

Políticas curriculares para o Ensino Médio: movimentos em direção às parcerias público-privadas

Jane Mery Richter Voigt¹
Leiri Aparecida Ratti²

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir os impactos de políticas curriculares que envolvem parcerias público-privadas, na prática pedagógica de professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), em Joinville/SC. O referencial teórico se pauta em estudos sobre políticas educacionais e curriculares, além de contribuições sobre o currículo do Ensino Médio. A investigação, de abordagem metodológica qualitativa, contou com análise documental e a aplicação de questionário aos docentes que atuam em duas escolas contempladas com o EMITI, no município joinvilense. Os resultados indicam que propostas educativas oriundas de parcerias público-privadas, mesmo pautadas em princípios de flexibilização, educação integral e desenvolvimento de competências, são prescritivas e acarretam uma limitação da autonomia curricular dos docentes. Esses aspectos podem afetar o caráter público e democrático da educação.

Palavras-chave: Currículo. Política Curricular. Ensino Médio. Parceria Público-privada.

Curricular policies for High School: moving towards public and private partnerships

Abstract: The objective of this article is to discuss the impact of curriculums policies that involve public-private partnerships in the pedagogical practice of EMITI teachers in Joinville-Santa Catarina State. The theoretical framework is based on studies on educational curricular policies, as well as contributions on the high school curriculum. The investigation with a qualitative methodological perspective, included document analysis and the application of a questionnaire to teachers who work in two schools covered by EMITI, in the city of Joinville. The results indicate that educational proposals arising from public private partnerships, even based on principles of flexibility, comprehensive education and skills development, are prescriptive and entail a limitation of the curricular autonomy of teachers. These aspects can affect the public and democratic character of education.

Keywords: Curriculum. Curricular Policies. High School. Public-private partnerships.

1

¹ Pós-Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Santa Catarina, Brasil. E-mail: jane.mery@univille.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2180-5476>.

² Mestre em Educação. Professora da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Santa Catarina, Brasil. E-mail: leiri.r@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8940-9555>.



Políticas Curriculares para la Enseñaza Media: movimientos en dirección hacia alianzas público-privadas

Resumen: El objeto de este artículo es discutir los impactos de las políticas curriculares que involucran alianzas público-privadas en la práctica pedagógica de profesores del EMITI en Joinville-Santa Catarina. El marco teórico se sustenta en estudios sobre políticas educacionales y curriculares, así como aportes sobre el currículo de la enseñanza media. La investigación, con enfoque metodológico cualitativo, incluyó el análisis de documentos y la aplicación de cuestionario a profesores que actúan en dos escuelas cubiertas por EMITI, en Joinville. Los resultados indican que las propuestas educativas surgidas de alianzas público-privadas, mismo basadas en principios de flexibilidad, formación integral y desarrollo de competencias, son prescriptivas y conllevan una limitación a una autonomía curricular de los docentes. Estos aspectos pueden afectar el carácter público y democrático de la educación.

Palabras clave: Currículo. Política Curricular. Escuela secundaria. Alianza público-privada.

Introdução

Os indicadores da Educação Básica brasileira, no que diz respeito à evasão e retenção no Ensino Médio, têm se mostrado alarmantes nas últimas décadas, o que serviu de base para a tendenciosa agenda neoliberal para a educação pública. O movimento de implementação da reforma do Ensino Médio que é protagonista da referida agenda, organiza-se em torno da Medida Provisória n.º 746/2016 (BRASIL, 2016), convertida na Lei n.º 13.415/2017, conhecida Lei da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que passou a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alterando as normas de funcionamento dessa etapa da Educação Básica.

A Lei da Reforma do Ensino Médio implementa alterações, especialmente curriculares, com o intuito de melhorar a qualidade educacional. Dentre as ações de implementação estão as possibilidades de parcerias público-privadas, pelas quais a educação pública é ofertada com base em propostas educacionais oriundas de instituições privadas. Pautados na justificativa de que a estagnação do Ensino Médio precisa ser superada, a fim de promover avanços na qualidade da educação, as políticas curriculares vêm sendo efetivadas com reorganizações vinculadas/baseadas em premissas de educação integral, flexibilização curricular e desenvolvimento de competências. Neste sentido, a partir da referida reforma, o currículo do Ensino Médio se pauta na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) (BRASIL, 2018a), documento orientador que padroniza a educação em nível nacional, e em documentos

curriculares organizados nos estados brasileiros, contemplando os contextos locais.

