUALITIES

Damila Machado¹

Rafael Rodrigo Mueller²

Resumo: O presente artigo busca investigar quais são os impactos provocados pela lei nº 13.415/2017, a qual alterou a lei de diretrizes e bases nº 9.394/96 e instituiu a reforma do novo ensino médio. Entende-se portanto como fundamental, decifrar quais são as implicações que a nova reforma pode produzir na etapa do ensino médio na escola pública, compreendendo esta etapa como uma das mais disputadas pelas políticas de viés neoliberal. A pesquisa possui cunho qualitativo e os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho foram de caráter documental e bibliográfico. Dessa forma, a origem da investigação presente está circunscrita aos documentos oficiais, tendo como amparo a Base Nacional Comum Curricular de 2018, a Lei Nº 13.415/2017, o Plano Nacional de Educação (PNE), instaurado pela Lei Nº 13.005/2014 (que estabelece as metas que pretende cumprir com vencimento a cada dez anos, no campo da educacional), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). As políticas na esfera educacional que são direcionadas pelos organismos internacionais naturalizam as desigualdades no cenário educacional, e, portanto, torna-se importante construir uma proposta que seja diametralmente oposta, pensada numa formação humana que atenda a todos, e não apenas a uma parcela da sociedade.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Desigualdades Sociais. Escola Pública.

ABSTRACT: This article investigates the impacts caused. It is understood, therefore, that secondary education at school is considered as a stage that can be a public reform, considering as a stage one of the policies with a neoliberal bias. The research has a qualitative nature and the procedures used to carry out the work were of a documentary and bibliographic nature. Thus, the origin of the investigation is limited to official documents, supported by the National Common Curricular Base of 2018, Law No. 13,415/2017, the National Education Plan (PNE), established by Law No. the goals that it intends to fulfill with the expiration every ten years, in the field of education), in addition to the Curricular Guidelines for High School (DCNEM). Policies in the educational sphere that are directed by international organizations naturalize

¹ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação; damilamachado@gmail.com.

² Doutor em Educação; PPGE/UNESC; rrmueller@unesc.net.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

inequalities in the educational scenario, and therefore, it becomes important to build a proposal that is diametrically opposed, thought of as a human formation that serves everyone, and not just a portion of the population. society.

Keywords: New High School. Social differences. Public school.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista as modificações mais recentes no panorama das políticas brasileiras educacionais, é indispensável compreender quais os impactos provocados pela Lei Nº 13.415/2017, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96 e instituiu a reforma do Novo Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular, reconhecida como um currículo normativo, ainda gera incertezas e inseguranças aos docentes e aos estudantes que vivenciam o Novo Ensino Médio, principalmente aqueles que fazem parte da escola pública. Portanto, é necessário decifrar quais são as implicações que a nova reforma pode produzir na etapa do Ensino Médio, compreendendo esta etapa como uma das mais disputadas pelas políticas de viés neoliberal.

Por este motivo, é fundamental entender qual a dinâmica que a sociedade sofre em decorrência das alterações curriculares e quais são os mecanismos que naturalizam as desigualdades sociais que surgiram na implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018) na etapa do Ensino Médio. Para isso, será necessário analisar o projeto de Lei Nº 13.415/2017, que instaura o Novo Ensino Médio e as suas nuances. Analisar o currículo e investigar as consequências ocasionadas pela sua instauração é de certo modo encontrar saídas para resistir a um currículo que pela sua constituição pode alavancar as desigualdades sociais no horizonte educacional, em contramão ao seu objetivo central, que é o de “equalizar a educação básica de norte a sul do país” (BRASIL. MEC, 2017, 8p.).

Dito isso, faz-se preciso indagar quais são os fatores existentes na Lei do Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (2017). É necessário explorar se tais fatores avançam na contribuição de uma educação pública fragmentada, distanciando-se de uma formação humana ‘omnilateral’, que forme sujeitos opostos a isso e que contribua para uma formação de sujeitos unilaterais. Portanto, busca-se comparar qual a influência da Base

Nacional Comum Curricular (2018) e políticas neoliberais no aumento das desigualdades sociais no panorama da educação brasileira, assim como, compreender a relação entre as políticas neoliberais e reforma do Novo Ensino Médio.

A pesquisa se constituiu dialeticamente. Desse modo, tem como procedimento considerar as contradições que surgem e que dão origem a novas contradições e, a partir disso, faz-se necessária a sua superação. O materialismo histórico-dialético se constitui por meio de uma perspectiva ontológica.

Essa pesquisa possui um cunho qualitativo, pois tem sua essência em uma análise na perpetuação e na naturalização das desigualdades ocasionadas pelo surgimento da Base Nacional Comum Curricular (2018), que instaura o Novo Ensino Médio por meio da Lei Nº 13.415/2017 e da Medida Provisória instaurada no período pós *impeachment* no Governo Temer. Buscou, então, compreender quais são os mecanismos dentro desse novo documento curricular que intensificam as distâncias sociais, analisando de que modo um currículo padronizado pode aumentar as desigualdades sociais na escola pública brasileira.

