

SEÇÃO ARTIGOS

**Simbiose Público-Privada em Santa Catarina:
implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia**

**Public-Private Symbiosis in Santa Catarina:
implications for public education, teaching work and Geography Teaching**

**Simbiosis Público-Privado en Santa Catarina:
implicaciones para la educación pública, la labor docente y la Enseñanza de Geografía**

DOI: <https://doi.org/10.22409/eg.v10i23.61587>

 **Kalina Salaib Springer**¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),
Santa Catarina, Brasil
e-mail: springer.kalina@gmail.com

Resumo

A presença de pressupostos neoliberais na educação, em especial na educação pública, tem se intensificado nos últimos anos, revestindo-se de complexas armaduras e múltiplos meandros. Em Santa Catarina, o empresariamento da educação pública tem se aprofundado, especificamente, a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular. Face a esse cenário, neste texto debruço-me sobre o Novo Currículo do Ensino Médio de Santa Catarina, mais especificamente sobre os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) da área de Ciências Humanas e Sociais e os Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida, ambos elaborados em parceria com um instituto privado. Teoricamente, oriento-me pelo materialismo histórico-dialético, método que permite apreender o processo social em sua totalidade, incluindo suas particularidades e contradições. Ao final, reflito sobre algumas possíveis consequências dessas novas configurações mercantis e privatistas que afetam a educação pública catarinense, o trabalho docente e, conseqüentemente, a disciplina de Geografia que é ensinada em Santa Catarina, que desaparece do currículo como unidade curricular, ao mesmo tempo em que os conteúdos que lhe dizem respeito foram mantidos, mas sob outra forma.

Palavras-chave

Privatização da educação; Geografia; Trabalho docente.

¹ Doutora em Geografia pela Unicamp. Professora no Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Programa de Formação Continuada da UFSC. Atua em projetos de pesquisa e extensão relacionados a Trabalho e Formação docente, privatização da educação pública, metodologias e práticas de ensino em Geografia.

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

Abstract

The presence of neoliberal assumptions in education, especially in public education, has intensified in recent years, taking on complex armor and multiple intricacies. In Santa Catarina, the entrepreneurship of public education has deepened, especially following the publication of the National Common Curricular Base. Given this scenario, in this text, I focus on the New Curriculum for High School in Santa Catarina, in particular the Elective Curricular Components (CCEs) in the area of Human and Social Sciences and the Pedagogical Guides for the Life Project, both prepared in partnership with a private institute. Theoretically, I am guided by historical-dialectical materialism, a method that allows us to grasp the social process in its entirety, including its particularities and contradictions. At the end, I reflect on some possible consequences of these new mercantile and private configurations that affect public education in Santa Catarina, teaching work and consequently the Geography that is taught in Santa Catarina, which disappears from the curriculum as a curricular unit, at the same time, the geographic contents were maintained, in another form.

Keywords

Privatization of education; Geography; Teaching Work.

Resumen

La presencia de supuestos neoliberales en la educación, especialmente en la educación pública, se ha intensificado en los últimos años, adquiriendo una armadura compleja y múltiples complejidades. En Santa Catarina, el emprendimiento de la educación pública se profundizó, especialmente a partir de la publicación de la Base Curricular Común Nacional. Ante este escenario, en este texto me centro en el Nuevo Currículo de la Enseñanza Media de Santa Catarina, en particular los Componentes Curriculares Electivos (CCE) en el área de Ciencias Humanas y Sociales y las Guías Pedagógicas para el Proyecto de Vida, ambos preparados en colaboración con un instituto privado. Teóricamente me guío por el materialismo histórico-dialéctico, método que permite captar el proceso social en su totalidad, incluidas sus particularidades y contradicciones. Al final, reflexiono sobre algunas posibles consecuencias de estas nuevas configuraciones mercantiles y privadas que afectan la educación pública en Santa Catarina, el trabajo docente y consecuentemente la Geografía que se enseña en Santa Catarina, el cual desaparece del currículo como unidad curricular, al mismo tiempo, se mantuvieron los contenidos geográficos, de otra forma.

Palabras clave

Privatización de la educación; Geografía; Trabajo Docente.

Introdução

Nas últimas décadas, o alinhamento das políticas públicas educacionais, indica regramentos cujos fundamentos têm obedecido ao receituário neoliberal. Regulação e padronização dos currículos escolares, da gestão, dos sistemas de avaliação e da formação de professores (Macedo, 2017) têm subjogado a política educacional à lógica empresarial. E o Estado vem sistematicamente abrindo mão da autonomia e da responsabilidade sobre a educação, em especial, a pública.