Para compreender os movimentos de reestruturação do Ensino Médio, esta produção apresenta resultados de uma pesquisa sobre a parceria público-privada, entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) na oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). Para isso é necessário empreender uma discussão sobre as políticas curriculares nacionais, além de influências e intencionalidades de instituições filantrópicas e privadas na esfera da educação pública de nível médio; apresentar breve histórico das políticas educacionais para a rede estadual de ensino de Santa Catarina relacionando-as às condições para a efetivação da parceria da Secretaria de Estado da Educação com o Instituto Ayrton Senna, por meio da implementação do EMITI, foco desse estudo.

Para compreender como a implementação de novas políticas reverbera no contexto escolar, fez-se necessário conhecer as percepções de docentes sobre sua autonomia curricular no que diz respeito tanto às adequações/alterações curriculares na prática pedagógica, quanto a sua participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), dados os impactos de acordos e parcerias de instituições governamentais com instituições privadas. A pesquisa, de abordagem metodológica qualitativa, contou com análise documental dos documentos orientadores do IAS e a aplicação de um questionário aos docentes que atuam em duas das três escolas contempladas com o EMITI, em Joinville.

Diante dessas considerações, o objetivo deste artigo consiste em discutir sobre impactos de políticas curriculares, que envolvem parcerias público-privadas, na prática pedagógica de professores do EMITI em Santa Catarina. Para isso esse texto apresenta, num primeiro momento, contribuições de pesquisadores que investigam políticas curriculares para o Ensino Médio e as parcerias público-privadas; a partir do estudo documental são apresentadas as políticas curriculares para o Ensino Médio em Santa Catarina e, num terceiro subitem, são apresentados os resultados sobre as percepções de docentes que atuam no EMITI em Santa Catarina, uma parceria público-privada.

Políticas curriculares para o Ensino Médio e parcerias público-privadas

O artigo 35, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/1996 (BRASIL, 1996), prevê como objetivos do Ensino Médio, última etapa de Educação Básica, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, aprimoramento

como pessoa humana, incluindo formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-metodológicos dos processos produtivos, relacionando teoria-prática, no ensino de cada disciplina. Ainda, o art. 22 da mesma legislação, define que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Buscando garantir a efetivação dos objetivos previstos na LDB, a obrigatoriedade do Ensino Médio foi estabelecida pela Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). Assim, a Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Para além da obrigatoriedade desta etapa de ensino, emergem desafios para garantir acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio.

Os estudos acerca dessa etapa da Educação Básica reúnem grupos de pesquisadores que discutem as falhas e a necessidade de reformas que possam tornar o Ensino Médio atrativo e significativo para os estudantes. Além dos desafios da universalização das matrículas e da redução da taxa de desistência e evasão, outro fator a ser considerado são as exigências em melhorar os índices nas avaliações em larga escala, especialmente as avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que, de acordo com Silva (2019), foram uma das justificativas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consoante a tal afirmativa, Thiesen (2019, p. 10) evidencia, ao investigar as aproximações do sistema educacional brasileiro com os movimentos de internacionalização, a intencionalidade em contemplar demandas mundiais na educação brasileira, tanto em textos legais, a exemplo da BNCC, quanto nos resultados das avaliações, por meio de “[...] marcações que acentuam as fragilidades do sistema de ensino brasileiro e a consequente necessidade de atenção aos índices de qualidade medidos por avaliação externa, a exemplo do IDEB e sua evidente relação com o PISA [...]” (THIESEN, 2019, p.10).

Neste sentido, é necessário considerar influências de movimentos globais e a vinculação de políticas públicas a organismos internacionais e regionais, que visam intensificar mecanismos de mercado, no campo da educação. Assim, vinculado a intenções de grupos que objetivam influenciar na formação de sujeitos e na organização social, a partir de pressupostos econômicos e ideológicos, o currículo torna-se alvo de

disputas em cenários globalizados, regionais e locais (APPLE, 2006).

