

RESEARCH ARTICLE

# A reforma do ensino médio em escolas de assentamentos em Santa Catarina: contexto, estranhamentos e ressignificações

Willian Simões <sup>a,1</sup>, Edilaine Aparecida Vieira <sup>b,2</sup>, Juliano André Deotti da Silva <sup>c,3</sup>, Agnaldo Cordeiro <sup>d,4</sup>

(a) Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Professor dos Cursos de Graduação [Licenciatura] e Pós-Graduação [Mestrado] em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) / Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação | Santa Catarina, Brasil | **Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/6052428532666504>

(1) **E-mail** (Corresponding author): [willian.simoed@uffs.edu.br](mailto:willian.simoed@uffs.edu.br)

(b) Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Escola de Ensino Médio Paulo Freire | Santa Catarina, Brasil | **Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/6618395673193179>

(2) **E-mail:** [edilavieira@yahoo.com.br](mailto:edilavieira@yahoo.com.br)

(c) Mestre em Educação, pela UNIOESTE-PR | Supervisor escolar da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, na Escola de Educação Básica Alberico Azevedo / Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação | Santa Catarina, Brasil | **Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/8602678292701097>

(3) **E-mail:** [juliano.deotti@hotmail.com](mailto:juliano.deotti@hotmail.com)

(d) Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) | Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, na Escola de Educação Básica Vinte e Cinco de Maio | Santa Catarina, Brasil | **Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/0717431100216481>

(4) **E-mail:** [cordeiro.25@hotmail.com](mailto:cordeiro.25@hotmail.com)

## História do artigo / Article history

Recebido: 30 junho 2021 | Aceito: 10 agosto 2021 | Publicado online: 27 agosto 2021.

© O(s) Autor(es) 2021 | Publicado por RBRAEM. Este artigo é publicado com acesso aberto sob os termos da licença internacional Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY-NC 4.0).



## RESUMO

O presente artigo analisa os primeiros passos de implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, buscando ressaltar estranhamentos e ressignificações no âmbito de escolas de assentamentos, cujas experiências pedagógicas estão ancoradas nos pressupostos da pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Metodologicamente, buscou-se subsídios na abordagem do Ciclo de Políticas, na análise de conteúdos de documentos oficiais selecionados e de registros no ciberespaço, assim como na pesquisa narrativa. Argumentamos que, no referido estado, tem se constituído um território-rede de influência-empresarial acerca da reforma supramencionada, composto por parcerias entre o poder público, a iniciativa privada e filantrópica. Está em curso um processo de redesenho da oferta deste nível de ensino, o que engloba flexibilização curricular, mergulho na pedagogia das competências, protagonismo das juventudes, oferta de ensino a distância, possibilidade de parcerias e formação voltada para o desenvolvimento de projetos de vida. No entanto, apontaremos que não se trata de um processo marcado por alinhamento perfeito, uma vez que escolas de assentamentos da reforma agrária têm atuado em defesa de seus legados pedagógicos.

**Palavras-chave** | Ensino Médio. Reforma Empresarial da Educação. Escolas do Campo. Ciclo de Políticas.

## ABSTRACT / RESUMEN

### **The secondary education restructuring in settlements schools in Santa Catarina: context, singularities and resignifications**

**Abstract** | This article analyzes the first steps in the implementation of the Secondary Education Reform in Santa Catarina, seeking to highlight estrangements and resignifications in the context of settlement schools, whose pedagogical experiences are anchored in the pedagogy assumptions of the Landless Rural Workers Movement. Methodologically, subsidies were sought in the approach of the Policy Cycle, in the content analysis of selected official documents and records in cyberspace, as well as in narrative research. We argue that, in that state, a network-territory of influence-enterprises has been established regarding the aforementioned reform, consisting of partnerships between the government, the private and philanthropic initiatives. There is an ongoing process of redesigning the offer of this level of education, which includes curricular flexibility, diving into the pedagogy of competences, leading young people, offering distance learning, the possibility of partnerships and training aimed at the development of life projects. However, we will point out that this is not a process marked by perfect alignment, since schools in agrarian reform settlements have acted in defense of their pedagogical legacies.

**Keywords** | High school. Business Reform of Education. Country Schools. Policy Cycle.

### **La reforma de la educación secundaria en las escuelas de los asentamientos de Santa Catarina: contexto, alejamientos y resignificaciones**

**Resumen** | Este artículo analiza los primeros pasos de la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en Santa Catarina, buscando resaltar alejamientos y resignificaciones en el contexto de las escuelas de asentamiento, cuyas experiencias pedagógicas están ancladas en los supuestos pedagógicos del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. Metodológicamente, se buscaron subsidios en el enfoque del Ciclo de Políticas, en el análisis de contenido de documentos y registros oficiales seleccionados en el ciberespacio, así como en la investigación narrativa. Argumentamos que, en Santa Catarina, se ha establecido una red-territorio de influencia-empresarial a respecto a la reforma mencionada, consistente en alianzas entre el gobierno, la iniciativa privada y filantrópica. Existe un proceso continuo de reordenamiento de la oferta de este nivel educativo, que incluye la flexibilidad curricular, sumergirse en la pedagogía de las competencias, protagonismo juvenil, oferta de educación a distancia, la posibilidad de alianzas y capacitaciones orientadas al desarrollo de proyectos de vida. Sin embargo, señalaremos que este no es un proceso marcado por la perfecta alineación, ya que las escuelas en los asentamientos de reforma agraria han actuado en defensa de sus legados pedagógicos.

**Palabras-clave** | Escuela secundaria. Reforma empresarial de la educación. Escuelas de campo. Ciclo de políticas.

---

## Introdução

No Brasil, a Reforma do Ensino Médio é resultado da aprovação da Medida Provisória 746/2016 pelo Congresso Nacional, agora Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Nesse contexto, entidades que reúnem pesquisadores ligados às universidades públicas com cursos de formação de professores (a exemplo da ANPED<sup>1</sup> e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio<sup>2</sup>) e de representações da classe docente (a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE<sup>3</sup>), denunciaram a falta de diálogo amplo e democrático com a sociedade acerca das mudanças que estavam sendo propostas.

No entanto, no desenrolar da história, não só a referida reforma foi aprovada, como nossos estudos têm permitido evidenciar a presença latente de representações do mundo empresarial e financeiro, a exemplo do movimento Todos pela Educação, em defesa e trabalhando para sua implantação<sup>4</sup>. Ou seja, discursos e posições destoantes marcam este cenário.

Com base nos estudos de Lima, Silva e Silva (2017), assim como de Frigotto (2005) e Silva (2008; 2018), podemos afirmar que a história da educação brasileira acerca deste nível de ensino foi marcada por disputas entre agentes (públicos e privados) e interesses político-pedagógicos antagônicos: ora tendendo a maior ênfase pedagógica na preparação das juventudes para o exercício da cidadania e o acesso ao ensino superior (a continuidade dos estudos); ora visando maior ênfase à inserção dos jovens no mundo do trabalho (na maioria das vezes entendido como mercado de trabalho); ora buscando maior integração entre a formação intelectual e a

formação para o trabalho (a exemplo da proposta do Ensino Médio Integrado) ou ampliando ainda mais esta dicotomia. Partimos do pressuposto de que compreender os cenários e os interesses em disputa potencializa o entendimento acerca das mudanças propostas e seus desdobramentos no âmbito do lugar dos conhecimentos científico-didáticos presentes na cultura escolar brasileira e as finalidades da educação voltadas à formação das juventudes.

Neste artigo, apresentamos análises introdutórias acerca dos primeiros passos dados para implantação da referida reforma no estado de Santa Catarina, em diálogo com aportes teórico-conceituais interdisciplinares, pois o que vem sendo denominado de 'Novo' Ensino Médio prevê mudanças significativas na forma de oferta deste nível de ensino, alterando carga-horária, definindo disciplinas obrigatórias e não obrigatórias, estabelecendo competências e habilidades, deliberando por uma organização curricular por áreas do conhecimento e prevendo maior flexibilização curricular com a justificativa de atender demandas das juventudes e seus projetos de vida.

Mas, como Santa Catarina vem implantando tal política? Quem são os agentes envolvidos na elaboração das orientações e das ações que visam sua implantação? E como as escolas estão lidando com esta implantação neste contexto? Estas são algumas das questões que nos mobilizam para o estudo sistemático e um processo de investigação em andamento no âmbito do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, Santa Catarina.

O caminho trilhado metodologicamente compreende estudo e análise de documentos

<sup>1</sup> Ver nota da ANPED, pode ser acessada em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>

<sup>2</sup> Ver nota do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

<sup>3</sup> Ver nota do CNTE em: [https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino\\_medio\\_analise\\_CNTE.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf)

<sup>4</sup> Ver mais sobre o Todos pela Educação em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/2019-o-que-esperar-para-o-ensino-medio/>

oficiais em diálogo com aportes teórico-conceituais interdisciplinares acerca do tema proposto. O corpus documental em análise será enunciado ao longo do artigo. Para os estudos e análises documentais, buscamos subsídios na abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball (BALL, 2016; MAINARDES, 2006; MAINARDES E MARCONDES, 2009), em aportes teórico-metodológicos para análise de documentos propostos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e de hermenêutica-dialética de Minayo (2002).