Em Santa Catarina, essa realidade é perceptível pelo menos desde 2007, ano de criação do primeiro programa estadual de financiamento da educação superior privada, por meio do repasse de verbas públicas para o pagamento de mensalidades em cursos de graduação. De lá para cá, as relações entre a esfera pública e a privada se ampliaram, engendrando uma realidade complexa

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

que entrelaça diversos atores e instituições que atuam de forma significativa na construção e na execução de políticas públicas educacionais.

Neste trabalho utilizo o termo simbiose para explicar estas relações que envolvem instituições de natureza distintas, cujos fins são às vezes antagônicos. Relações que, aparentemente são benéficas, ou de difícil identificação, em sua essência se constituem em precarização do serviço público educacional por meio da intensificação de transferência de recursos para entes privados.

Face a esse contexto, o objetivo deste texto é refletir sobre essas relações e suas possíveis consequências para o ensino de Geografia, para o trabalho docente e, conseqüentemente, para a educação pública catarinense. Teoricamente, fundamento-me no materialismo histórico-dialético a partir da obra de Paulo Netto (2011), o qual oferece elementos que permitem apreender o processo social em sua totalidade, incluindo suas particularidades e contradições, analisando a essência concreta dos fenômenos sociais e educacionais postos.

Segundo Paulo Netto (2011), o método marxista compreende a dinâmica da realidade a partir da aparência dos fenômenos para a sua essência. Assim, adotamos como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica, com base em autores/as do campo educacional, cujas análises e pressupostos teóricos partem do materialismo histórico-dialético. Posteriormente, realizamos uma ampla pesquisa em sites oficiais, bem como a leitura dos documentos aqui mencionados.

O texto foi dividido em três momentos: no primeiro, refletimos sobre os pressupostos neoliberais e sua influência nas políticas educacionais no Brasil, e como essa realidade vêm se materializando em Santa Catarina, em especial no que se refere às políticas públicas de financiamento do ensino superior via pagamento de bolsas. Posteriormente, apresentamos como a construção e implementação do Novo Currículo do Ensino Médio (NEM), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem, em Santa Catarina, aglutinado interesses e parcerias público-privadas.

Considerando os limites deste trabalho, debruço-me especificamente sobre os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) da área de Ciências Humanas e Sociais, da qual a Geografia faz parte, e sobre os Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida, ambos elaborados em parceria com um instituto privado. Consciente de que essa discussão não se findará neste artigo,

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. *Ensaio de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

em um terceiro momento discorro sobre as possíveis consequências dessas novas configurações mercantis e privatistas que afetam a educação pública, o trabalho docente e, conseqüentemente, o ensino de Geografia em Santa Catarina.

As relações simbióticas público-privadas no campo educacional

Os interesses mercadológicos e a influência dos pressupostos neoliberais nas políticas educacionais não é algo novo no Brasil. Contudo, no tempo presente, esses interesses impõem um controle sem precedentes, por parte da classe empresarial, sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. Esse processo não está dissociado da globalização, que tem intensificado a influência de organismos internacionais na reformulação de políticas educacionais. O marco para esse avanço neoliberal na educação ocorreu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien² no ano de 1990.

Nesse evento, mesmo sem um discurso uníssono no que se refere a conceitos e orientações, instituições como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passam a apresentar propostas que guiam para regulação econômica das políticas públicas educacionais nos níveis nacional e internacional. E, o centro da cultura mundial, formado por um grande número de Organizações Não-Governamentais (ONGs), concentrar-se-ia na racionalização técnica e econômica (Dale, 2004).

Conformando-se em inúmeras orientações, denominadas por Dale (2004) de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), é possível identificar algumas tendências em nível mundial e também nacional, a saber: a) crescente discussão acerca da educação para preparação para o trabalho, decorrente das mudanças no processo produtivo; b) a introdução de tecnologias por meio de *softwares* e, mais recentemente, pelo recurso da educação a distância; c) a implementação de reformas muito similares entre si na grande maioria dos países; d) e a transformação da educação em objeto do interesse de grandes empresas e grupos financeiros, ocasionando uma crescente mercadorização do setor.

² Tailândia.