Os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa foram de caráter documental e bibliográfico. Dessa forma, a origem da investigação presente está circunscrita aos documentos oficiais, tendo como amparo a Base Nacional Comum Curricular de 2018, a Lei Nº 13.415/2017, o Plano Nacional de Educação (PNE), instaurado pela Lei Nº 13.005/2014 (que estabelece as metas que pretende cumprir com vencimento a cada dez anos, no campo da educacional). Tal lei, em uma das suas metas, refere-se à universalização e à elevação do Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/1996 (LDB). Por outro lado, foram utilizados também referenciais bibliográficos como livros e periódicos publicados recentemente acerca da temática. Dito isso, a organização do levantamento de dados localizados se definiu como centro de análise em um esquema de leituras baseado em apontamentos, analisados pela via documental. Além disso, foram analisados os dados apresentados recentemente pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), especialmente em relação às causas do abandono escolar. Nesta análise foi possível confrontar-se com as causas que levaram à reforma do Novo Ensino Médio (NEM). Para complementação de dados

com vistas a tensionar sobre a prática do Novo Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, foi também utilizado como referência e consulta um dos maiores jornais brasileiros em circulação, o Jornal Folha de São Paulo, através dos meios eletrônicos.

Dessa forma, o principal apontamento da pesquisa foi de como políticas curriculares interferem para alavancar as desigualdades de ordem social na educação pública. Ademais, têm-se como eixos da pesquisa as políticas de viés neoliberal, como estas estão inseridas e como se relacionam com as questões no campo educacional.

Foram utilizados cerca de 15 periódicos, conforme a Tabela 1, com as seguintes palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, “Novo” Ensino Médio e Desigualdades sociais. Partindo desse ponto, foram localizados artigos presentes na base de dados como SciELO³, e que em sua gênese, exploraram questões históricas, políticas, sociais e econômicas na educação pública brasileira.

Tabela 01 - Referências de bases de dados

Títulos	Ano de publicação	Categoria
A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.	2022	Artigo
Educação para o trabalho precarizado : uma análise da reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial	2014	Dissertação
(Semi)formação, BNCC e escolarização: qual é a base para a educação?	2021	Artigo
A escolarização média da classe trabalhadora no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas.	2018	Artigo
A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais.	1988	Artigo
O currículo escolar aumentando desigualdades sociais: o caso da educação pública brasileira.	2019	Artigo
A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso.	2018	Artigo
“Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade.	2020	Artigo
ABNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas.	2019	Artigo
O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da	2022	Artigo
Foucault e a análise do discurso em educação	2001	Artigo
A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação	2002	Artigo
A escola e a Exclusão	2003	Artigo
As desigualdades multiplicadas	2001	Artigo
As raízes neoliberais do novo ensino médio	2021	Artigo

Fonte: Autora (2022)

³ Scientific Electronic Library Online. (SciELO).

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

Os livros utilizados para apoiar-se foram: “Injustiças a experiências das desigualdades no trabalho”, de François Dubet (2014); “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, de Christian Laval (2019) e “Pedagogia da Exclusão”, obra organizada por Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (2000). Priorizaram-se obras que tratam não somente de questões pedagógicas, mas também que contemplaram aspectos políticos, sociais e econômicos. Além disso, foram analisados também casos em outros estados do Brasil, como Acre e Rio Grande do Sul, na etapa do Ensino Médio, tendo como referência para a pesquisa as diretrizes de referência de cada estado com vistas a localizar as questões concernentes à redução da carga horária das áreas das humanidades e a maior oferta de itinerários formativos.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO QUE PERPASSA AS REFORMAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017, caracteriza-se pelo conjunto de conhecimentos e habilidades que são essenciais a todos os alunos ao longo de cada etapa da Educação Básica que devem ou podem aprender. Entende-se que:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (MENDONÇA FILHO apud BRASIL, 2017, p.5).

Rodrigues (2019) enfatiza as mudanças que são ocasionadas pela Base Nacional Comum Curricular, esclarecendo que há uma forte tendência no que concerne ao aumento das desigualdades sociais na conjuntura da educação pública brasileira. O autor ainda anuncia que na história da educação brasileira, mais especificamente na ditadura militar (1964-1985), ocorreu uma forte precarização da educação pública, da escola pública e da profissão docente,

explicando que “começam a acontecer com mais força e seguindo uma política aberta aos investimentos estrangeiros no Brasil” (RODRIGUES, 2019, p. 85).

Ainda durante esse período, a concepção tecnicista⁴ obteve força e conseqüentemente trouxe interesse por parte do Estado brasileiro, a fim de formar sujeitos com mão de obra qualificada para atender às demandas das multinacionais instaladas no Brasil. Aos pobres, a educação que restava era a técnica de nível médio, para posteriormente recorrer a uma empresa de grande porte, não tendo como foco nada além do que uma mão de obra meramente repetitiva e com uma desvalorização financeira (RODRIGUES, 2019).