Com base nestes referenciais, buscamos mapear em textos indutores, os atores, discursos e ações em diferentes escalas, buscando explicitar orientações, conflitos, contradições e aproximações, ou seja, um olhar possível sobre a intenção objetiva escondida por debaixo da intenção declarada. Estudamos textos uns contra os outros no sentido de mapear unidades de conteúdos, com vistas a buscar suas aproximações, os termos que constituem seu vocabulário e que possíveis pressupostos-princípios e referenciais de sociedade e de educação se encontram como pano de fundo dos termos e proposições.

Além do estudo documental, levamos em conta enunciações e defesas realizadas por diferentes agentes em seus ciberespaços (sites, blogs, comunidades de Facebook, Instagram), para que possamos dar maior robustez empírica aos argumentos acerca do contexto de influência. Nesse sentido, propomos uma ancoragem na noção de ciberespaço como dimensão socioespacial (MAGNONI; FIGUEIREDO, 2019), que nos alerta sobre a influência das tecnologias e diferentes dispositivos de comunicação e da informação (foco na Internet) acerca de nossas relações socioespaciais, mas sobretudo nos permite afirmar que muito embora as relações no ciberespaço possam ser virtuais, “tendem a repercutir ou a se concretizar no mundo real”.

Por fim, buscamos subsídios na pesquisa narrativa, uma vez que estabelecemos um diálogo permanente com professores e professoras que atuam em escolas-piloto que estão, neste momento, implantando a reforma do Ensino Médio no estado. O intuito está em nos

aproximar o máximo possível do contexto escolar. Estamos, nestes últimos dez meses, promovendo estudos e diálogos a partir de artigos e aportes teóricos sobre a referida reforma e, ao mesmo tempo, buscando provocar reflexões, considerando, também, o que já é possível enxergar deste movimento no espaço escolar. Objetiva-se tentar apreender e discutir a política educacional a partir de vozes docentes, suas experiências neste contexto, suas expectativas e angústias, suas ações junto à comunidade escolar. Vozes que nos permitem afirmar que as escolas fazem política.

Conforme Aimi e Monteiro (2020), a pesquisa narrativa tem sido muito utilizada em investigações no campo intelectual da educação, com destaque para as pesquisas que englobam a formação de professores e seus processos de desenvolvimento profissional. As referidas autoras permitem observar que, entre os potenciais desta estratégia metodológica, estão: a aproximação com os contextos reais vividos, as lembranças dos fatos e fenômenos vividos, as possíveis explicações e a expressão das subjetividades pelos sujeitos. Trata-se de um movimento coetâneo que envolve diálogo sobre os acontecimentos e, ao mesmo tempo, de estudo para melhor compreendê-los. Ou seja, trata-se de um movimento que também é formativo a todos os envolvidos.

Chaves (2000, p. 89-90) considera que a “abordagem narrativa torna o pesquisador mais intimamente ligado ao processo investigativo”, justamente por “lidar de perto com as experiências humanas”. Conforme o autor, por meio de narrativas que podem ser expressas em “estórias de vida, testemunhos, exemplos, conversas e escritos pessoais”, potencializamos o “contato com nossos participantes como pessoas engajadas no processo de se interpretar”. E é com este intuito que dialogamos com professores que atuam em escolas de assentamentos que, como veremos ao longo deste texto, atuam em instituições cujas propostas pedagógicas estão ancoradas em legados educacionais históricos. Assim, trechos de narrativas serão dispostos ao longo do texto com

vistas a contribuir nos diálogos aqui estabelecidos<sup>5</sup>.

Assim, inicialmente, apresentaremos aspectos contextuais, uma cartografia do que estamos denominando de território-rede de agentes de influência-emprego em defesa da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, assim como faremos menção a algumas mudanças emblemáticas no âmbito curricular. Objetivamos destacar alguns pontos, problematizar e refletir no sentido de explicitar a complexidade que envolve a referida reforma em curso.

E, após, buscaremos argumentar que a implantação da reforma em desenvolvimento no estado, não pode ser compreendida a partir de uma perspectiva linear de análise. Nossos estudos a respeito dos primeiros passos dados para sua implantação em escolas de assentamentos da reforma agrária, têm nos permitido observar que o movimento de adesão e a realização de ações não ocorrem sem questionamentos e problematizações. Veremos que, indícios, apontam resistências que tem oportunizado abrir caminhos de resignificação sobre alguns aspectos no espaço da escola, em defesa de um legado educacional e político-pedagógico ancorado nos pressupostos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as lutas por ensino médio nas áreas de reforma agrária em Santa Catarina.

### **Sobre os primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: contexto, agentes de influência-emprego e proposição curricular**

No Estado de Santa Catarina, desde a publicação das legislações que deliberaram sobre a Reforma do Ensino Médio, evidenciamos um

<sup>5</sup> Visando respeitar preceitos da ética na pesquisa, nossos 02 interlocutores serão identificados por nomes de acampamentos/assentamentos da Reforma Agrária em homenagem a todas e todos que estiveram/estão engajadas nas lutas por terra, território, educação e dignidade nas áreas de Reforma Agrária no Brasil. São as personalidades que deram nomes a assentamentos: Maila Sabrina e Dom José Gomes.

engajamento por parte da Secretaria de Estado da Educação (SED-SC) em aderir à reforma proposta. Ainda em 2017, houve adesão ao que ficou conhecido como Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI)<sup>6</sup>, desencadeando a instalação de projetos-piloto em 17 escolas de educação básica, que se ampliaram para 34 estabelecimentos de ensino no ano seguinte. Proposta que a SED-SC contou com as parcerias do Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura.

O EMITI, de modo geral, conforme consta em legislação específica, objetivou a “ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos, quanto socioemocionais”, observando os pilares do “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”; assim como a pactuação previa, a partir do cumprimento de alguns critérios, a “transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação que participassem do Programa” (BRASIL, 2016).

A SED-SC apresentou a proposta como uma inovação, usando o slogan “uma escola diferente em suas mãos” que, segundo este órgão de estado, compreendia a oferta de escolarização em tempo integral, com integração entre as disciplinas escolares, formação continuada, busca por uma atuação profissional e um clima escolar colaborativo, trabalho pedagógico com projetos visando fortalecer o protagonismo dos estudantes e a mobilização de conhecimentos e práticas, objetivando resolver problemas da vida cotidiana e realizar sonhos, ou ainda, desenvolver aprendizagens e competências para o século XXI<sup>7</sup>.

Considerando elementos oriundos das experiências realizadas nestas escolas que participaram do EMITI e, com base na legislação vigente, no ano de 2019, a SED-SC mergulhou rapidamente no contexto da reforma e na sua

<sup>6</sup> Ver mais sobre o EMITI e suas bases legais em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>.

<sup>7</sup> Sobre propaganda da SED-SC a respeito do EMITI, ver maiores detalhes em: [file:///C:/Users/ClienteCNG/Downloads/Folder%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ClienteCNG/Downloads/Folder%201%20(1).pdf).

implantação, denominada de ‘Novo’ Ensino Médio. Cerca de 120 escolas-piloto foram instaladas em todas as regiões do estado, induzidas a realizar diagnósticos em diálogo com sua comunidade escolar regional e propor novos ordenamentos curriculares. Cabe salientar que as escolas participantes do EMITI estavam entre as prioritárias para implantação da Reforma do Ensino Médio<sup>8</sup>.

Assim, também, deu-se início à elaboração e, mais recentemente, a aprovação junto ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE-SC), do Currículo Base do Território Catarinense – Ensino Médio<sup>9</sup> (CBTCEM), documento orientador que estabelece aproximações (sobretudo nos seus pressupostos teóricos e metodológicos) entre a histórica Proposta Curricular de Santa Catarina (elaborada e atualizada desde o final dos anos de 1980) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), o que englobou elementos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para este nível de ensino, ambos aprovados no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em um contexto político bastante conflituoso entre os anos de 2017 e 2020<sup>10</sup>.

Indícios nos permitem afirmar que os interesses por uma reforma no ensino médio possuem raízes históricas mais profundas no estado. Um documento diagnóstico-receituário, encomendado pela SED-SC em parceria com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento – OCDE (2010), já apontava, entre outras questões, que: i) cerca de 2 milhões de jovens catarinenses entre 15 e 17 anos estavam fora da escola; ii) a maior parte dos jovens formandos neste nível de ensino aderiam ao mercado de

trabalho e, apenas um sexto dos alunos que finalizavam os estudos, ascendiam para o ensino superior; iii) com a municipalização do ensino fundamental, o ensino médio, na visão da entidade parceira realizadora do diagnóstico, se tornaria a prioridade no âmbito das políticas educacionais; iv) a carga-horária de escolarização precisaria ser ampliada ou o currículo precisaria ser reduzido, devido à incompatibilidade entre o número de disciplinas obrigatórias e a quantidade de conteúdo curricular; v) havia necessidade de flexibilização curricular, para que os estudantes tivessem a possibilidade de escolher algumas disciplinas a serem cursadas durante o percurso formativo.