Essas tendências, orientadas pela ideologia neoliberal, caracterizam-se por uma política educacional que combina um “discurso sobre a importância da educação” associado a um “descompromisso do Estado”, materializado no papel crescente da iniciativa privada e das ONGs no setor (Saviani, 1996). Esse discurso neoliberal sobre a importância da educação se alicerça em pressupostos e conceitos, como o de descentralização de responsabilidades nos sistemas de ensino, flexibilização curricular, ensino por habilidades e competências, performatividade, parcerias, educação digital, inovação pedagógica e curricular, avaliação em larga escala e educação integral (Thiesen, 2019).

Em âmbito mundial, seus defensores estão vinculados, em sua maioria, a um seleto grupo de empresários (banqueiros, industriais, agropecuaristas, financistas e respectivos executivos) que, dotados de certa “capacidade técnica e dirigente”, assumem posições de considerável influência nos meios de comunicação e em conselhos de administração de corporações, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), instituições que regulam o comércio e as finanças globais (Harvey, 2013).

Esse movimento de subsunção da educação ao empresariado, ou ainda o “empresariamento da educação”, é, segundo Motta e Andrade (2020), marcado por dois processos centrais: a mercantilização e a mercadorização do setor. No primeiro, a educação escolar é submetida à forma e à lógica do mercado, caracterizando-se pela disseminação da cultura e de valores empresariais que passam a incorporar o discurso educacional, influenciando o fazer pedagógico. Nessa perspectiva, empreendedorismo, individualismo/meritocracia, eficiência, competição, flexibilidade são princípios e conceitos que passam a permear o ambiente educacional. Na Base Nacional Comum Curricular, etapa Ensino Médio, o empreendedorismo tornou-se conceito-chave, tendo presença obrigatória. Em Santa Catarina, é também eixo estruturante da parte flexível do currículo, incluindo todas as Trilhas de Aprofundamento e todos os Componentes Curriculares Eletivos.

A “Educação Empreendedora” aparece ainda como componente isolado no portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, com carga horária de 40 aulas no semestre. Além disso, na Formação Técnica e Profissional muitos dos cursos apresentados têm o componente curricular denominado “empreendedorismo”, com média de duas a três aulas semanais, totalizando de 32 a 48 horas semestrais.

Ensaios de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

Ao longo de todo o documento, a centralidade dada ao empreendedorismo, característica do pensamento neoliberal na educação, evidencia a pouca atenção ao processo e ao conteúdo que é entregue (o que se repete sistematicamente). Esse aspecto resulta, por exemplo, na modificação dos propósitos da escolaridade, que se torna cada vez mais instrumental (Young, 2007). E, acerca desse contexto, Ball (2004) adverte que a celebração dos valores do mercado privado, legitimando ações e compromissos como o espírito empresarial, competição e excelência, inibem e deslegitimam outros valores, como justiça social e equidade.

E, a disseminação na escola pública da visão de mundo do empresariado transforma a educação em um veículo de transmissão das ideias que proclamam a excelência do livre mercado e da livre iniciativa, ou ainda, da iniciativa empreendedora. Envolvendo ainda a disseminação de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho (Krawczyk, 2014). E, nessa perspectiva, qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade (Elliot, 2001).

Essa busca por eficiência e efetividade, de certa forma, caminha ao lado do conceito de performatividade ou desempenhabilidade, que segundo Ball (2004), é uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, e de desgaste. A crítica de Ball (2004) a essa cultura do desempenho individual ou coletivo na educação é que ela geralmente ressalta apenas a pior parte do trabalho das instituições de ensino e dos docentes. Assim, o que fica mais exposto à comunidade e ao público em geral não são os aspectos positivos das atividades desenvolvidas nas escolas, mas as falhas cometidas, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo, haver uma análise conjuntural e estrutural das circunstâncias em que isso aconteceu.

Um exemplo desse processo descrito por Ball são os debates que envolvem as avaliações em larga escala, em que a qualidade da educação é aferida a partir de uma situação pontual. Nessas avaliações, não há um acompanhamento da aprendizagem, não há identificação dos sujeitos, não há preocupação com relação às causas que levam aos resultados, ou ainda, avaliação de outras variáveis, que influenciam direta e indiretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Bernstein (1996) reflete ainda que essa cultura da performatividade se instala sutilmente nos professores por meio de atitudes ou comportamentos em que eles vão assumindo a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

comprometidos com o bem-estar das instituições. Essa responsabilização do indivíduo, pelas falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos, gera culpa e, muitas vezes, adoecimento dos docentes, sendo uma das formas pelas quais o individualismo se apresenta na educação.