Políticas curriculares, currículo e gestão educacional comportam intencionalidades e contemplam interesses políticos, econômicos, sociais e culturais impostos por organizações e instituições protagonistas das reformas educacionais, que padronizam o currículo e objetivam, numa perspectiva capitalista e neoliberal, a formação para o mercado de trabalho, como solução para os problemas no sistema de ensino. Para Pacheco (2011, p. 382),

presente a partir dos pressupostos econômicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, baseando-se na recontextualização do currículo, com vista à melhoria de níveis de *performance* num quadro de qualificação definido em *standards* (grifo do autor).

Os movimentos vinculados a uma lógica neoliberal nas políticas educacionais, conforme Oliveira (2009), se iniciam especialmente após os anos 1990 e ocorrem com objetivo econômico e mercadológico. Para a autora (2009, p. 241), nas reformas educacionais das últimas décadas

5

[...] há todo um empreendimento visando a elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo.

Ademais, a reforma educacional, no processo de implementação de novas políticas curriculares, passa por debates e transformações acerca da incidência do poder das políticas e, se considerarmos a política curricular como um campo de disputas, no qual figuram diferentes concepções de mundo, não se pode deixar de mencionar que é também um espaço público de tomada de decisões (GARCIA; VOIGT, 2020). Isto posto, acrescenta-se o entendimento de Pacheco (2011, p. 380) que “as políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído, quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder em que estão inseridos”.

Para compreender as mudanças curriculares para o Ensino Médio e seus objetivos, no Brasil, são apresentadas no Quadro 1, as principais políticas curriculares a partir da LDB/1996.

Quadro 1: Políticas Curriculares para o Ensino Médio após LDB/1996
(Continua)

Ano	Lei	Política	Objetivo
1998	Resolução CEB n. 03	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	Orientar sobre a organização pedagógica e curricular das instituições de ensino (BRASIL, 1998) ³ .
2000		(PCNEM)	(Re) significar o conhecimento escolar, de forma contextualizada e interdisciplinar. Trata-se de um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas a fim de superar o ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações (BRASIL, 2000).
2004	Resolução CD FNDE n.º 38, de 15/10/2003	PNLD EM	Distribuir de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira (BRASIL, 2003) ⁴ .
2006		Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Ampliar a discussão dos PCNEM, pois trata área por área do conhecimento que determinada disciplina tem para essa fase do ensino (BRASIL 2006) ⁵ .
2009	Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009	O Ensino Médio Inovador	Estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio com a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio (BRASIL, 2009a).
2009		Currículo em Movimento	Melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo, atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (Base nacional comum/Base curricular comum) e promover o debate nacional sobre o currículo a fim de fortalecer a identidade nacional (BRASIL, 2009b).
2010	Lei 8035.10	Plano Nacional da Educação (PNE)	Estabelecer diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação, por meio de discussões democráticas realizadas na CONAE - Conferência Nacional da Educação, que acontecem a cada 4 anos para avaliar a execução do PNE e subsidiar a elaboração do próximo plano nacional de educação (BRASIL, 2010) ⁶ .

³ As DCNEM tiveram sua atualização em 2013.

⁴ Iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Para o ensino médio somente em 2004 é que se iniciou a distribuição de livros que progressivamente avança para atender todas as regiões do país nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

⁵ As orientações reúnem 3 volumes: Volume 1 - Linguagem, Código e suas Tecnologias, Volume 2 - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Volume 3 - Ciência Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006).

⁶ Trata de todos os níveis e etapas da educação brasileira.

Quadro 1: Políticas Curriculares para o Ensino Médio após LDB/1996
(Conclusão)

Ano	Lei	Política	Objetivo
2013		Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)	Orientar sobre a organização pedagógica e curricular das instituições de ensino (BRASIL, 2013) ⁷ .
2018		Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Promover a equidade educacional, definindo com clareza o que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender. (BRASIL, 2018) ⁸ .

Fonte: Ratti (2020)

No Brasil, desde os anos 1990, as propostas de alterações nas políticas educacionais apresentam vinculação aos movimentos educacionais globais, delineados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo ampliar o acesso e melhorar a qualidade da formação básica. Este cenário permeado de intencionalidades, exige ressignificar o currículo em todos os níveis, além de alterações no processo de gestão do ensino, o que implica em mudanças diretamente no contexto escolar.