Silva, Martini e Possamai (2021), ao refletirem sobre o percurso de adesão e os primeiros passos de implantação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual catarinense, salientam que não é de se estranhar que a SED-SC tenha aderido de imediato à reforma em questão. A presença do Ex-Secretário de Estado da Educação, Eduardo Deschamps (que atuou como secretário entre 2012 a meados de 2018), na apresentação do ‘Novo’ Ensino Médio em evento realizado em Brasília em 2016, já sinalizava para tal interesse.

Nosso estudo, aliás, tem nos permitido evidenciar que o referido ex-secretário pode ser compreendido como sendo uma personalidade emblemática pró-reforma, ao defendê-la em diferentes âmbitos, uma vez que, ao mesmo tempo em que atuava como Secretário de Estado, era membro do CNE e posteriormente presidente desta mesma instituição. Além disso, foi presidente e atuou no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) (entre 2015 e 2016) e era/continua sendo membro do CEE-SC<sup>11</sup>. Pesquisa realizada

<sup>8</sup> Conforme consta na Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018, emitida pelo Ministério da Educação. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216)

<sup>9</sup> Para a elaboração da reforma do Ensino Médio de SC, foi publicado um edital de seleção que possibilitou a participação de 250 professores da rede estadual de ensino. Ver edital em:

<file:///C:/Users/ClienteCNG/Downloads/EDITAL%20BNCC%20janeiro%202020%20vers%C3%A3o%20final.pdf>

<sup>10</sup> Sobre este contexto conflituoso, recomendamos aprofundar em Ferreti e Silva (2017) e Mota e Frigoto (2017).

<sup>11</sup> Enquanto presidente do CONSED, foi Eduardo Deschamps que entregou ao Ex-Ministro da Educação Mendonça Filho, documento com propostas substitutivas ao Projeto de Lei 6.840, que já tinha

por Tarlau e Rebeca (2020) permite evidenciar que Eduardo Deschamps vêm se aproximando de representações do campo empresarial da educação desde 2013 – a exemplo dos que participam do Movimento pela Base.

É interessante salientar que as justificativas apontadas para a adesão de Santa Catarina à referida reforma se aproximam muito do que a OCDE (2010) já sinalizava em seu diagnóstico-receituário citado anteriormente. A partir da análise documental que resultou de um evento institucional promovido pela SED-SC, Silva, Martini e Possamai (2021, p. 67) destacaram algumas destas motivações:

[...] o distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos jovens; os currículos conteudistas fragmentados e desarticulados; o pouco espaço para a escuta dos estudantes e a formulação de seus projetos de futuro; os baixos índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos; a alta evasão escolar e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Por outro lado, as pesquisadoras ressaltam que, neste momento, não houve menção sobre indicadores como:

[...] a má qualidade da estrutura física e didática das escolas; os determinantes sócio-históricos que impedem os jovens de adentrar e permanecer no Ensino Médio; os poucos investimentos historicamente destinados a essa etapa da educação; os planos de cargos e salários pouco atrativos e a precarização do trabalho docente; as cargas horárias exaustivas e as formas de contratação precária dos professores que impactam sobre a qualidade dos processos educativos e formativos (SILVA, MARTINI e POSSAMAI (2021, p. 67).

A pesquisa realizada pelas autoras revela uma trama documental e de encaminhamentos dados pela SED-SC e suas entidades parceiras, para que as 120 escolas passassem, desta forma, por um processo de reorganização da oferta do ensino médio. As autoras destacam que se fizeram presentes: a realização de reuniões técnicas e webconferências; elaboração de documentos normativos e indutores e; a mobilização de diferentes agentes de empreendimento que passaram a constituir o que denominamos de território-rede da reforma. Tudo para produzir as condições necessárias para sua implantação. Veremos na sequência deste artigo que, entre os agentes de empreendimento, encontramos a existência de atuações conjuntas entre representações do poder público, da iniciativa privada e organizações filantrópicas.

Conforme estudo realizado por Ball (2016, p. 75), podemos compreender que os agentes de empreendimento são aqueles que estão engajados direta ou indiretamente “na defesa, criatividade e integração”, mas podem atuar como intérpretes legítimos, tradutores, agindo na interpretação e tradução da política. Assumindo esta condição, estes agentes se engajam na realização de ações estratégicas em diferentes espaços e escalas, objetivando a disseminação da proposta de política, buscando alocar recursos e energia humana, assim como trabalhar junto ao corpo docente e discente, fetichizando a reforma como sendo algo extremamente atrativo e que pode mudar os rumos desta etapa da educação básica.

Salienta o referido autor que, muito embora interpretação e tradução sejam partes diferentes de um mesmo processo, ocorrem em diferentes arenas e têm diferentes relações, “elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas” (BALL, 2016, p. 72). Assim, com o intuito de “registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas”, os agentes constitutivos do que denominamos de território-rede de influência-empreendimentos se movimentam, o que pode englobar, conforme

---

como objetivo alterar a Lei. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a reforma do Ensino Médio. Ver em:

<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/consed-entrega-substitutivos-do-pl-6840-ao-mec>

Ball (2016, p. 72): “a produção de textos institucionais, a realização de treinamento/desenvolvimento profissional, mudança de estruturas, papéis e relacionamentos, e, muito importante, a identificação e a atribuição de locais de responsabilidade e a alocação de recursos”.

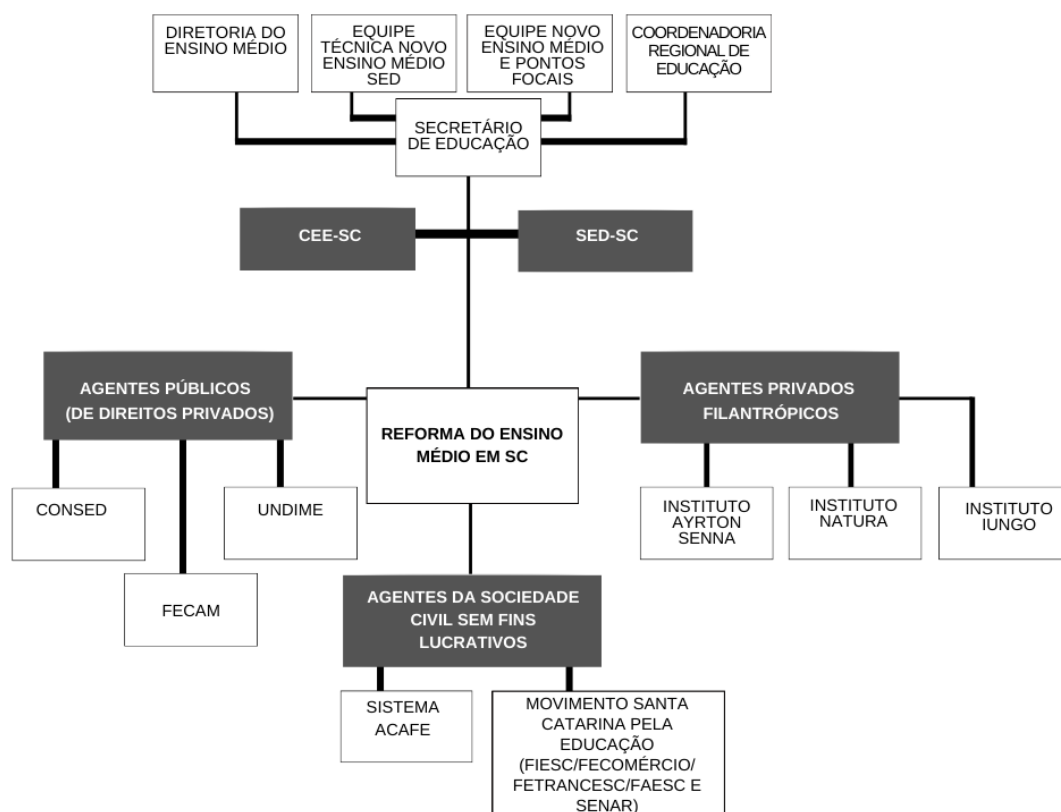
Segundo Ball (2016), os agentes de empreendimento podem se configurar como narradores, parceiros internos e externos, públicos e privados, entusiastas, críticos, entre outros. São agentes cujas atuações podem ocorrer no interior de departamentos e/ou secretarias mais ligadas às redes de ensino público e privadas, escritórios regionais, em empresas ou organizações não governamentais engajadas, direções de escolas, coordenações ou grupos locais, entre outros.