A instauração dessa cultura de performatividade que também gera competição é fundamentada em teorias econômicas que estimulam diversas práticas e vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais por meio de um sistema de recompensas e sanções baseadas no desempenho (Chubb; Moe, 1990). E aqui se verifica a intensificação dos processos de precarização do trabalho docente por meio de práticas ancoradas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando outras dimensões da profissionalidade (Darling-Hammond, 2016).

E, preocupados com a performatividade, os sistemas de ensino adotam propostas curriculares diretamente focadas em resultados para atender indicadores e ranqueamentos. Nesse contexto, os determinantes sociais, culturais e econômicos são completamente evacuados do debate e noções de qualidade substituem os conceitos de desigualdade estrutural, injustiça social e a reprodução das desigualdades sociais por um sistema educativo de várias redes que se encontra amplamente facilitado e praticamente legitimado (Thiesen, 2015). Além disso, sem o debate conceitual e epistemológico acerca de que seria essa “qualidade”, a falta dela é frequentemente atribuída às inaptidões individuais de seus atores: alunos, docentes e administradores.

Já a mercadorização da educação, segundo Motta e Andrade (2020), caracteriza-se pela transformação da educação em um nicho de mercado, que consome diversos produtos: assessorias pedagógicas, cursos de formação continuada para professores, materiais e recursos didáticos e paradidáticos, serviços e soluções digitais, incluindo ambientes instrucionais informatizados, consultorias para construção de currículos, políticas públicas, projetos pedagógicos, materiais apostilados para as disciplinas e oferta de formação técnica e profissional articulada ou não ao empreendedorismo (Adrião, 2018).

No Brasil, esse mercado altamente rentável tem despertado o interesse de grandes empresários, identificados por Freitas (2012) como empresários da educação. Pessoas que, mesmo sem formação e experiência na área educacional (em especial na educação básica), mas com relativa competência administrativa e alinhados ao receituário neoliberal, vêm ocupando espaços

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

e participando dos debates sobre a educação pública.

Esse processo de mercadorização tem se intensificado, articulando diversos grupos, responsáveis pela criação de Organizações Não Governamentais (ONGs) de novo tipo (Motta; Andrade, 2020). São instituições, empresas e fundações com fins lucrativos que assumem, em íntima relação com o Estado e organismos internacionais, a direção ética e intelectual da educação pública e privada. E que geram um duplo efeito perverso, pois, além de não terem uma preocupação essencialmente pedagógica, comprometem o trabalho de ONGs tradicionais, efetivamente envolvidas com as populações socialmente desfavorecidas.

Com propostas e abordagens objetivas e bem definidas, esse universo no Brasil é estruturado por grupos ligados ao sistema financeiro e grandes *holdings* com pouquíssimo ou quase nenhum histórico na área de educação (Macedo, 2014, 2018; Marsiglia *et al.*, 2017). Para financiar seus negócios, essas empresas criam e estimulam a ilusão de que constituem uma alternativa eficiente quando comparadas à atuação das instituições públicas.

Para Leys (2001, p. 3-4), por sobrevivência as empresas buscam maneiras de romper os limites estabelecidos pelas regulações do Estado, incluindo as esferas do não-mercado, no sentido de levá-las à mercantilização e à produção de lucros. Isso é indicativo da constante expansão do universo social do capital, o “incessante desenvolvimento do capital” (Rikowski, 2001).

Nesse sentido, o termo “quase-mercado” define a introdução de formas de atuação do mercado e do setor privado na implementação de políticas de bem-estar e na oferta da educação (Young, 2007) que garantem a disseminação da cultura e dos valores empresariais e neoliberais e, por consequência, possibilitam a manutenção e ampliação dos lucros via parcerias público-privadas. Entre essas parcerias, cito: Fundação Itaú Social, B3 Social, Bradesco Social, Fundação Lemann, Instituto Iungo, Reúna, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do movimento Todos pela Educação.

Assim, esse “quase-mercado” é viabilizado por essas parcerias público-privadas, instrumento jurídico que, na educação, tem possibilitado que ideais e interesses empresariais e neoliberais alcancem as redes públicas, nas esferas federal, municipal e estadual, de formas cada

vez mais diversas e complexas. No Brasil, a aproximação inicial entre as esferas pública e privada tem ocorrido por meio da inserção desses empresários da educação, via indicação política, em organizações e conselhos que legislam e fiscalizam políticas públicas educacionais.