Observamos nas políticas elencadas no Quadro 1 que, para atender às exigências globais, houve uma preocupação em orientar os processos educativos e a elaboração de currículos mais integrados, o que culminou com a BNCC (BRASIL, 2018). Vale ressaltar que o estabelecimento de um currículo nacional é uma realidade em muitos países, faz parte de um “[...] processo de construção da identidade coletiva” (PACHECO, 2002, p. 88), necessário para a regulação e seleção de objetivos de aprendizagem, de organização do conhecimento oficial, assim como para a criação de critérios de controle de alunos e professores.

Além do controle, um currículo nacional facilita a produção de materiais didáticos, plataformas digitais e outros produtos educacionais a serem comercializados, ampliando também as parcerias público-privadas no âmbito educacional. Para Voigt e Morgado (2019, p. 1679), observa-se nas políticas curriculares uma

pressão por padrões mais elevados, pela implementação de uma cultura comum e, sobretudo, por uma educação que prepare para o mundo do trabalho está na ordem do dia, procurando, essencialmente, dar resposta a uma série de questões oriundas do cenário econômico.

⁷ Atualização das DCNEM de 1998.

⁸ É referência para os currículos de todas as redes públicas e particulares, bem como para outros elementos do sistema educacional, tais como materiais didáticos e formação de professores (BRASIL, 2018).

O que se percebe hoje é a atuação de outros atores no cenário das políticas educativas e curriculares. A formação de novas redes políticas tem sido observada e essas são responsáveis pela validação de novos discursos sobre o que é educação de qualidade. De acordo com Ball (2013, p. 181), “os membros da rede estabelecem, incorporam e disseminam narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais”. Essas redes participam da elaboração e discussão de políticas educacionais, intensificando o seu protagonismo na oferta de produtos educacionais e em parcerias público-privadas educacionais.

Apesar da regulamentação e da regulação de políticas educacionais que, conforme Pacheco (2002), definem parâmetros globais das ações docentes por meio do currículo nacional pré-estabelecido que determina o percurso formativo dos jovens, é na escola, instituição organizada e com sujeitos ativos, que se ressignifica e se (re)constrói o currículo provendo interesses e valores da comunidade. Em consonância, Voigt (2018) afirma ser a construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico, conquista da LDB/1996, elemento fundamental para a gestão e organização da instituição de ensino e de todo o trabalho pedagógico por meio do planejamento de ações e objetivos a serem desenvolvidos nos processos educativos da instituição escolar.

8

Empreender um projeto de escola que viabilize a formação humana e emancipatória implica em dispor de dinâmicas de construção em que se deve, segundo Morgado (2000), possibilitar a todos os envolvidos no ensino discutir, avaliar, gerir e decidir sobre o currículo, as práticas de ensino e a identidade da instituição que se quer construir. O currículo, núcleo do projeto educativo, deve ser construído respeitando-se ideologias, valores, atitudes, interesses comuns de agentes educativos com um peso significativo na elaboração da proposta, a fim de, enquanto projeto cultural, social e político, promover avanços e transformação social. No entanto, vivemos reformas que têm, na maioria dos casos, a intenção de “[...] ajustar o sistema escolar às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo, embora possam estimular contradições que provoquem movimentos para um novo equilíbrio” (SACRISTÁN, 2017, p.18).

Os aspectos apresentados fundamentam as análises do presente estudo, pois trazem o contexto das políticas curriculares e sua relação com a Educação Básica. No próximo subitem serão apresentados aspectos da política curricular para o Ensino Médio em Santa Catarina, estado que contempla o *lócus* da pesquisa.

Políticas curriculares para o Ensino Médio e o EMITI em Santa Catarina

No estado de Santa Catarina, o documento curricular denominado Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), cuja primeira versão foi publicada em 1991, foi atualizada em 2014, a fim de atender às demandas do novo contexto educacional. Essa atualização ocorreu às vésperas da promulgação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com mudanças na organização do Ensino Médio e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A PCSC, em suas versões, é fruto de construção coletiva, envolvendo diversos atores educacionais, atendendo as demandas educacionais locais e as estabelecidas nacionalmente (SANTA CATARINA, 2014).