A formação de uma equipe gestora pró-Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina como uma ação estratégica consta nos estudos de Silva, Martini e Possamai (2021, p. 63), a ser composta pelos seguintes agentes: “o Diretor da Escola; Assistentes de Educação (profissionais que atuam na secretaria escolar), membros da equipe

de apoio pedagógico: Assistente Técnico Pedagógico ou Especialistas em Assuntos Educacionais (Orientador Educacional, Supervisor Escolar, *Administrador Escolar e Orientador de Convivência*. Grifo nosso)”. Outro agente de empreendimento já identificado pelas autoras trata de uma pessoa jurídica de direito privado, que se apresenta como sem fins lucrativos e preocupado com a qualidade da educação no Brasil: Instituto Iungo, que passou a atuar, a partir do ano de 2020, trabalhando de forma conjunta com a SED-SC.

No entanto, quando consideramos o processo de adesão, a defesa, a busca pelo consenso em torno da reforma em curso e ações já desencadeadas pela SED-SC, encontramos outros agentes. Análises de documentos oficiais, sobretudo aqueles que estão em consonância com a proposta de Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, bem como de eventos organizados pela própria SED-SC através de Ciclos de Seminários para a sua implementação, foi possível elaborar essa cartografia dos agentes de influência e de empreendimento (Figura 01).

Figura 01. Cartografia do território-rede de agentes de influência-empredimento da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, 2021.



Fonte: Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação.

Pode-se dizer que, no âmbito do poder público, alguns agentes estavam/estão mais presentes neste cenário. São, na sua maioria, funcionários públicos efetivos, além de funcionários públicos comissionados, a exemplo daqueles que assumiram o cargo de Secretária de Estado da Educação e de Diretoria do Ensino Médio. Destacamos que estes agentes foram importantes [e continuam sendo] articuladores no contexto da mobilização junto a toda equipe técnica do ‘Novo’ Ensino Médio, bem como a Equipe de Apoio e, posteriormente, as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Salientamos que Associações de Direitos Privados, composto pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), também estiveram/estão presentes em diferentes espaços de atuação. Indícios apontam que agentes dessas instituições,

contribuíram de forma (in)direta e influenciaram/estão influenciando o desenvolvimento da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, em alguns casos, promovendo eventos para a disseminação e defesa da proposta, a exemplo disso, encontramos o patrocínio ao evento intitulado “Congresso Educasul”, em especial, nos anos de 2019 e 2020, conforme consta no próprio site da instituição<sup>12</sup>.

Compreendemos que, tanto o CONSED quanto a UNDIME, podem ser compreendidos como agentes-chaves para a produção de um consenso, sobretudo, junto às coordenadorias regionais e equipes gestoras das escolas públicas, acerca da urgente necessidade de uma reforma do ensino médio. Salientamos que essas estratégias têm sido adotadas para ocupar e direcionar políticas públicas educacionais através de parcerias.

<sup>12</sup> Sobre o Educasul, ver em: <https://educasul.com.br/>

Nesse sentido, agentes de influência-emprego privados/filantrópicos ocuparam, em nosso entendimento, um papel crucial, desde o início dos primeiros passos de implementação da reforma. Esse aspecto também foi ressaltado pela pesquisa realizada por Silva, Martini e Possamai (2021). Talvez aí tenha sido o ponto inicial dessa conjuntura que estamos presenciando, pois, estes institutos tiveram/e estão tendo uma participação essencial, seja na organização do currículo, formação dos professores e estudantes ou na organização da gestão pedagógica das escolas-piloto.

No que se refere ao currículo, a participação destes institutos está relacionada aos aspectos centrais das suas proposições, pois, por trás desse cenário, analisando e observando os cadernos de sistematização do EMITI<sup>13</sup>, por exemplo, podemos afirmar que, entre os objetivos, estava a oferta de um percurso formativo que interferisse de forma direta no processo de formação de mão de obra dos futuros trabalhadores, tendo em vista de que essas são as principais pautas pleiteadas pelo setor empresarial, pois alegam que os jovens chegam despreparados para o mundo do trabalho. Observamos, desta forma, uma aproximação com a teoria do capital humano em que “a ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Alguns agentes de influência-emprego que compõem o território-rede aqui disposto e em construção, são denominados de associações sem fins lucrativos devido à sua natureza de ordem legal. Estes também estiveram/estão presentes no processo de construção da reforma e no consenso de sua urgência. No caso catarinense, vale ressaltar, ainda, a participação de Instituições de Ensino Superior ligadas à Associação Catarinense das

Fundações Educacionais (ACAFE), uma vez que desenvolveram ações extensionistas por meio do chamado Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE)<sup>14</sup> e estão envolvidos em eventos estratégicos que visam fortalecer o discurso e a proposição do ‘Novo’ Ensino Médio.

O PROESDE é um programa da SED – SC, que disponibilizou bolsas de estudos à estudantes de graduação para incentivar ações relacionadas com a proposta de reforma em curso. Por fim, um último agente que identificamos atuar neste contexto, diz respeito ao Movimento Santa Catarina pela Educação<sup>15</sup>. O movimento tem como foco a educação para o mundo do trabalho, se colocando como um agente coletivo preocupado com melhoria da educação catarinense.

Conforme já mencionamos, neste primeiro trimestre, foi aprovado no âmbito do CEE-SC o CBTCEM. Observamos no Parecer do CEE/SC nº 040, aprovado em 09/03/2021 que, no âmbito da reforma do Ensino Médio, consta a proposta de redesenho curricular proposto para Santa Catarina, uma matriz curricular dividida em duas partes: Formação Geral Básica, composta pelas Áreas do Conhecimento e; Itinerários Formativos, parte flexível composta por componente curricular intitulado Projeto de Vida, segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento (Figura 02).

Considerando o que consta na Lei 13.415/2017, pode-se afirmar que Santa Catarina (2021, p. 8) reitera o entendimento de que os Itinerários Formativos “compreendem um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou Formação Técnico Profissional”. Ressalta-se no documento, ainda, que tais itinerários podem ser

<sup>13</sup> Os cadernos de sistematização do EMITI podem ser encontrados em:

<https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>.

<sup>14</sup> Sobre contribuições do PROESDE Licenciatura para a Política do Ensino Médio em Santa Catarina,

ver em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midioteca/producoes-academicas-proesde-licenciatura?limit=20&limitstart=40>

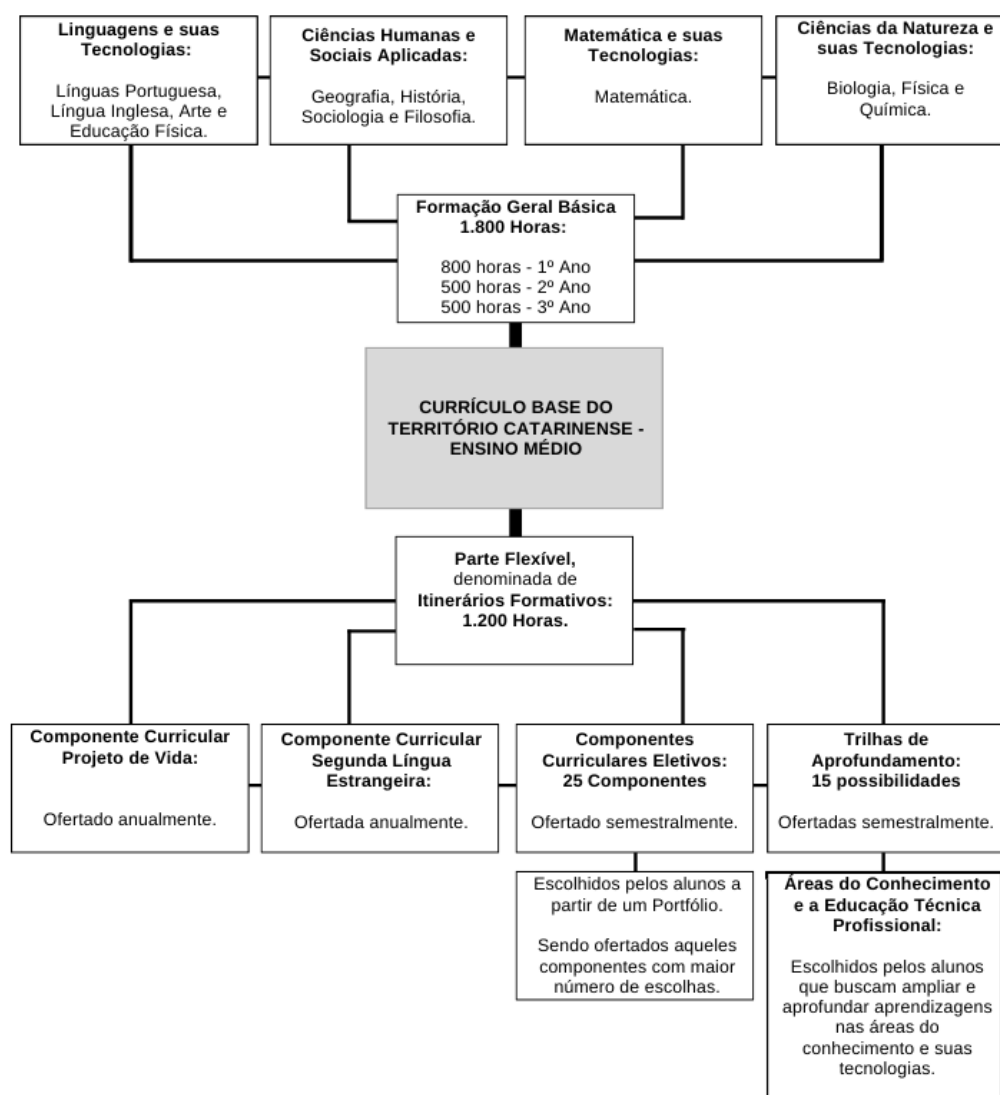
<sup>15</sup> Sobre o Movimento Santa Catarina pela Educação, ver em: <http://santacatarinapelaeducacao.com.br/>

ofertados na matriz por área do conhecimento, formação técnica e profissional ou por meio de itinerários integrados.