Em Santa Catarina, o atual secretário de educação, Aristides Cimadon, tem sua carreira marcada pelo vínculo com entidades privadas de ensino. Em seu currículo consta a coordenação do processo de criação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc (instituição privada), tendo sido o seu primeiro Reitor (1991-1996) e reeleito para a gestão 2020-2024. Foi também presidente da Fundação CETEPE (Centro de Ensino Técnico do Vale do Rio do Peixe) no período de 2013 a 2015 e, atualmente, é presidente da ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), desde 2020. Com perfil claramente empresarial, Aristides tem atuado em órgãos públicos normativos, cujas funções e atribuições envolvem a formulação, fiscalização e avaliação de políticas públicas voltadas à educação.

Cimadon foi ainda conselheiro estadual de educação por dois mandatos, o último até 2017. Atualmente, é conselheiro do Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Superior (2020 a 2024). De forma bem didática, essa breve apresentação do atual Secretário da Educação do estado mostra como vem ocorrendo a inserção desses “empresários da educação” na educação pública catarinense.

A clara vinculação com o ensino superior privado, fez de Cimadon o nome ideal para implementar uma das promessas de campanha do atual governo eleito (Jorginho Mello/PL) que trata da expansão da oferta de ensino superior via criação de um novo programa de assistência estudantil. Denominado de “Universidade Gratuita” (UG)³, instituído pela Lei Complementar n. 831/2023 e gerenciado pela Secretaria de Estado da Educação, o programa destina recursos para o pagamento de mensalidades em cursos de graduação. Seu início ocorreu no segundo semestre de 2023 e, por enquanto, dezesseis instituições, não públicas⁴, estão credenciadas.

Contudo, o fomento ao Ensino Superior privado em Santa Catarina não é algo exatamente novo. Em 2005 foi instituído o Programa de Educação Superior para Desenvolvimento Regional (PROESDE) vinculado à Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e à Secretaria

³ Disponível em: <https://www.sc.gov.br/servicos/universidade-gratuita-realizar-inscricao>. Acesso em: 20 maio 2024.

⁴ Usarei o termo para nomear instituições privadas com e sem fins lucrativos.

de Estado de Desenvolvimento Regional. À época, o programa consistia em um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão, voltadas para o desenvolvimento socioeconômico das áreas de abrangência das Secretarias de Desenvolvimento Regional.

Em 2020 (na gestão de Carlos Moisés da Silva/PL) foi criado o Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), que concede bolsas de estudo para estudantes regularmente matriculados em Instituições de Ensino Superior – IES, em especial em cursos de Licenciatura. Em 2023 constavam 74 instituições cadastradas, que recebem recursos do Estado para pagamento de diferentes tipos de bolsas de estudo: desenvolvimento, pesquisa e extensão, integrais e parciais, para graduação e pós-graduação.

A Figura 1 apresenta o valor previsto na Lei Orçamentária Anual (LOA) 2023 para custear o programa UNIEDU. Somente para aquele ano, foram liberados 300 milhões de reais, distribuídos em diversas modalidades de bolsas. A partir de 2023 esse programa receberá recursos provenientes do Fundo Estadual de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES)⁵, instituído pela Lei n. 18.672, e que prevê a manutenção, ampliação e criação de programas de assistência financeira estudantil do Ensino Superior em Santa Catarina, incluindo o programa “Universidade Gratuita”.

Figura 1 - Programa UNIEDU/2023

 ESTADO DE SANTA CATARINA Secretaria de Estado da Educação Diretoria de Planejamento e Políticas Educacionais Gerência de Planejamento e Gestão			
ANEXO I			
PROGRAMA DE BOLSAS UNIVERSITÁRIAS DE SANTA CATARINA - UNIEDU/2023			
DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS FUNDAMENTADOS NO ART. 170/CE			
Recursos orçados		Liberação¹ de Recursos para aplicação em 2023	
R\$ 280.000.000,00		R\$ 300.000.000,00	
QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DOS RECURSOS			
INSTITUIÇÕES FUNDACIONAIS (90%):			INSTITUIÇÕES PRIVADAS (10%):
R\$ 270.000.000,00			R\$ 30.000.000,00
60% Estudo	20% PROESDE		10% Pesquisa
	Desenvolvimento	Desenvolvimento/IDH	
R\$ 180.000.000,00	R\$ 30.000.000,00	R\$ 30.000.000,00	R\$ 30.000.000,00
			9% Estudo 1% Pesquisa
			R\$ 27.000.000,00 R\$ 3.000.000,00

¹ De acordo com o previsto na LOA 2023 e Processo SED 207933/2022.