Da mesma forma que em outros estados brasileiros, as políticas curriculares de Santa Catarina também contemplam uma agenda proposta pela globalização, vinculada a um viés neoliberal que, embora relacione ações políticas, sociais e culturais, têm na atividade econômica seu foco, aspecto evidenciado em vínculos/parcerias e diretrizes que a SED/SC estabelece para construir essas políticas.

As modalidades oferecidas para o Ensino Médio em Santa Catarina, de acordo com o portal da Secretaria de Estado da Educação, são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Modalidades de Ensino Médio

(Continua)

Proposta/Programa Curricular	Aspectos da proposta curricular
Ensino Médio (formação geral)	Contempla as quatro áreas do conhecimento, trabalhando principalmente com as disciplinas da Base Nacional Comum
Ensino Médio Inovador (EMI)	O objetivo é fortalecer cada vez mais o Ensino Médio, por meio da ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.
Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMTI)	Proposta que considera os interesses das juventudes e os desafios do século 21, para a formação integral de estudantes de Ensino Médio. Para concretizar o conceito de educação integral, que inclui protagonismo juvenil e formação para a autonomia, as inovações ocorrem na organização integrada e flexível do currículo, nas práticas pedagógicas e em estratégias de gestão e acompanhamento.

Quadro 2: Modalidades de Ensino Médio

(Conclusão)

Proposta/Programa Curricular	Aspectos da proposta curricular
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)	A constituição do EMIEP tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e formação tecnológica, aliando a teoria e a prática. Dessa forma, os jovens estarão habilitados nas diversas atividades do setor produtivo.
Magistério	Habilita o egresso para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as disciplinas oferecidas aos estudantes estão Filosofia, Sociologia, Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de Alfabetização, Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte e Educação Física.
Ensino Médio Noturno	Ensino médio regular ofertado, preferencialmente, aos alunos trabalhadores.
Novo Ensino Médio	Proposta curricular em consonância com a Lei 13.415/2017, BNCC (2018) e Currículo Base do Ensino Médio para o Território Catarinense (2020).

Fonte: Ratti (2020)

As propostas formativas apresentadas no Quadro 2 são pautadas em políticas nacionais. Dentre elas destacamos a do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, objeto desse estudo, que contou com a parceria público-privada firmada pela SED/SC e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O EMITI em Santa Catarina contava com a ampliação da jornada escolar de 800 para 1.400 horas por ano, e um currículo que incluía novas disciplinas, trabalhadas por meio de projetos. A proposta curricular era integrada e flexível, com foco no desenvolvimento por competências e habilidades e no protagonismo juvenil (SANTA CATARINA, 2017). Muitas dessas características estão presentes no Novo Ensino Médio.

As parcerias público-privadas, a exemplo da firmada entre a SED/SC e o IAS, resultam de um contexto educacional globalizado e da reestruturação que acontece também em outras áreas, como a social e econômica e, conforme Peroni, Caetano e Lima *et al* (2017), no Brasil, o IAS é um exemplo desse tipo de parceria e atua em todos os estados do país. De acordo com os números apresentados no site do IAS⁹, esta proposta educativa promove avanços no desenvolvimento da aprendizagem, pois os resultados das avaliações são expressivos, o que justifica a parceria com o setor público.

No Estado de Santa Catarina, o início da oferta dessa parceria público-privada no

⁹ <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>

Ensino Médio foi no ano de 2017. Nesse ano, 15 escolas foram contempladas com a implementação do EMITI; já no ano de 2018, aproximadamente 30 instituições escolares ofereceram o programa, atingindo cerca de 4 mil estudantes no estado (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2018). Em Joinville, onde foi desenvolvida a presente pesquisa, o EMITI foi oferecido em três escolas em 2017, sendo que uma delas encerrou as atividades em 2018.

Diante da realidade observada nas escolas que implementaram o EMITI em Joinville, urge questionar como são tratadas as desistências dos alunos do Programa e a possibilidade de reencaminhamento desses jovens ao Ensino Médio, além das próprias condições de oferta do programa e sua relação com o contexto das instituições, visto que o EMITI antecede a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), na rede estadual.

A estrutura curricular do EMITI é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento, com disciplinas e conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo, e o Núcleo Articulador ligado à construção de projetos de intervenção e de pesquisa (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2, [2017a?]). Essa proposta é semelhante ao que se observa no NEM, em que o currículo apresenta disciplinas da formação básica que envolve as disciplinas do currículo regular e ainda, as disciplinas eletivas, que compõem os itinerários formativos, que contemplam um rol de possibilidades de escolha formativas por parte dos alunos.