Não é objetivo deste artigo apresentar uma análise densa desta proposta de desenho curricular, mas já sinalizamos que, no parecer

supramencionado, na parte que cabe à formação geral básica, os componentes históricos ligados às áreas do conhecimento ocupam um lugar no currículo, ou seja, não houve retirada de nenhuma disciplina que historicamente já era ofertada neste nível de ensino.

Figura 02. Desenho curricular do 'Novo' Ensino Médio em Santa Catarina, 2021.



Fonte: Elaboração a partir do Parecer CEE/SC Nº 40, aprovado em 09/03/2021.

Por outro lado, a oferta de um currículo por Áreas do Conhecimento, muito embora não deixe de reconhecer e apresentar um conjunto de especificidades das disciplinas escolares, não dispõe de competências e habilidades específicas para cada uma delas, como também é possível observar na BNCC-EM. Propõe-se uma abordagem interdisciplinar, porém mantendo uma hierarquia

entre áreas, uma vez que há disparidade na oferta da carga horária entre elas.

O parecer emitido pelo relator no âmbito do CEE-SC chega a salientar que, a atuação docente deve englobar o planejamento integrado interárea, tendo como desafio a integração curricular, sem perder de vista as especificidades de cada disciplina constituintes das áreas (SANTA CATARINA, 2021). Observamos que esta questão

pode se tornar um obstáculo para implantação do que se almeja, abrindo caminhos para uma atuação precarizada da docência, caso a SED-SC não garanta o espaço-tempo para o planejamento integrado e formação continuada consistente.

Destaca-se, ainda, no referido parecer, a diversidade como princípio formativo e a existência de múltiplas juventudes no Ensino Médio e que, a reforma, deve contribuir para reconhecer essas diversidades no sentido de construir percursos formativos pautados na equidade (SANTA CATARINA, 2021, p. 6). Explicita-se que o Ensino Médio é fundamental para uma formação integral dos sujeitos, visando seu exercício da cidadania e qualificação para atuar no mundo do trabalho e que, para esse desenvolvimento, torna-se essencial o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas – o que inclui a prescrição destas competências e habilidades no interior das áreas do conhecimento – entendidas como pontos de chegada do percurso formativo.

Institucionaliza-se um componente intitulado “Projeto de Vida” e que deve ser ofertada nos três anos do Ensino Médio. Tal componente é anunciado como espaço estratégico para o desenvolvimento de competências socioemocionais, o acolhimento das múltiplas juventudes, priorizando no trabalho pedagógico o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos – cognitivo, emocional, físico e cultural (SANTA CATARINA, 2021, p. 10). O trabalho pedagógico neste componente precisa apoiar os jovens, também, para as escolhas que irão fazer na parte flexível do currículo. Acerca deste componente, pode atuar professor/a de qualquer área do conhecimento, destaca-se o trabalho com metodologias ativas, ao aprender fazendo e ao aprender a aprender.

É interessante ressaltar que, neste parecer, o protagonismo juvenil aparece muito ligado à escolha de itinerários formativos – parte flexível desta proposição curricular – que devem contribuir na construção e viabilização de seus projetos de vida. Compreendemos que esse entendimento responsabiliza cada vez mais as juventudes sobre suas escolhas futuras. Outra ligação que encontramos, tem a ver com as metodologias

ativas, que devem priorizar o protagonismo dos jovens na aprendizagem, no aprender a aprender. Não se trata de nenhuma outra forma de engajamento dos jovens, como sendo sujeitos partícipes, por exemplo, da gestão da escola. Ou ainda, como membros de organizações estudantis que podem desenvolver essencialmente sua participação cidadã nos trabalhos e nas lutas por direitos dos jovens estudantes.

Na parte flexível do currículo, delibera-se sobre a existência de quatro eixos estruturantes que devem contribuir para organizá-los, conectar o percurso formativo à realidade contemporânea e a formação cidadã e profissional das novas gerações. São estes eixos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo e que, na construção do CBTCEM, a SED-SC não abriu mão. Tais eixos são enunciados como estratégicos “para melhor orientar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (SANTA CATARINA, 2021, p. 8).

O parecer destaca que, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o CBTCEM também abre a possibilidade de oferta de ensino a distância ou presencial mediada por tecnologias no ensino médio, “podendo contemplar até 20% da carga horária total, preferencialmente nos itinerários formativos do currículo” (SANTA CATARINA, 2021, p. 9), percentual que pode ser maior para o ensino médio noturno (30% da carga horária total) e a Educação de Jovens e Adultos (80% da carga-horária total). Assim como abre a possibilidade de estabelecer parcerias para atender especificidades da formação técnico profissional. Conforme o parecer,

[...] a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, constantes de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre

aprendizagem profissional e estágio (SANTA CATARINA, 2021, p. 19).

Considerando o parecer emitido e os destaques aqui postos acerca da reformulação curricular em curso, evidencia-se um mergulho na Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina e sua proposição de reformulação curricular na pedagogia das competências, nos pressupostos do aprender a aprender. Uma proposição que compreendemos ter emergido na política educacional brasileira nos anos de 1990 e está alinhada a uma agenda global-neoliberal de educação já enunciada em diferentes receituários de organismos multilaterais, a exemplo da OCDE – já citado no início desta seção. Tal questão nos permite compreender as articulações viabilizadas pró-reforma, a partir da potencialização da relação público-privado, que pretendemos analisar mais profundamente em outra oportunidade.

Muito embora não tenhamos nenhuma pretensão de esgotar as ponderações aqui destacadas, nossos estudos têm reiterado sistematicamente que as justificativas, a rapidez, a constituição de um território-rede de agentes de influência-empreendimento de políticas em diferentes escalas [nacional, estadual e regional] e setores da sociedade [do poder público, da iniciativa privada, organizações comunitárias e/ou ‘sem fins lucrativos’], a ancoragem nos pressupostos da pedagogia das competências, do aprender a aprender, vêm nos permitindo afirmar que o Ensino Médio catarinense está na rota da reforma empresarial neoliberal de educação em curso no Brasil (FREITAS, 2018), é parte constituinte de um contexto marcado pelo “consenso por filantropia” (TARLAU; MOELLER, 2020) e atende expectativa já sinalizada por organismo multilateral implicado em movimento de internacionalização curricular (THIESEN, 2019).

O texto que segue destaca que, mesmo diante de todo este cenário que aponta para um alinhamento de amplo espectro à Reforma do Ensino Médio deliberada em escala nacional, disposta em legislação vigente, idealizada e propagada por um território-rede de influência-empreendimento que se formou no estado de

Santa Catarina, há possibilidade de, a partir de resistências da comunidade escolar, ressignificação da referida reforma, a exemplo do que identificamos nas escolas situadas em assentamentos da Reforma Agrária. Objetiva-se argumentar que as escolas também fazem política e constroem caminhos para a defesa de seus legados pedagógicos.

### **Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária em Santa Catarina, na mira da reforma**

Atualmente, segundo o Censo Escolar de 2020, o estado de Santa Catarina possui cerca de 728 escolas que ofertam ensino médio, sendo que 656 delas estão situadas na zona urbana e 72 estabelecimentos estão situados na zona rural. Estes últimos, podemos considerá-los como sendo “escolas do campo”. Porém, a adesão à Reforma do Ensino Médio por parte da SED-SC se desdobrou na instalação de 120 escolas-piloto, como já afirmamos anteriormente. Vale salientar que, em algumas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) todas as escolas estão implantando a reforma, a exemplo da CRE de Itapiranga, no oeste do estado. Do total de escolas que estão fazendo parte destes primeiros passos da implantação a partir da adesão, temos 87,5% (105 escolas) que estão localizadas na zona urbana, já 12,5% são pertencentes ao campo (15 escolas, sendo uma delas escola agrícola).