Fonte: disponível em: <http://ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/uniedu-principal/distribuicao-dos-recursos-financeiros>. Acesso em: 20 maio 2024.

⁵ Disponível em: <http://ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/fumdes>. Acesso em: 20 maio 2024.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:
 SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.
 Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.
 ISSN: 2316-8544

Em Santa Catarina, a transferência de recursos financeiros públicos para o setor privado via parcerias e programas, como o UNIEDU, têm possibilitado a manutenção e ampliação dessas empresas que atuam no ramo educacional. Essa ampliação é claramente visualizada pelo quantitativo de instituições cadastradas no programa, o que vem aumentando, ano a ano, quase que na mesma proporção dos recursos destinados. Contudo, esse processo é somente uma das infinitas possibilidades de privatização da educação pública, que atualmente, apresentam complexas relações simbióticas ainda pouco conhecidas.

Em 2011, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontavam que cerca de 37% dos municípios brasileiros mantinham parcerias na área de Educação com o setor privado. Contudo, pesquisas indicam um vertiginoso crescimento da participação da gestão não estatal e privada em políticas curriculares dos sistemas públicos de ensino (Thiesen, 2015; Adrião; Borghi, 2023). Esse avanço é claramente visualizado em Santa Catarina, e é fortalecido pela disseminação de um discurso de crise e fracasso na escola pública, decorrente de uma suposta incapacidade administrativa e financeira do Estado em gerir o bem comum, ao mesmo tempo em que legitima os serviços privados como sendo de qualidade superior.

Como observa Frigotto (1996), a tese central do neoliberalismo é de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise e pela ineficiência. O mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, de qualidade e de equidade. Young (2007) analisa que, na interpretação dos neoliberais, os serviços públicos devem ser entregues aos agentes privados, que oferecem um serviço melhor, mais eficiente, especialmente na educação.

Nesse contexto, a desregulação e a privatização de áreas de bem-estar social tornam-se ações comuns, desejadas e até incentivadas, e o Estado progressivamente transfere responsabilidades e recursos para grupos privados. E, conduzido em nome da “salvação” da dimensão pública da educação, o projeto político econômico busca, na verdade, seu controle e direciona a educação pública através de formas de gestão privada, da contratação de empresas pelos órgãos públicos ou da passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares e formativas (Ravitch, 2011; Nóvoa, 2017).

Em Santa Catarina, essas premissas são evidenciadas de diversas formas. Uma delas, como já mencionado, é o fomento do Ensino Superior privado por meio de programas de repasse financeiro utilizados para o pagamento de mensalidades. Ação que inevitavelmente

retira recursos da educação básica catarinense, etapa de ensino de responsabilidade do Estado e que, pela falta de investimentos, vem se precarizando ao longo do tempo. A começar pela absoluta falta de abertura de novas vagas em concursos públicos, trazendo como consequência o inacreditável percentual de quase 80% de professores contratados em regime temporário, indiscutivelmente menos oneroso para o Estado.

Em que pese, as discussões acadêmicas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que tange à etapa do Ensino Médio, advertiam para as consequências nefastas das alterações produzidas, gestores e órgãos públicos estaduais e municipais insistem em sua implementação, conduzida muitas vezes sob orientação de instituições privadas, que enxergam no processo grandes oportunidades de negócio, e não foi diferente em Santa Catarina, pois no estado o processo de construção curricular e implementação do Novo Ensino Médio foi idealizado e executado quase integralmente por instituições de natureza privada. Esse movimento será detalhado a seguir e materializa uma forma “inovadora” de repasse de verbas da educação pública para empresas privadas, que vai além e se soma ao repasse para pagamentos de bolsas de estudos.

A nova arquitetura curricular do Ensino Médio em Santa Catarina

A ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estava presente no texto da LDB escrito ainda na década de 1990, contudo, as discussões a esse respeito ficaram por muito tempo adormecidas, sendo retomadas em 2014. À época, tentava-se fazer um processo democrático de discussão envolvendo principalmente pesquisadores e estudiosos reconhecidos nacional e internacionalmente no campo da educação. Esse processo foi interrompido com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer, que teve como primeiro ato de seu governo a publicação da Medida Provisória n. 746/2016, alterando trechos significativos da LDB e reformulando o Ensino Médio.