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), DESIGUALDADES SOCIAIS E O ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

A BNCC, como um documento de caráter normativo, deve considerar as especificidades de cada instituição, tal qual o espaço geográfico em que se insere, a cultura local, bem como tantas outras variáveis particulares das escolas. Como apontam os autores Sússekind e Maske (2020), para que seja possível pesquisar sobre os currículos criados nos cotidianos escolares e universitários, é preciso considerar a diversidade e a complexidade existentes nas escolas, além da realidade de cada aluno. É indispensável atentar-se a fatores como a distância percorrida pelos estudantes para chegarem à escola, quantas horas de sono tiveram na noite anterior, bem como quantos desses alunos não conseguiram realizar a sua alimentação a tempo de não perderem o transporte.

Ademais, é necessário ter em mente a questão da rotina dos docentes, como: em quantas escolas trabalham na semana, e quais são as suas condições de trabalho. Tais questões passam despercebidas quando se busca pesquisar sobre os currículos escolares e são fundamentais na análise de propostas que atendam à diversidade presente nas escolas.

⁴ Sob a concepção tecnicista, a escola empenha-se na ascensão da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo. O processo de aquisição de habilidades sob essa abordagem, são específicos, úteis e necessários para que os indivíduos sejam integrados no sistema social global.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

As mudanças provocadas pela reforma do Ensino Médio esbarram em distintas questões que põem em risco uma escola pública igualitária, favorecendo a composição de um ambiente educacional excludente e desigual, que acaba aprofundando os abismos entre as instituições públicas e privadas. Uma das questões cabidas nesta pesquisa é a de localizar pontos que aumentam o abismo das desigualdades sociais causadas pelas alterações previstas na Lei Nº 13.415/2017. Tal norma ampliou a carga horária educacional e foi implantada com o argumento de tornar o ensino mais atraente aos jovens, com o objetivo de reduzir os números de evasão escolar nessa etapa da educação básica.

De acordo com Silva (2015, p. 375), um currículo padrão vai de encontro ao ato de autonomia e liberdade, anulando o exercício das escolas, dos educadores e dos estudantes de terem a possibilidade de definir de modo coletivo um projeto formativo no qual se baseia a proposta curricular de cada escola, respeitando assim, a diversidade existente nas instituições públicas brasileiras. É indispensável questionar-se sobre a real necessidade de se falar em um “currículo nacional” sem reincidir em uma ideia determinista e, que conseqüentemente, ignore as realidades que não são únicas. Considerando, portanto, as complexidades de cada realidade presente, para além do espaço institucional, dessa forma, é preciso que as questões de caráter econômicos, culturais, regionais, sociais e geográficas sejam encaradas, para que a ideia determinista não seja um fator que oportunize a naturalização das desigualdades. Como consequência disso, há um aumento cada vez maior da desigualdade social que já é presente na trajetória histórica da educação pública.

A Base Nacional Comum Curricular se encaminha de modo oposto ao que prega em sua versão homologada, a qual já contém a inclusão da etapa do Ensino Médio, destacando:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p.5).

Algumas das justificativas em que os autores se apoiam acerca da reforma do Ensino Médio são fatores como os índices de aprendizagem dos estudantes, o número de repetências e evasão escolar que ocorrem na etapa final da Educação Básica. No entanto, é necessário analisar

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

quais são os interesses a partir desse documento, que é nomeado como uma base nacional comum curricular e que se coloca como uma norma padrão a ser seguida pelas instituições de educação públicas e privadas do Brasil. Conforme Ferretti (2018), é fato que o problema no país, no que se refere à educação, não se restringe à Educação Básica e essa questão vem se arrastando por um longo tempo. Entretanto, é equivocado responsabilizar estritamente a organização curricular sem considerar os demais aspectos envolvidos na problemática atribuída. É preciso considerar outros aspectos que acarretam a precarização na educação, tais como infraestrutura inadequada das escolas, formação docente precarizada, ausência de laboratórios de pesquisa, de bibliotecas, de espaços adequados para educação física e atividades culturais, dentre outros.

2.2 OS INTERESSES DO CAMPO PRIVATISTA PARA UMA REFORMULAÇÃO DE UM “NOVO” CURRÍCULO PADRONIZADO

Um estudo⁵ apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2021, demonstrou um considerável percentual de jovens na faixa dos 15 aos 17 anos de idade que deixaram de frequentar a escola. A pesquisa teve como objetivo compreender o cenário de exclusão escolar no Brasil, com vistas a interpretá-las sobre os impactos da pandemia do Covid-19 no âmbito da educação.

Nesse sentido, destacou-se que 14,6% dos adolescentes deixaram de comparecer às aulas por fatores relacionados a trabalho ou à procura deste; 11,4% das jovens faltaram por motivos de gravidez e 7% dos estudantes se ausentaram por terem que cumprir afazeres domésticos, além de cuidarem de crianças ou de idosos.