Diante de propostas curriculares diferenciadas como o EMITI e o Novo Ensino Médio, Ferri e Duarte (2021) alertam para aspectos que dificultam a sua implementação como a precária infraestrutura das instituições de ensino no Estado de Santa Catarina como espaços físicos, laboratórios, materiais e equipamentos. Além disso, as pesquisadoras ressaltam que é necessária a preocupação com questões voltadas à formação docente e à organização didático-pedagógica necessárias à implementação das reformas.

Para além das condições de infraestrutura, é necessário refletir sobre os pressupostos das reformas curriculares, o projeto societário que se pretende construir, os valores que estão imbricados nessas proposições. Para tanto, ouvir os professores é fundamental para que se possa perceber como os currículos prescritos, no caso dessa pesquisa em parcerias público-privadas, são ressignificados nos espaços escolares.

Impactos da parceria público privada no EMITI: a percepção de docentes

Esta pesquisa foi realizada com 28 docentes que atuavam em duas escolas de Joinville, que contemplavam o EMITI¹⁰. Os docentes responderam um questionário enviado em formulário eletrônico. As respostas obtidas serão utilizadas indicando os respondentes com a palavra docente seguida de um número. Para este artigo, foram selecionados alguns excertos dos questionários pertinentes à discussão proposta. Para compreender os impactos de políticas curriculares que envolvem parcerias público-privadas, na prática pedagógica de professores do EMITI, no município joinvilense, serão analisados aspectos como a autonomia curricular do professor na gestão do planejamento e na construção/reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

Conforme análise das respostas dos docentes, os impactos da parceria público-privada entre SED/SC e IAS podem ser observados no aumento das atividades burocráticas e na redução da autonomia curricular docente, uma vez que há um controle das atividades docentes. Vale ressaltar que o conceito de autonomia curricular adotado neste trabalho é, de acordo com Morgado (2003, p. 338), a possibilidade que os docentes têm de:

[...] tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos estudantes e às especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere à definição de linha de ação e à introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para sua plena formação.

Os materiais disponibilizados pelo IAS trazem orientações e direcionamento para o planejamento do professor, limitando suas escolhas e restringindo a autonomia curricular. Formações direcionadas e articuladas com as propostas planejadas formam a chamada agenda que, de acordo com Garcia e Voigt (2020, p. 137), influenciam diretamente no trabalho docente, pois “[...] acarretam empobrecimento de suas práticas curriculares, pois os objetivos se direcionam apenas para o bom desempenho (dos alunos e dos professores) nas avaliações em larga escala”.

Para orientar o planejamento das aulas, o IAS oferece as Orientações para os Planos de Aula (OPAs), cuja finalidade é “apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das

¹⁰ A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), de acordo com o parecer consubstanciado nº 2.772.600.

competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017b?], p. 15). As OPAs oferecem um *Cardápio de atividades* com a organização de todas as atividades semestrais e um mapa de cada encontro, explicitando cada uma das ações (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 11, [2017d?]). Esses documentos constituem um guia prático, explicitando o passo a passo para das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Assim, a possibilidade de autonomia fica restrita durante o planejamento, uma vez que o instituto direciona tais momentos, eduzindo-os à utilização de materiais apresentados pelo próprio IAS, no caso os Cadernos de Sistematização do Programa, as Orientações para Planejamento de Aulas (OPAs) e Cadernos dos Estudantes (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 12, [2017e?]), quando o professor é direcionado nas “escolhas”. Esse direcionamento pode ser identificado no relato do Docente 18 (2018), ao tratar da possibilidade de haver autonomia docente na utilização de materiais durante o planejamento: “*Sim até certo ponto, temos que usar os materiais fornecidos pelo instituto e podemos ter autonomia de acrescentar mais algumas matérias (conteúdo) que faltar mais ênfase*”. Neste sentido, a impossibilidade de decisões e escolhas do professor, no seu planejamento e na sua prática, em definir conteúdos, materiais e metodologias torna inviável o desenvolvimento da autonomia curricular docente que, para Morgado (2003), é fundamental na efetivação de intenções e ações discutidas e planejadas coletivamente.