Em Santa Catarina, desde a publicação da Medida Provisória, mesmo antes da promulgação da Lei n. 13.415/2017, evidenciou-se um engajamento por parte da Secretaria de Estado da Educação (SED-SC) para reestruturação curricular do Ensino Médio. Já em 2018 foram selecionadas 120 escolas-piloto distribuídas pelo território catarinense, as quais, em teoria, começariam naquele mesmo ano a oferecer o Novo Ensino Médio (Mazzilli *et al.*, 2022).

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

No ano seguinte, em 2019, a SED-SC publicou uma série de documentos para orientar essas escolas com relação às adaptações curriculares possíveis naquele momento, já que esse Novo Ensino Médio ainda não tinha um currículo aprovado no estado. Entre esses documentos está o Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio (2019) e o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular, cujo foco era orientar as escolas na elaboração de projetos flexíveis que pudessem ser implementados em suas realidades.

Em nível nacional, a BNCC resulta da criação de um discurso que repousa na compreensão de que os currículos nacionais impactam na qualidade da educação, na redução das desigualdades e na ampliação da justiça social. E, mesmo não havendo na literatura nacional e internacional estudos que comprovem tal relação, no Brasil, a ideia de uma base curricular comum funcionou como aglutinador de demandas de comunidades políticas distintas (Macedo, 2017). Entre as crenças disseminadas, está o discurso ingênuo de que o acesso às mesmas competências e habilidades possibilitaria aos alunos as mesmas oportunidades fora da escola.

Essa adequação dos objetivos e finalidades da educação à vida fora da escola é uma discussão antiga no campo curricular sendo uma das características da concepção tecnicista de educação (Moreira, 1990; Lopes; Macedo, 2011), concepção que assume valores relacionados à chamada Teoria do Capital Humano (TCH), vinculando, de forma dependente, desenvolvimento econômico e educação. Na TCH, a educação perde sua função social, adquirindo como finalidade a formação do trabalhador para o processo de produção capitalista de modo a suprir demandas estratégicas do neoliberalismo. E, como valor econômico e não social, realça uma concepção meritocrática em relação ao alcance do bem-estar social (Schultz, 1971). Em outras palavras, a educação deixa de ser concebida como direito fundamental para servir de ferramenta para o desenvolvimento econômico, fornecendo para o sistema de produção, um trabalhador adaptado às “necessidades da economia”, processo que Young (2007) denomina de “vocacionalismo” em massa. De acordo com essa perspectiva, a escola e os conhecimentos que nela são socializados devem ser dinamizados para atender às exigências do desenvolvimento econômico, sendo o máximo possível adequado aos objetivos do mercado.

Além disso, a formação do trabalhador, já em nível básico, desonera as empresas de gastos que teriam para formar esse trabalhador, incluindo aqui, também o ganho com relação

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

ao tempo despendido para formação deles. E, na direção de uma sociedade de mercado, os conceitos que orientam políticas educacionais como a BNCC, revelam, cada vez mais, essa aproximação entre Estado e mercado. Como exemplo, cito também a centralidade conferida à noção de competências e habilidades, concepção antiga e superada do ponto de vista acadêmico. De acordo com Saviani (2013), a aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, e o empenho em (re)introduzi-la moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.

Se o mercado demandava formação de força de trabalho para as relações de produção e de trabalho cada vez mais flexíveis, era necessário que a escola, o currículo e os saberes fossem adaptados a esse quadro de transformações. Essa premissa é a base daqueles que defendem uma educação pautada e guiada pela pedagogia das competências. Parte-se do entendimento de que essa realidade requer formar pessoas versáteis, capazes de aprender novas tarefas e sujeitos aptos e dispostos a sempre adquirir novas habilidades, correspondentes a diferentes processos (Freitas, 2012). Philippe Perrenoud, um dos grandes defensores do ensino por competências, assegura que:

Como o mundo do trabalho apropriou-se do conceito da noção de **competência**, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como **gestão** dos recursos humanos, busca da **qualidade** total, valorização da **excelência**, exigência de uma maior **mobilidade** dos trabalhadores e da **organização do trabalho** (Perrenoud, 1999, p. 12, grifo nosso).