Nessa etapa de ensino, as questões de ordens econômicas são influências no que concerne principalmente aos interesses dos grandes grupos empresariais brasileiros, em se tratando de uma fase na qual grande parte da juventude se insere no mundo do trabalho e ainda

⁵ O estudo foi realizado pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), lançado em (2021) em parceria com o Cenpec Educação. O estudo faz algumas recomendações, entre elas estão a busca ativa das crianças e adolescentes que estão fora da escola. Mobilizar as escolas para que confrontem a exclusão escolar.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

predominantemente nos moldes informais. Isso ocorre, em grande medida, pela necessidade de participação e de contribuição dos jovens na renda familiar. Ainda assim, com os dados apresentados sobre as causas do abandono escolar, o anteriormente referido organismo internacional persiste em acreditar que alterações curriculares que padronizam as escolas com uma ideia de flexibilização trarão benefícios aos alunos. Isso contraria, de acordo com Ferretti (2018), as experiências propostas por governos anteriores, que já trabalhavam com semelhante tipo de abordagem.

A construção da BNCC e a elaboração do NEM foram direcionadas pelos órgãos públicos, mas com pouca participação de docentes da Educação Básica e de pesquisadores das universidades públicas; contudo, a construção teve grande intervenção dos interesses privados. Desse modo, é crucial analisar, sob essa perspectiva, quais são os interesses privados em conduzir a educação brasileira. Como afirma Rodrigues (2019, p. 86), “o neoliberalismo influenciou diretamente a educação pública, deixando profundas marcas na educação brasileira”. Vale ressaltar que a BNCC teve a sua promulgação no governo Temer, o qual foi marcado por suas vertentes de raízes neoliberais.

2.3 OS INTERESSES ENVOLVIDOS NA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

De acordo com Ferretti (2018), a proposição da reforma do Ensino Médio por meio de uma medida provisória se tratou de uma ação inesperada de um governo autoritário. No entanto, é preciso lembrar que a primeira medida foi a Emenda Constitucional 241 (que se tornou o Projeto de Lei 55 de 2016), e que, ao final regeu-se pelo Novo Regime Fiscal, o qual decretou, de modo rígido, restrições aos gastos no país por vinte anos, a partir do ano de 2017.

Uma das manifestações amparadas pelos propositores e defensores da BNCC é o excesso de disciplinas e a sua inflexibilidade na estrutura. Para Ferretti (2018) os próprios propositores não consideram a BNCC como um currículo, e a evidência disso, é a crítica da lei a atual organização curricular, as múltiplas disciplinas e rigidez, uma motivação para a flexibilização curricular e também, a oferta de cursos em tempo integral, sendo assim, aumentando a carga horária para 07 (sete) horas diárias. Os propositores da Reforma pretendem

resolver os problemas do ensino médio por meio de uma alteração curricular, o que causa o esvaziamento no currículo, que é atribuição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (FERRETTI, 2018). O parecer exposto pela lei N° 13.415 busca aumentar a carga horária (como apresentado anteriormente), visando tornar integral o ensino nas escolas. Visando atender à meta 6 do Plano Nacional de Educação de 2014, pretende-se “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2017).

Dubet (2014), sociólogo que busca ampliar suas análises e discussões no campo educacional, afirma que a escola é o lugar das desigualdades sociais. O autor relata que quando as pessoas são questionadas sobre qual é o principal meio mais eficaz de combater as desigualdades, a escola aparece em primeiro lugar com (34%), seguida por órgãos que têm como essência a luta por tais problemáticas, como os sindicatos (18%) e as associações, junto dos partidos (8%). O sociólogo, em sua análise da educação, explica o contexto presente na França. Por outro lado, a discussão pode ser estendida a outros países, como o Brasil, por exemplo, visto que a educação neste país é mantida por sujeitos que acreditam na escola como potencial de justiça social, assim como também os citados pelo autor. Partindo dessa discussão, a escola é sempre colocada como o ponto central das questões de ordem social, na medida em que são ignoradas as questões de cunho econômico, político e social, como a gênese das desigualdades sociais. A escola é considerada, portanto, como o lócus para a “solução” de todas as demandas da sociedade. Nesse sentido, para Ferretti (2018, p. 39) “esse tipo de enfoque está claramente expresso na definição de competência, conceito-chave da BNCC, presente na versão disponibilizada pelo MEC em 3.4.2018”. O autor também menciona:

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação. Daí a necessidade, no debate sobre as políticas educacionais, de apreender o papel do Estado e suas transformações históricas, assim como sua condição numa determinada particularidade histórica e social (aquela em que se situa o fenômeno em foco). (FERRETTI, 2018, p.39).

Desse modo, é preciso considerar que o combate das problemáticas vindas unicamente pelo caminho da escola não é possível, pois a educação apresenta barreiras que a limitam, sobretudo pelo fato de que muitas vezes há um favorecimento de uma reprodução social nas escolas. Nesse sentido, Ferretti (2018) salienta que é preciso avaliar a educação como um campo de possibilidade de mudança.

No entanto, faz-se necessário, antes disso, compreender que os estudos de políticas educacionais considerem a ideologia em um sentido de “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”. (FERRETTI, 2018, p. 39). É importante ampliar e efetivar tal compreensão, de modo que haja a “apreensão lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas políticas educacionais para que contribuam para a reprodução de tal sistema”. (FERRETTI, 2018, p. 39-40).