Das escolas do campo, nesta seção, focaremos naquelas que são de assentamentos da reforma agrária. Primeiro, porque conforme argumentaremos, suas existências estão coladas à história da luta pela terra em Santa Catarina e, por isso, compreendem a luta pela escola promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Segundo, porque nosso estudo tem permitido evidenciar que a construção de uma proposta diferenciada de currículo e organização do trabalho pedagógico está na origem destas escolas. Evidencia-se que estas escolas têm procurado ofertar processos formativos às juventudes alinhadas à Pedagogia do MST, que conjuga um movimento de outras pedagogias, a

saber: pedagogia freireana, educação popular e pedagogia socialista.

Podemos afirmar que o desafio da educação em acampamentos e assentamentos de reforma agrária foi sendo assumido pelo MST desde os finais da década de 1980 e início de 1990, através de incessantes lutas por escolas. No início, muito mais por escolas que eram denominadas de 1º grau<sup>16</sup> (hoje, de ensino fundamental), mas na sequência, também por ensino médio, cursos técnicos, cursos superiores, pós-graduação, alfabetização e escolarização de jovens e adultos<sup>17</sup>.

Os anos 2000 foram marcados por encontros e seminários em diferentes lugares do país que colocavam a necessidade de ampliação de escolas que ofertassem anos finais do ensino fundamental e médio em áreas de reforma agrária. No horizonte, estava a utopia em “radicalizar a luta pelo direito à escola pública no campo”, o que considerava, ainda, a necessidade de “estourar o funil da escolarização fundamental e média que ainda existe em nossos assentamentos e acampamentos e que envolvem principalmente os adolescentes e jovens” (MST, 2017, p. 89). Isso significava:

[...] lutar pelo direito à escola de ensino fundamental completo e ensino médio nos assentamentos. Organizar frentes de luta por essas escolas. Os coletivos dos assentamentos precisam assumir a escola. Despertar nas famílias a consciência do direito à educação. Fazer lutas concretas para conquistar as escolas necessárias nos assentamentos (MST, 2017, p. 99).

Neste mesmo período, no âmbito do MST de Santa Catarina, floresce lutas pela ampliação da oferta de ensino médio em áreas de reforma agrária. Resultado do processo enfrentado neste período, conquista-se: i) a ampliação da oferta de cursos e níveis de escolarização na Escola de Educação Básica 25 de Maio em Fraiburgo, localizada no meio oeste do estado, que já tinha uma experiência com cursos técnicos de ensino

fundamental e, que passava a ofertar, também, ensino médio profissionalizante; ii) a experiência das escolas de ensino médio Semente da Conquista e Paulo Freire, no município de Abelardo Luz, região oeste do estado e, mais recentemente; iii) a Escola 30 de outubro, no assentamento Rio dos Patos, município de Lebon Régis, meio oeste catarinense e; iv) uma extensão de ensino médio no Assentamento Zumbi dos Palmares, município de Passos Maia-SC.

As conquistas destas escolas que ofertam ensino médio em Santa Catarina coincidem com as lutas do MST pela ampliação dos níveis de escolarização nas áreas de reforma agrária em território nacional. A presença de representantes destas escolas em um encontro importante realizado em 2006, revela esta articulação: o 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de reforma agrária, em Luziânia-GO. O encontro foi construído a partir da constatação da quase inexistência de escola de nível médio em escala nacional, pois até este período “entre as quase 2 mil escolas públicas que conseguimos implantar em áreas de reforma agrária, não chega a 50 o número daquelas que ofertam o ensino médio, sendo mais da metade delas extensões de escolas da cidade” (MST, 2017, p. 107).

Assim, é possível dizer que as escolas de ensino médio localizados em assentamentos, têm vinculação com as lutas e proposições educacionais do MST, por estar desde sua origem buscando sintonia com a estratégia de educação do próprio movimento. Vinculação que pode ser percebida no documento maior das escolas, o Projeto Político Pedagógico (PPP), em especial, sobre princípios e fundamentos assumidos. Mas, também, na organização do trabalho pedagógico, nas dinâmicas da escola, conforme podemos observar em um dos trechos extraído do PPP de uma destas escolas:

<sup>16</sup> Denominação utilizada até a partir da Lei 5.692 de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º grau.

<sup>17</sup> Ver relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA). Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25640](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640)

[...] a escola de Ensino Médio Paulo Freire está preocupada com o todo do desenvolvimento humano, sua relação com as questões sociais e o movimento da história (somos sujeitos dela). Isto implica desenvolver novos valores, novas práticas sociais, e uma nova consciência organizativa e autonomia de decisão. Queremos assim, desenvolver uma prática pedagógica de interesses dos trabalhadores, que ajude a solucionar os problemas de sua comunidade e de sua classe. Assim, educar significa para nós criar condições para que as pessoas atuem, interajam, reflitam e teorizem sobre sua prática cotidiana no trabalho, no seu fazer político, na vida familiar e comunitária, transformando-se e transformando a sociedade a qual pertence (PPP, E. E. M. Paulo Freire, 2020, p. 06).

As escolas de ensino médio Paulo Freire e Semente da Conquista, por exemplo, organizam o trabalho pedagógico a partir de complexos de estudo, que constituem uma proposta educativa que inicialmente foi gestada na URSS no período entre 1917 e 1931, contexto da Revolução Russa, quando no campo educacional, vislumbrou-se a criação de uma nova escola que contribuísse para a edificação do socialismo (DALMAGRO, 2016). O MST, ao ancorar-se em fundamentos da experiência soviética, passaria a incorporar em sua proposta pedagógica, por exemplo, princípios como: autoconsciência e a autodireção dos estudantes e trabalhadores na edificação da história, a relação teoria e prática e a formação ampla/omnilateral, pois complexos de base na formulação da didática socialista visam operacionalizar a escola do trabalho.

Na experiência russa, esses complexos são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central” (NARKOMPROS, 1924, *apud* FREITAS, 2009, p. 36). De acordo com Sapelli, Freitas e Caldart (2015, p.15):

[...] articulam em si ao mesmo tempo, trabalho, conhecimento das bases das ciências e das artes (na forma de

conteúdos e objetivos de ensino), processos de auto-organização dos estudantes, métodos específicos de ensino das disciplinas envolvidas no complexo e práticas de avaliação do conjunto das dimensões trabalhadas em cada período de estudos (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 14).

A organização do trabalho pedagógico alinhada a uma perspectiva crítica em que se faz presente coetaneamente e de modo articulado o trabalho como princípio educativo, as áreas do conhecimento, a auto-organização dos estudantes e a relação entre escola e vida, desta forma, torna-se um aspecto comum traçado pelas escolas de ensino médio nas áreas de reforma agrária aqui destacadas. Um dos relatos apreendidos em nossas investigações permite evidenciar que essa materialidade atende uma expectativa comunitária:

[...] esse perfil de escola e formação discutido pelas famílias, precisaria contemplar em primeiro lugar, um outro tipo de escola... uma escola que não fosse só conteúdo, mas conteúdo nas várias dimensões dos processos de formação humana. Segundo, que a formação estivesse focada na permanência dos jovens no campo e, não na sua saída deste território para cidade (Dom José Gomes, Escola de Assentamento, 2021).

Pode-se dizer que auto-organização dos estudantes é um princípio que nasce com as escolas e torna-se parte essencial do projeto político pedagógico e formativo das juventudes do Ensino Médio (PLENZ; ADRIANO; CORREA, 2013). Por meio da auto-organização, objetiva-se manter um diálogo entre os sujeitos escolares, dos estudantes com as outras instâncias da escola, com sua comunidade regional, em discussões organizativas, propositivas, políticas, pedagógicas. Nesta compreensão, o protagonismo da juventude se constrói coletivamente e é perpassado por múltiplas dimensões, não se simplifica na escolha de disciplinas e itinerários formativos, por exemplo, conforme proposto no âmbito da Reforma do Ensino Médio.

Na proposição dos complexos de estudos, conforme podemos observar em Vieira et al (2015), a aprendizagem se desenvolve a partir de situações reais que requerem ligação entre disciplinas e conteúdos com a vida de um modo não artificial, mas pelo estudo e resolução das situações concretas, o que coloca o trabalho e a auto-organização como elementos fundamentais. Para alcançar este propósito, a escola não pode ser sinônimo de sala de aula, onde se ensina apenas através da verbalização, apenas falando sobre a vida, mas deve se organizar acolhendo na dinâmica escolar o trabalho produtivo ou socialmente necessário e a organização coletiva.

Em 2019, três escolas de assentamentos foram contatadas para incluir-se no conjunto das 120 escolas-piloto para implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Relatos orais de experiência profissional no âmbito do GPETE em momentos de estudos, apontam indícios de que a inserção destas escolas no contexto da reforma em curso, foi definida a partir de um conjunto de análises realizadas em suas comunidades escolares, momentos de discussão com suporte de pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ao Instituto Federal Catarinense (IFC), movimentos sociais e membros da comunidade presentes no território.