Sacristán (2017, p. 33) chama a atenção para o papel dos professores nas decisões curriculares, indicando que:

o legado de uma tradição não democrática, que além disso tem sido fortemente centralizadora, e o escasso poder do professorado na regulação do sistema educativo, sua própria falta de formação para fazê-lo, fizeram com que as decisões básicas sobre o currículo sejam da competência da burocracia administrativa.

Nesta perspectiva, as ações do professor estão voltadas às decisões em relação ao currículo praticado e não ao currículo prescrito. No caso do EMITI, há pouca autonomia no planejamento e na prática pedagógica, pois as decisões estão estabelecidas em materiais e determinações elaborados por profissionais que não conhecem os anseios e demandas da comunidade escolar local.

A superação de lacunas no ensino e na aprendizagem demanda ações coletivas – a partir do projeto educativo da escola e dos planejamentos, quando os professores compartilham conhecimento e experiências sobre o contexto e com os alunos, que acompanham por anos – é premissa fundamental conforme Gómez e Sacristán (2007). Ainda é possível dizer que propostas educacionais padronizadas e que inibem o planejamento coletivo, são evidências do “[...] não reconhecimento das territorialidades e das realidades locais, refletindo no cotidiano básico das escolas e dificultando as ações e a as práticas pedagógicas” (GARCIA; VOIGT, 2020, p. 144).

Para tratar do documento orientador do trabalho pedagógico e das demais áreas na instituição de ensino, é importante ressaltar que, em seus documentos, o IAS valoriza o Projeto Político Pedagógico, pois seus princípios devem ser “[...] compartilhados e praticados pelos professores na contramão do isolamento docente e para investir no estabelecimento de uma cultura colaborativa na escola” (INSTITUTO AYRTON SENNA, Caderno 5, [2017c?], p. 23), sendo um documento norteador do fazer docente.

No entanto, para o Docente 1 (2018), o PPP não é uma construção compartilhada e coletiva, pois ele não se percebe nessa construção: *“há capacitações específicas para o EMITI 3 (três) vezes ao ano. Por isso, não há tempo hábil para um estudo aprofundado do PPP durante os períodos de recesso escolar”*. Reafirmando a constatação, o Docente 9 (2018) relembra a formação direcionada *“não tive tempo de participar desta elaboração neste ano, pois estávamos em curso de formação, capacitação pela SED no início do ano, enquanto as discussões e tal (re)elaboração se faziam na escola”*. Situação ainda mais séria se apresenta quando é constatado que o PPP não é considerado nos momentos de planejamento dos docentes, o que pode indicar a definição e direcionamento da instituição privada no desenvolvimento dos trabalhos: *“questão complicada. No ensino médio integral, planejamos tudo coletivamente, mas não necessariamente pegamos o PPP para averiguar”* (Docente 13, 2018).

Ao considerarmos que o Projeto Político Pedagógico é documento vivo, imprescindível na construção da autonomia curricular e autonomia da escola, as condições apresentadas pelos docentes que atuam no programa EMITI mostram a regulação do trabalho pedagógico que pode potencializar ainda mais as intencionalidades de organismos privados.

Uma proposta curricular, materializada no PPP das escolas, contempla um projeto

societário, carregando uma concepção de homem e de mundo. Neste sentido, ao firmar parcerias público-privadas como apresentada neste estudo, coloca-se em dúvida o caráter público da educação e de um projeto de educação construído de forma coletiva. Ao observar que no EMITI ocorre uma limitação da autonomia curricular do professor, pois ele recebe o material pronto, com orientações de como utilizar em cada dia na sala de aula, o projeto educativo corre o risco de se tornar padronizado e pragmático, contribuindo para a manutenção da desigualdade social em nosso país.

Considerações Finais

Ao discutir sobre impactos de políticas curriculares que envolvem parcerias público-privadas na prática pedagógica de professores do EMITI em Joinville, foi possível observar que há um controle tanto sobre o projeto educativo das escolas quanto sobre a prática pedagógica docente. Isso pode ser observado nas falas dos docentes e na prescrição observada nos documentos da proposta pedagógica do IAS.