Um estudo apresentado no jornal Folha de São Paulo, ainda no ano de 2022, feito pelo REAPU (Rede Escola Pública e Universidade) aponta que há desigualdade na escolha entre escolas com melhor e pior nível socioeconômico. Um dado que preocupa em como a reforma do “Novo” Ensino Médio está debilitando a educação pública foi apresentado em outra reportagem do mesmo jornal, no dia 03 de Junho de 2022, que indica que no total de aulas, 17% dos itinerários formativos (a parte que os estudantes podem escolher de acordo com os seus interesses) estão ainda sem professor (PINHO, 2022).

Pinho (2022), em um cruzamento de dados de busca sobre a oferta de itinerários nas escolas na região paulista, no que tange ao perfil socioeconômico dos estudantes declarados no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), constatou que os responsáveis com mais escolaridade possuem a tendência de ter mais opções na escolha de itinerários. Ainda nesse estudo, em relação às instituições que disponibilizam somente dois itinerários, tem-se que 22,6% dos alunos possuem renda familiar mensal de até um salário mínimo mensal, enquanto que, nos locais que possuem seis itinerários, esse número dobra para 46,6%.

Um dos autores do estudo socioeconômico citado anteriormente, Pinho, relatou para o jornal Folha de São Paulo que “a desigualdade de oferta de opções está relacionada à falta de

investimentos para implantar o novo Ensino Médio, que tem consequências mais graves nas escolas que atendem alunos mais pobres” (PINHO, 2022)

Para que ocorra uma reforma do Ensino Médio que disponha de mais opções, necessita-se, antes de tudo, de condições materiais nas escolas públicas, exigindo-se a contratação de mais professores e a disponibilização de salas de aulas em diferentes horários. Antes de expandir a carga horária é fundamental, previamente, atender às demandas básicas de que a escola carece, para que, posteriormente, seja realizada uma reforma no quadro coletivo, ouvindo todos os envolvidos, atendendo às múltiplas realidades existentes nas distintas instituições educacionais públicas do Brasil, com o intuito de atender a todos os estudantes e docentes que compõem a escola não apenas no plano teórico e imaginário.

3 O EMPRESARIAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS INFLUÊNCIAS NO APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Como forma de evidenciar a presença de elementos do campo empresarial na educação pública, verificou-se a proposta publicada pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente, em como o estado definiu a sua organização curricular após a reforma do Novo Ensino Médio (NEM). Na sua Formação Geral Básica, a carga horária mínima é de 1.800 horas, enquanto que as disciplinas eletivas são oferecidas com a carga horária mínima de 1.200 horas. No documento foi localizado um trecho específico onde a modalidade de Ensino Noturno é citada, apresentando novas mudanças acerca da carga horária, que, por força do art. 24 da Lei Nº 13.415/2017, e do art. 17 da Resolução Nº 3/2018, terá sua expansão de modo progressivo para 3.000 (três mil) horas. Além disso, como forma de adequar o ensino com vias à sua complementação, será empregada a oferta do Ensino à Distância (EaD) em um total de até 30% da carga horária total. Já para o Ensino Diurno, as atividades à distância podem ser previstas em um percentual de até 20%. Por outro lado, no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), a legislação prevê que este ocorra na modalidade à distância em um percentual de até 80%.

Em relação ao Projeto de Vida, presente no Rio Grande do Sul, este será ofertado com a carga horária a ser definida ainda pelas redes de ensino com autonomia das instituições mantenedoras ao longo dos três anos letivos. Os dados apresentados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) do Rio Grande do Sul e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) evidenciam uma queda nos números de matrículas no EJA. Em 2019, o estado gaúcho totalizou 71.703 matrículas; já em 2020, o número de matrículas caiu para 42.403, totalizando uma queda de 40,9%. Além disso, no ano de 2021, os números apresentados pelo INEP indicaram uma queda de 25,6% (31.552) matrículas. Portanto, de 2019 até 2021, foram somadas 56% (40 mil) matrículas. Embora quando se encontra tais números, há quem pense que esse número especificamente no Rio Grande do Sul seja devido a elementos de ordem demográficos, pois há um envelhecimento populacional no Brasil e isso se aparece de modo acentuado no Rio Grande do Sul, onde diminui a demanda pela educação no Ensino Médio. Porém o agravamento de um cenário que foi agravado pela pandemia que se atravessa no país.

Ainda assim, os dados apresentados anteriormente à pandemia de 2019, já se encontrava que pelo menos 53 mil dos jovens do estado entre 15 e 17 anos estavam fora da escola. Dessa forma, entende-se que o Rio Grande do Sul necessitava, mesmo antes da pandemia, incluir pelo menos 187 mil estudantes no ensino médio. Ademais, a rede estadual responde por 82% do total de matrículas no Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Outro dado que indica um sintoma que pode ser agravado com a implementação do Novo Ensino Médio pela BNCC é a queda anual no número de escolas no estado. Em 2021, foram registradas 2.386 escolas estaduais, enquanto que em 2020, havia 2.410 escolas, totalizando um corte de 24 escolas. De 2016 a 2021, verifica-se o fechamento de 171 escolas da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul (DIEESE, 2022). Para que o estado consiga atingir a meta prevista no PNE, é preciso crescer mais que a média nacional, uma vez que esse está mais atrasado para alcançar tal meta.