Um dos relatos aponta que entrar ou não entrar no âmbito da reforma em curso configurou-se como dilema:

[...] no coletivo, avaliou-se que a rápida ampliação da reforma para o conjunto das escolas de ensino médio do estado de Santa Catarina, abrigaria caminhos para uma universalização da proposta. Assim, as análises apontaram que essa inserção entre as escolas-piloto abriria espaços para ressignificar a proposta por dentro do processo, pautando a especificidade das escolas de assentamento na busca, de alguma forma, de demarcar território, problematizar, enfim, mostrar que estas escolas existem, tem identidade e proposta político-pedagógica própria, construída historicamente na relação com os sujeitos do campo (Maila Sabrina, Escola de Assentamento, 2021).

Uma das escolas já contava com a oferta do curso Técnico em Agroecologia. Assim, com a chegada da proposta, evidenciamos que também houve a necessidade de discutir coletivamente com a comunidade escolar e avaliar a adesão:

[...] ecoava-se que as escolas-pilotos receberiam recurso para desenvolver projetos. Assim, diante de uma consulta junto a professores/as e colegiado da comunidade, concluiu-se que não se teriam mudanças comprometedoras, pois, para atender a especificidade da escola, a matriz aprovada já contemplava 5.056 horas de formação, mantendo uma conquista que era a oferta de escolarização comprometida com a educação integral dos sujeitos, com base na Pedagogia da Alternância, garantindo os tempos escola e comunidade, a integração entre formação intelectual e formação para o mundo do trabalho, entre escola e vida nos assentamentos (Dom José Gomes, Professor da Escola de Assentamento, 2021).

Ainda sobre esta escola que já oferta o Curso Técnico em Agroecologia, ressaltou-se alguns aspectos que são dispostos como novidades em documentos oficiais indutores da reforma em curso, mas que já fazem parte das práticas pedagógicas neste estabelecimento de ensino público, a exemplo do planejamento integrado entre as áreas do conhecimento:

[...] outro elemento importante que, sempre se buscou nesta escola, foi a integração das disciplinas e áreas, isso já vinha sendo construído, com foco do curso na agroecologia. A experiência já vinha sinalizando a impossibilidade de se trabalhar as aulas sem ter planejamento articulado, sobretudo para uso dos laboratórios que a escola dispõe, bem como de unidades didáticas para as práticas (Dom José Gomes, Professor da Escola de Assentamento, 2021).

Já em outras duas escolas-piloto situadas em assentamentos, observamos que o início da implantação foi um pouco mais tumultuado, pois, conforme apreendemos em relato, “as matrizes

foram sendo reveladas aos poucos, o que fez as escolas trabalharem no escuro” (Maila Sabrina, Escola de Assentamento, 2021). Cabe salientar que, muito embora a reforma e o documento indutor da reformulação curricular já tenha sido aprovado no âmbito do CEE-SC, já passados um ano e meio do início da implantação da reforma nas escolas-piloto, não se tem conhecimento oficial da totalidade das mudanças propostas no âmbito do ‘Novo’ Ensino Médio no estado. Nesse sentido, observa-se que, a adesão gerou expectativas e mobilizações nestas escolas, mesmo não tendo nenhuma noção de totalidade da política em implantação:

[...] em um primeiro momento, a autonomia das escolas na escolha de disciplinas eletivas transparecia um avanço do ponto de vista pedagógico. Por exemplo, em uma das escolas, foram construídas 3 (três) disciplinas, sendo que, cada uma delas estava vinculada a uma área do conhecimento, a saber: Educação para o mundo do trabalho, Cultura e Comunicação e, Práticas laboratoriais em Ciências da Natureza. O trabalho de construção dos componentes foi elaborado pelo conjunto de professores das escolas em articulação com o projeto político pedagógico e a organização do trabalho pedagógico da escola que ocorrem a partir dos complexos de estudo. Mesmo cercado de contradições, as discussões fomentadas naquele período foram muito ricas, a construção das ementas tinha como princípio o trabalho com as porções da realidade, a atualidade, o trabalho e a auto-organização dos estudantes (Maila Sabrina, Professora de Escola de Assentamento, 2021).

Evidencia-se que a adesão à reforma nestas escolas-piloto de assentamentos está muito mais ligada ao sentimento de garantir que sejam consideradas suas experiências pedagógicas, seus legados educacionais, a possibilidade de qualificar sua infraestrutura, buscando manter certas conquistas na defesa da educação do campo com qualidade e, inclusive, problematizar que não se faz itinerário formativo, por exemplo, sem estrutura

física e pedagógica, sem laboratórios. Um dos relatos aponta que, “a cada passo dado junto à reforma, busca-se problematizar e fortalecer o entendimento de que, sem o mínimo de estrutura física e humana, uma escola pública sucateada e com problemas básicos de luz, água, tecnologias, não acolhe” (Dom José Gomes, Professor de Assentamento da Reforma Agrária, 2021).

Observa-se que, o trabalho com as porções da realidade, a atualidade e a auto-organização dos estudantes – elementos específicos do PPP das escolas – não deixaram de ser considerados nas discussões e proposições. Podemos dizer, desta forma, que mesmo partindo das orientações da SED-SC acerca da reforma em curso, estas escolas não só passaram a viver estranhamentos com vários aspectos da reforma do ensino médio, como também potencializaram o debate com vistas a manter elementos pedagógicos de seu PPP neste contexto. Conforme um dos relatos:

[...] havia, por parte da comunidade escolar, uma perspectiva de avanço, mesmo conflitando com questões como permanência dos estudantes na escola *versus* a necessidade das famílias da permanência dos alunos em casa, no trabalho do campo. Porém, mesmo nesta situação, a escola estava construindo espaços de diálogos entre os alunos, famílias, comunidade, além de buscar parcerias com instituições federais para ampliar as possibilidades de formação destes estudantes (Maila Sabrina, Professora de Escola de Assentamento).

Contudo, observamos que estes diálogos e ações foram rompidos com a chegada da pandemia da Covid-19. O período exigiu que as escolas dessem conta do básico e trabalhassem na articulação dos alunos para que permanecessem matriculados, desenvolvendo atividades formativas. Os professores também se desestabilizaram neste período devido à necessidade de proteger suas vidas e de seus familiares, às lacunas que precisavam ser supridas na formação, às dificuldades de acesso e uso dos recursos tecnológicos, entre outras questões. Mesmo assim, conforme observamos em relato a

seguir, a proposta de implantação da reforma continuou e, frente à elaboração de um catálogo padronizado de disciplinas eletivas, acabou gerando frustração acerca da possibilidade de a escola ter suas próprias disciplinas:

[...] durante o ano de 2020, o estado continuou a proposta de implantação, diferente do que ocorreu em outros estados, como é o caso do Paraná, que as ações de implantação foram interrompidas. A produção do Currículo do Território Catarinense, seguiu sendo construída, mesmo com alguns atrasos, conforme o planejamento do início do ano letivo. No que se refere à reforma, a construção de trilhas de aprofundamento e padronização de disciplinas eletivas formam as marcas deste período, o que casou estranhamento ao desconsiderar o trabalho realizado pelas escolas em 2019. A formação de professores foi assumida pelo Instituto Iungo (Maila Sabrina, Professora em Escola de Assentamento, 2021).

A partir dos relatos aqui em diálogo, podemos observar que, no espaço das escolas, entre expectativas do Estado e seus parceiros, há processos de estranhamentos, frustrações e ressignificações acerca da reforma em curso, pois, muito embora os agentes de influência-emprego estejam trabalhando para disseminar seus interesses acerca da formação das novas gerações em todo o país, evidenciamos indícios nas escolas de assentamento em Santa Catarina, neste mesmo contexto, que apontam para a realização de ações por parte das comunidades escolares que visam respeitar o diálogo com a comunidade, seus acúmulos educacionais, suas perspectivas, interesses político-pedagógicos e societários.

Assim, com base no que apreendemos e discutimos em nossos estudos acerca destes primeiros passos da implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina e, considerando estudos de Ball (2016, p. 14), queremos aqui ressaltar que gestores e professores fazem política no espaço da escola, assim como “a política é complexamente codificada em textos e artefatos e

é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa”. Nesse sentido, corroboramos com a compreensão de que “nas escolas, existem interações” e, por isso, “as políticas podem ser contidas ou conflituosas nas escolas. As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou podem produzir mudanças radicais e, por vezes inesperadas” (BALL, 2016, p. 22-23).