A estrutura curricular e as atividades apresentadas nos materiais disponibilizados pelo IAS, mesmo pautadas em princípios de flexibilização, educação integral e desenvolvimento de competências, indicam as condições prescritivas do EMITI. Neste sentido, a análise permite inferir que a organização do planejamento do professor é restritiva, a sua autonomia curricular não se efetiva frente às orientações do IAS. A autonomia dos docentes, pautadas num projeto educativo da escola, para fazer escolhas e contemplar as exigências tanto do contexto global, quanto dos locais, é elemento imprescindível para uma escola democrática. De acordo com os resultados da pesquisa, mesmo que os docentes tenham tempo para planejamentos e acesso a materiais pedagógicos orientadores, as fortes prescrições inibem o desenvolvimento da autonomia curricular.

Além disso, vale dizer que o caráter público da educação é afetado pela parceria público-privada. A lógica mercadológica não está presente apenas na forma com que a proposta é apresentada, mas, também, nos conteúdos curriculares; na formação dos estudantes e na constituição das subjetividades desses jovens, moldando o modo de ser e de agir no mundo. É necessário que os docentes compreendam a relevância do Projeto Político Pedagógico da escola, uma conquista social, um instrumento que carrega a possibilidade da garantia de uma educação de direito, democrática e emancipatória para todas as pessoas.

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís A. (Org.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD – Plano Nacional do Livro Didático*. Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003>. Acesso em: 15 abr. 2022

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 20 jan. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM)*), Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Educação Básica. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Educação Integral. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. *Institui o Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília, 2009a. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009. *Estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade*. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 17 abr. 2022

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB 9.394/96). *Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L-9394.htm Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Currículo em Movimento*. Brasília, 2009b.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

BRASIL. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Lei número 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Portaria 1145/2016. *Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral*. (criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016). Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revogada-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2022.

FERRI, C. DUARTE, B. K. C. Currículo do Ensino Médio: o que dizem os estudantes e professores das escolas públicas catarinenses. In: VOIGT, J. M. R.; PESCE, M. K.; CORRÊA, S. S. (org.). *Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos*. Joinville: Editora Univille, 2021. p. 154-170

GARCIA, B.; VOIGT, J. O lugar das práticas curriculares diante do avanço da lógica privada sobre o setor público: o Emiti em Santa Catarina. *Revista Espaço Pedagógico*, [Passo Fundo], v. 27, n. 1, p. 131-146, fev. 2020.

GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. Gimeno *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Metodologias Integradoras*. Caderno 2. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017a?] 64 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Metodologias Integradoras*. Caderno 3. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017b?] 76 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Núcleo Articulador*. Caderno 5. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017c?] 148 p..

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Gestão do Núcleo Articulador*. Caderno 11. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017d?] 65 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Apoio à Gestão Pedagógica*. Caderno 12. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], [2017e?] 182 p.

MORGADO, J. C. B. *A (des)construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições ASA, 2000.

MORGADO, J. C. B. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, Braga, v. 8, n. 10/ ano 7, p. 335-344, out. / dez. 2003.

OLIVEIRA, J. F. A Função Social da Educação e da Escola Pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. de (org.). *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p. 237-252.

PACHECO, J. A. Critérios de avaliação na escola. In: *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2002. p. 53 - 64.

PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. *RBPAE*, [s.l], v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 20 Jan. 2019.

RATTI, L. A. *O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia Curricular: Desafios para Professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville/SC*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. 2020.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre Penso, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Ensino Médio Integral em Tempo Integral*. (Santa Catarina, EMITI sed2017, web). Florianópolis, 2017. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 20 Jan. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Currículo Base do Ensino Médio para o Território*. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Florianópolis. 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, M. R.. O Ensino Médio precisa de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? *Observatório do Ensino Médio UFPR*. 2019. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/o-ensino-medio-precisa-de-uma-base-nacional-comum-bncc/>. Acesso em: 12 Abr. 2022.

THIESEN, J. S.. Políticas curriculares, Educação Básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. *Revista Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFygFYqSHJZFrkvmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2022.

VOIGT, J. M. R.. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira e a Construção da Autonomia Curricular: Possibilidades e Desafios. *Revista de Estudos Curriculares*, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 20-33, 2018.

VOIGT, J. M. R.; MORGADO, J.C.B. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1665-1683, 2019.