É certo que as questões sociais recaem sobre a escola, visto que essa instituição social forma sujeitos para a sociedade. Portanto, os interesses de mercado interno e externo atingem especificamente essa etapa escolar, dado que, particularmente, esta é a fase que se

aproxima da inserção dos jovens no mercado de trabalho. Por isso, há interesses em uma educação que molde sujeitos para o subemprego ou ainda que atenda aos desejos do mercado.

O currículo de referência único do Acre, como é nomeado, contou em sua elaboração com a participação de colaboradores vinculados ao Instituto Federal do Acre (IFAC) e à Universidade Federal do Acre (UFAC). No que se refere à organização da carga horária, esta será dividida também pela Formação Geral Básica de 1.800 horas máximas (do total da carga horária da etapa), tanto para o Ensino Médio em tempo parcial quanto Ensino Médio em tempo integral, envolvendo todas as competências e habilidades específicas das áreas de conhecimento.

O Ensino Médio em tempo integral terá uma carga horária total de 4.400 horas. No que diz respeito aos itinerários formativos (e diversificados), estes serão de 1.200 horas, destacando-se por possibilitarem a flexibilização no processo de escolha de cada estudante. A parte diversificada é composta por: Língua Espanhola, Projeto de Vida, Pós-Médio, Eletiva, Estudo Orientado, Práticas Experimentais, Oficinas, Rotas de Aprofundamento e Formação Técnica e Profissional. Destaca-se no documento que as atividades foram formuladas com o fim de atingir o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

O Projeto de Vida (PV) é ofertado durante a 1ª e a 2ª séries do Ensino Médio. Nele pode-se perceber um itinerário nomeado como “protagonismo”, que será ofertado como obrigatório nos três anos do Ensino Médio e distribuído em 160 horas na etapa do Ensino Médio, sendo 80 horas na 1ª série, 40 horas na 2ª série e 40 horas na 3ª série. Dessa forma, evidencia-se, com esse itinerário formativo, o favorecimento de uma formação a partir de um empreendedorismo de si.

No Currículo Base do Território Catarinense (2020), a carga horária total é de 1.200 horas, compondo nestas os itinerários formativos que se organizam a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Para a Formação Geral Básica, a carga horária total máxima é de 1.800 horas e uma segunda parte, denominada de parte flexível, com carga horária total mínima de 1.200 horas, com a oferta dos itinerários formativos.

O discurso que advém do empresariado - sobre o capital humano ser o maior ativo hoje nas empresas -, influenciou uma formação “de qualidade e com eficiência”, sugerindo então, um documento curricular que em sua construção propõe alcançar as competências que conquistem as demandas do mercado. Essa teoria, na verdade, “serve como mecanismo ideológico que tenta ocultar as relações de exploração e de aprofundamento das desigualdades sociais no capitalismo contemporâneo” (CAVALCANTE, 2014, p. 123).

A Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017, a intitulada Reforma Trabalhista, legislação que altera as condições de trabalho presentes na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), adequa então a legislação às novas relações de trabalho. Tal reforma foi sancionada pelo ex-presidente Michel Temer, fazendo parte de mais uma das legislações aprovadas no “Pacote Temer”. É fundamental tensionar sobre a existência de um projeto de educação que visa atender aos interesses do mercado de trabalho, dado que é evidente que em legislações do campo educacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em que o Art. 2º, estão descritos como princípios e fins da educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB. 9394/1996. BRASIL).

Isto evidencia a sua inclinação aos interesses e fins da educação vinculados a uma ideia de preparo na qualificação para o trabalho. Portanto, atende-se aos interesses pela formação de um sujeito voltada a atender unicamente às demandas de mercado.

A BNCC estabelece competências como o próprio Projeto de Vida (PV), já citado ao longo da pesquisa, que se relaciona diretamente com o mundo do trabalho atual. É preciso demarcar que as alterações trabalhistas ocorridas no mesmo ano em que foram feitas reformas no cenário educacional se referem a um projeto de educação que se afasta de um ensino de qualidade, baseado no diálogo e na crítica. Cavalcante (2014, p. 124) se refere a um novo modelo de trabalho que seja preparado para lidar com as mudanças do mundo do trabalho:

A ênfase na empregabilidade, afirmando que o trabalhador empregável deve ser mais flexível, deve estar disposto a mudança, saber lidar com pressões, disposto a encarar

os desafios, são todas características de condições e relações de trabalho precário, e precarizada pela reforma trabalhista; o empreendedorismo falseia o grave problema do desemprego; a polivalência significa a intensificação da exploração da força de trabalho e a Teoria do Capital juntamente com as demais se integram na construção ideológica e real de culpabilização do trabalhador pelo seu insucesso.