Observamos que, nas escolas de assentamentos, os primeiros passos da implantação da Reforma do Ensino Médio foram sendo marcados por expectativas, ressignificações e frustrações, por diálogos com a comunidade escolar, não só para definir a adesão como escola-piloto, mas também com o intuito de manter certas especificidades pedagógicas entendidas como conquistas históricas. Nesse sentido, evidenciamos, por exemplo, que o protagonismo da juventude disposta no CBTCEM, a partir do diálogo com legislações vigentes, causam estranhamentos em relação à perspectiva de auto-organização dos estudantes nas escolas de assentamentos.

Nessas escolas, podemos observar que a expectativa é que a auto-organização se mantenha como parte de seu projeto político pedagógico, abrindo caminhos para uma ressignificação da compreensão de protagonismo da juventude, uma vez que, nestas escolas, não basta às juventudes, apenas, a possibilidade de escolha de disciplinas ou trilhas de aprofundamentos ao longo do percurso formativo, por exemplo.

Outra expectativa que aparece nos relatos como parte das preocupações, está na garantia das condições materiais para implantação da reforma. Aponta-se que não há oferta de itinerários formativos com qualidade, em uma escola do campo que não tenha laboratórios, que não oportunize o trabalho de campo e as relações com o território de vida, que não disponibilize materiais de apoio pedagógicos adequados para o trabalho em sala ou que não possibilite o planejamento integrado entre professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento. Reivindicações que ampliam a compreensão do escopo da reforma e sinalizam que não basta reorganização curricular.

## Considerações Finais

Neste artigo, procuramos apresentar resultados de análises realizadas a respeito dos primeiros passos dados para a implantação da Reforma do Ensino Médio no estado de Santa Catarina. Apontamos a existência do que estamos denominando de território-rede de influência-empresendimentos pró-reforma no estado que, desde 2016, vem atuando para forjar o consenso junto à comunidade escolar catarinense acerca da necessidade da referida reforma e construir ações estratégicas. A adesão ao programa EMITI, a instalação de 120 escolas-piloto ao que vêm sendo denominado de 'Novo' Ensino Médio, o desencadeamento de ações orientadas às escolas-piloto pela SED-SC, a elaboração e publicação do CBTCEM são exemplos de ações que destacamos neste artigo.

Evidenciamos que, em torno desta reforma, se formou uma articulação entre agentes públicos, privados e filantrópicos, o que nos permite afirmar que o estado de Santa Catarina pode ser compreendido como um importante laboratório da política em curso e seus pressupostos. O Instituto Ayrton Senna e o Instituto Iungo foram/e continuam sendo exemplos emblemáticos de fundações que atuam em parceria com a SED-SC. Este último, inclusive, vem sendo responsável por programa de formação continuada de professores. Compreendemos, desta forma, que o Ensino Médio catarinense está na rota de interesses empresariais.

Sem a pretensão de uma análise aprofundada neste momento, destacamos alguns dos pontos marcantes desta reforma, uma vez que as mudanças em curso alteram significativamente o desenho de oferta deste nível de ensino no estado, o que engloba, por exemplo: ampliação de carga-horária, flexibilização curricular, currículo por áreas do conhecimento, mergulho na pedagogia das competências, oferta de carga-horária a distância, a possibilidade de estabelecer parceria público-privada para a oferta de itinerários formativos, protagonismo das juventudes para escolha de disciplinas e componentes curriculares, formação voltada para o desenvolvimento de projetos de vida.

Por fim, apontamos que não se trata de um processo de implantação por alinhamento perfeito, uma vez que, a partir de relatos profissionais de professores, encontramos em escolas de assentamentos da reforma agrária, resistências que estão abrindo caminhos para ressignificações em defesa de seus legados pedagógicos. Observamos que, nas escolas de assentamentos, ancoradas na pedagogia do MST, a adesão enquanto escola-piloto se deu a partir de amplas discussões com os sujeitos da escola e sua comunidade, ou seja, não ocorreu sem questionamentos, sem análises. As motivações que levaram estas escolas à adesão neste contexto, não encontram ligação com as justificativas dispostas pela SED-SC para implantar a reforma no estado.

Procuramos destacar que a defesa pela permanência da oferta de curso técnico em agroecologia, da proposta do complexo de estudo, do espaço-tempo do planejamento integrado, da auto-organização dos estudantes, da relação entre escola e vida nos territórios, assim como as necessidades de melhorias na infraestrutura das escolas, são elementos que aparecem em relatos profissionais e podem ser compreendidos como parte de um movimento de resistência que abre caminhos para ressignificação da reforma em questão no espaço das escolas de assentamentos.

Assim, argumentamos que as escolas não aderem, aceitam ou desenvolvem ações frente a uma política educacional de modo linear, a exemplo do que observamos nestes primeiros passos de implantação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Ou seja, as escolas também fazem política e procuram considerar suas experiências no processo. Elas também passam a se apropriar da política, de modo a defender conquistas, seus legados pedagógicos, a exemplo de manter um curso técnico profissional, na busca de melhorias nas suas condições de trabalho. Ou ainda, na defesa de sua concepção acerca da auto-organização dos estudantes, cujo protagonismo dos jovens do ensino médio não se reduz à escolha de disciplinas ou trilhas de aprofundamento. Criam expectativas, se mobilizam de forma inventiva, a exemplo da criação de disciplinas eletivas para atender seus interesses. Mas, também, enfrentam frustrações que podem servir de

aprendizado para os próximos passos de implementação da política.

## Referências

1. AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda Monteiro. Pesquisa Narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. *In. Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG, v. 11, n. 00. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8403>, acesso em 28/06/2021.
2. BALL, Stphen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
3. BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm), acesso em 01/05/2021.
4. BRASIL. **Portaria Nº 1.145, de 10 de Outubro de 2016**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>, acesso em 28/06/2021.
5. CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. *In. Educação em Debate*. Fortaleza, Ano 21, v. 1, n. 39, p. 86-93, 2000. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000\\_art\\_imchaves.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/1/2000_art_imchaves.pdf), acesso em 28/06/2021.
6. DALMAGRO, Sandra. Forma escola e complexos de estudos: considerações a partir das escolas itinerantes do MST. *In. Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 100-109, dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16981>
7. FERRETI, Celso J.; SILVA, Monica R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. *In. Educação e Sociedade*. nº 38, vol. 139. Abr/Jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?lang=pt>, acesso em 28/06/2021.
8. FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
9. FREITAS, Luiz C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
10. FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
11. LIMA, Erika Roberta Silva; SILVA, Francisca Natália; SILVA, Lenina Lopes Soares. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. *In. Holos*, Ano 33, Vol. 3, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>, acesso em 23/05/2020.
12. MAGNONI, Maria da Graça Mello; FIGUEIREDO, Wellington dos Santos. Geografia e Tecnologia: o ciberespaço como dimensão socioespacial. *In. Ciência Geográfica*, Bauru, Ano XXIII, Vol. XXIII, janeiro/dezembro, 2019. Disponível em: [http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIII\\_2/agb\\_xxiii\\_2\\_web/agb\\_xxiii\\_2-19.pdf](http://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIII_2/agb_xxiii_2_web/agb_xxiii_2-19.pdf), acesso em 28/05/2021.
13. MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma construção para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>, acesso em 01/05/2021.

14. MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In. Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>, acesso em 01/05/2021.
15. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. *In. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. p. 83-107. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.
16. MOTTA, Vânia C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *In. Revista Educação e Sociedade*. Nº 38. Vol. 139. Abr/Jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt>, acesso em 28/06/2021.
17. MST. **Educação no MST: Memória documentos 1987-2015**. Caderno de Educação nº 14. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
18. PLENS, D.; ADRIANO, J; CORREIA, M. H. Q. Curso técnico em agroecologia: uma construção histórica. Estudo de caso junto a E.E. M Paulo Freire. **SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEMINÁRIO DE HISTÓRIA ORAL**, 1, 2013. Apresentação... Erechim: UFFS, 2013.
19. PPP. **Projeto Político Pedagógico: Escola de Ensino Médio Paulo Freire**. Abelardo Luz, 2020.
20. SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC Nº 40, aprovado em 09/03/2021**. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, Comissão de Educação Básica. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>, acesso em 29/06/2021.
21. SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (orgs). **Caminhos para transformar a Escola 3**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
22. SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *In. Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>, acesso em 25/05/2021.
23. SILVA, Filomena Lucia G. R. da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. *In. Revista Trabalho Necessário*. v. 39, nº 39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>, acesso em 26/06/2021.
24. SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
25. \_\_\_\_\_. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *In. Educação em Revista*. Belo Horizonte, V. 34, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso), acesso em 01/05/2021.
26. TARLAU, Rebeca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *In. Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, mai/ago, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>, acesso em 21/04/2021.
27. THIESEN, Juarez. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. *In: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>, acesso em 21/04/2021.

28. VIEIRA, Edilaine [et al]. Trabalho por complexos: experiência das Escolas de Ensino Médio Paulo Freire e Sementes da Conquista. *In.* D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro (Orgs.). **Escolas de assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que entrecruzam educação vinculada à luta pela terra.** Tubarão: Ed. Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015.