Em suma, o autor afirma que, com a reforma trabalhista, houve o aprofundamento da precarização do trabalho com modos de flexibilização na regulamentação do trabalho, o que consequentemente resultou em uma alta rotatividade dos trabalhadores, na ausência de vínculo, no desemprego, dentre outros. Portanto, uma educação que tenha um currículo padrão e que em seu projeto educacional visa adaptar os sujeitos para trabalhos precários, acaba proporcionando meios que levam às desigualdades sociais nas escolas públicas brasileiras.

No final dos anos de 1990, para a virada do século XXI, o Brasil passa a receber fortes influências de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outras instituições que passaram a influenciar na educação. Tais organismos construíram uma agenda para países periféricos pautada em reformas educacionais que tinham como objetivo conduzir uma educação com base na economia. Assim, a formação escolar passaria a ser postulada por valores “meritocráticos”. Quanto à influência desses organismos sobre a implementação de uma agenda, esses elegem setores responsáveis por levar adiante reformas no âmbito educacional, político, econômico no contexto dos países periféricos. Nesse sentido, Esteves e Souza (2020) comentam que:

No campo educacional, as diretrizes dos organismos internacionais se materializam por meio da implementação de uma pedagogia política do capital, que se verifica concretamente na implantação das avaliações educacionais em larga escala, na propagação da ideologia do “capital humano” e da “pedagogia das competências” (ESTEVES; SOUZA, 2020, p. 608).

No processo de privatização da educação, a precarização produz um movimento de via de mão dupla que favorece um grupo de pessoas, e, por consequência, prejudica outro grupo. Com frequência, professores entram nessa dinâmica não necessariamente por estarem de acordo com o ideário do empresariamento na educação, mas sim por desejarem melhorar a própria condição de trabalho, que não se altera.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

Assim, para Esteves e Souza (2020), a educação, partindo da perspectiva desses organismos internacionais, deve ser empregada como um mecanismo para educar a classe trabalhadora com a finalidade de atender às demandas de uma regulação flexível. É referido ainda, sobre as exigências curriculares ofertadas através da educação à distância, que tais atividades podem contemplar até 20% da carga horária total. Para o Ensino Médio Noturno, de acordo com a Constituição Federal, a carga horária pode ser ampliada para até 30%. Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a ampliação para a educação à distância irá compor até 80% da carga horária, tanto na formação geral básica, quanto nos itinerários formativos do currículo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, há um monopólio que se instalou na educação de modo muito intenso no período de pandemia, por meio da “plataformização”⁶ da educação, principalmente com a implementação do chamado ensino híbrido.

No cenário atual, não há perspectivas de avanço em uma educação baseada no amplo diálogo e que se aproxime dos ideais propostos pelos educadores. Além disso, os trabalhadores que buscam uma educação de qualidade para os seus filhos também saem prejudicados, e embora alguns setores digam que a educação brasileira supostamente seja ‘marxista’, o fato é que existe um profundo distanciamento do governo em relação a esse projeto de educação.

Uma das problemáticas enfrentadas no panorama educacional é percebida não somente pela presença da frente social-liberal (do empresariado), mas também da frente liberal ultraconservadora (que está ao lado dos empresários). Juntos, esses grupos caminham num projeto de educação que é diametralmente contrário do que se busca: uma educação dialógica, crítica, reflexiva e que faça a mudança nas realidades sociais em que estes sujeitos se inserem.

⁶ A presente pesquisa foi elaborada posteriormente à pandemia global do Covid-19, considerando portanto em sua análise o aumento da utilização dos recursos tecnológicos presentes na escola pelos professores da educação básica, tendo como forte influência desses mecanismos para a sala de aula, assim como, o fortalecimento do ensino híbrido.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

Essa frente ultraconservadora toma conta da educação nos últimos anos, priorizando projetos focalizados, por exemplo, no militarismo, como a implantação das escolas cívico-militares, muitas das quais, inclusive, contam com casos de corrupção.

Nesse sentido, a escola pública vive um dos maiores ataques que a educação brasileira já sofreu. Ataque este que se mantém desde 1990 e que foi agravado pela pandemia global da Covid-19. Todas as reformas ocorridas no âmbito do ensino são, em síntese, alavancas para intensificar a destruição do sistema educacional. Como apontado por Darcy Ribeiro (2006; 2010) “a crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Desse modo, entende-se que todos os retrocessos alinhados a educação não são meramente crises ou períodos compreendidos unicamente como uma crise, mas sim um projeto que se instaura com vistas a privilegiar unicamente uma parcela da sociedade, aqueles que já possuem os seus espaços garantidos dentro de uma sociedade desigual.

É indispensável refletir sobre o sentido de um projeto de educação ético-político que transcenda a realidade atual, além de considerar qual é a educação pensada pelo empresariado, e se esta busca dar uma direção moral e intelectual para os filhos da classe trabalhadora. O mundo do trabalho se torna cada vez mais perverso, com uma realidade precária, na direção da retirada dos direitos dos trabalhadores com a “uberização” e a plataformização do trabalho, com condições trabalhistas semelhantes às do século XIX, em jornadas extenuantes, insalubres e sem amparo. Ademais, o desejo do empresariado é de formar uma classe trabalhadora precária, que seja ‘resiliente’ e ‘adaptada’ a essas condições. É para isso que o empresariado entra na educação pública: para formar os filhos da classe trabalhadora a partir de uma ideologia que não questione a lógica estabelecida. Por isso, é fundamental que se resgate a escola pública da atual direção, com vias a buscar uma educação para além do capital, que transcenda a realidade perversa que assola a educação pública brasileira.

As propostas oriundas da Lei Nº 13.415/2017 se distanciam do enfrentamento das problemáticas da etapa educacional do Ensino Médio, mas, de fato, contribuem para uma piora no cenário da educação pública brasileira. Como aponta Melo (2018, p. 135): “A referida Lei acaba legitimando a dualidade estrutural, tendo em vista que não somente precariza a formação dos filhos da classe trabalhadora, como também incentiva-os a se profissionalizar de forma

precoce”. Realmente, as políticas na esfera educacional que são orientadas pelos organismos internacionais naturalizam as desigualdades no cenário educacional, e, portanto, torna-se importante construir uma proposta que seja diametralmente oposta, pensada numa formação humana que atenda a todos, e não apenas a uma parcela da sociedade.

Há que evidenciar as desigualdades geradas pela promulgação do “novo” Ensino Médio, como as desigualdades regionais, sociais, visto que nem todos terão o mesmo acesso aos itinerários formativos, distanciando-se do que é estabelecido pela BNCC (2018). Além disso, há um distanciamento em razão das desigualdades de condições de estrutura das escolas públicas brasileiras, as quais se expressam na etapa dos estudos para vestibulares que dão acesso ao Ensino Superior, em virtude da difícil opção entre os estudos e o mercado de trabalho.

Compreende-se a importância de uma reformulação do Ensino Médio; no entanto, há que se pensar em uma proposta que crie condições oportunas e às quais todos possam ter acesso, não se baseando em uma mão de obra que atenda a um projeto de educação hegemônica, mas sim em uma proposta que contribua para uma educação pensada no capital econômico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamiris. **Em queda desde 2010, o abandono do Ensino Médio volta a crescer em 2021**. Fundação Roberto Marinho, 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Que explicita os currículos do Ensino Médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 23 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13467.htm>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

CAVALCANTE, Rafael Gomes. **Educação para o trabalho precarizado: Uma análise da reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial.** 2014.137f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

DIEESE. **Censo escolar da rede estadual do Rio Grande do Sul.** 2021. Porto Alegre. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2022/02/Release-Censo-Escolar-2022-RS_CPERS.pdf. Acesso em: 05 out. 2022.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa.** n. 119, p.29-45, julho/2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/abstract/?lang=pt>.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, RJ. mai/jun/jul/ago. 2001. n° 17, p.5-19.
DUBET, François. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho.** Florianópolis: Editora Ufsc, 2014.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791/9371>. Acesso em: 05 out. 2022.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação, Sociedade.** Campinas, vol. 23, n, 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades.** p. 25-40. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa,** n. 114, novembro/ 2001, p. 197-223. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/591/589>.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira Gomes. **As raízes neoliberais do Novo Ensino Médio.** Pensar Acadêmico, Manhuaçu, v.19, n.3, p. 699-709, setembro-dezembro, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. CEEed/RS. Disponível em:

<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf> . Acesso em: 05 out. 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque**. São Paulo. Ed. Boitempo, 2019. 326 p.

MANFRÉ, André. (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 e-ISSN: 2179-8435. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/33173>.

MARX, K. O Capital. **Crítica da Economia Política**. Livro 1. Vol. 1., 1ª edição 1890. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1977.

MELO, V. (2018). A escolarização média da classe trabalhadora no Brasil: desafios contemporâneos e suas raízes históricas. **Revista Trabalho Necessário**, 15(26), 115-141. <https://doi.org/10.22409/tn.15i26.p9629>

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (65). p.11-20. 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1192>. Acesso em: 05 out. 2022.

PINHO, Angela. **Faltam professores para 17% das aulas do novo Ensino Médio em SP**. Folha de São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/06/faltam-professores-para-17-das-aulas-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml>. Acesso em: 05 out. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Revivendo o que vivi**. Brasília, DF: Ed. da UnB; Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2010. 108 p. (Coleção Darcy no bolso; 4). ISBN 9788563574053 (broch.).

RODRIGUES, Wallace. O currículo escolar aumentando desigualdades sociais: o caso da educação pública brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.18 - 2019. p.85-91. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1616/1304>. Acesso em: 06 out. 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº1, janeiro/junho 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

fundamental e Ensino Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES - SEE.

Currículo de Referência Único do Acre. Disponível em:

<https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 05 out. 2022.

SILVA, M. S. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34 e214130, p. 1-15. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. 3. São Paulo Autêntica, 2007.

SÜSSEKIND, M. L. MASKE, Jeferson. “Pendurando roupas nos varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020.

SÜSSEKIND, Maria L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UFRJ. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 05 out.2022.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia> . Acesso em: 05 out. 2022.