A pedagogia das competências tem como objetivo dotar os indivíduos de comportamentos (competências e habilidades) flexíveis que lhes permitam se ajustar às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’” (Saviani, 2008, p. 437).

Para além, o interesse em uma Base Comum Nacional, de caráter homogêneo, vincula-se às avaliações externas e reintroduz uma abordagem limitada por seu caráter pragmático e a-histórico. Em Santa Catarina, essa preocupação com os resultados das avaliações em grande

escala é também apresentada como uma das justificativas para a implementação do Novo Ensino Médio.

No estado, o IDEB⁶ referente a essa etapa da educação básica está estagnado desde 2007, oscilando entre 3.8 e 3.6 ao longo destes 16 anos. A esse respeito, o documento curricular catarinense menciona uma pesquisa realizada pelo Ministério Público que identificou os principais motivos que levam à evasão do estudante do Ensino Médio, um dos principais problemas do Ensino Médio em Santa Catarina.

Do ponto de vista discursivo, essa pesquisa citada foi utilizada para comprovar a necessidade da reforma curricular realizada. Contudo, percebe-se que nenhum dos motivos elencados pelos estudantes se relaciona à mudança efetivamente produzida pela reforma, que foi essencialmente conteudista. Ou seja, conteúdos, disciplinas e o conhecimento científico e cultural presentes no antigo Ensino Médio, e totalmente descaracterizados e ou retirados pela nova proposta, não constam como motivos para evasão escolar.

Com maiores porcentagens (mais de 3%), identificaram-se os motivos abaixo elencados: 3,2% dos jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado(a), estar em união estável ou ter casado; 4,4% abandonaram a escola por dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar; 5,1% abandonaram a escola em decorrência de gravidez ou parto recente; 8,3% abandonaram a escola para entrar no mercado de trabalho; 10,9% trocaram de endereço e não se tinha confirmação, até o momento do levantamento dos dados, de que estivessem estudando (Santa Catarina, 2021b, p. 38).

É, no entanto, intrigante, como a falta de interpretação dos dados da pesquisa fez com que ela fosse utilizada para justificar algo cujos dados dizem exatamente o contrário. Dados que contrariam o discurso político e empresarial que defendem a necessidade da BNCC e corroboram com as premissas e estudos defendidos por pesquisadores da área da educação de que a maioria dos problemas que envolvem o Ensino Médio têm origem fora da escola.

Em que pese, a relação entre educação e os resultados de avaliações em larga escala, que “medem” sua qualidade possam ser questionados, é sabido que o Ensino Médio no Brasil tem muitas deficiências que, segundo Krawczyk (2011), expressam em grande parte o processo ainda inacabado do projeto de democratização da educação pública brasileira. Esse inacabamento se relaciona, majoritariamente, a fatores externos à escola, como bem mostra a

⁶ Disponível em: <https://qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/42-santa-catarina>. Acesso em: 20 maio 2024.

pesquisa supramencionada: mudança de residência, necessidade de trabalhar para prover o sustento próprio e da família, e gravidez na adolescência. Motivos que, por si só, não justificam a reforma curricular, do modo como foi feita.

À revelia dos estudiosos da educação, a aprovação da lei que reformulou o Ensino Médio veio acompanhada da liberação de recursos federais para sua efetiva execução. Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta o valor de 100 milhões de reais para a implementação da BNCC (Macedo, 2018), recursos destinados a instituições cujas propostas e discursos fundamentam-se do ponto de vista teórico e metodológico em conceitos que envolvem “resultados”, “mérito”, “eficiência”, “padronização” (Adrião; 2022, 2018; Adrião; Peroni, 2009, 2011; Adrião; Bezerra, 2013; Peroni, 2013; Freitas, 2012).

Face a essa disponibilidade de recursos, os empresários da educação se interessam cada vez mais pela educação pública brasileira. Em Santa Catarina, a reformulação do Ensino Médio transformou a educação pública estadual em um nicho de mercado, que vai muito além do pagamento de bolsas a estudantes matriculados em instituições privadas. O processo de construção do NEM catarinense envolveu a contratação de institutos privados, dentre os quais, cito: Instituto Reúna, Instituto Singularidades, Instituto Iungo, Anima Educação e a Fundação Telefônica Vivo. São instituições que acompanham o processo desde 2020 e têm contribuído de formas variadas, incluindo o planejamento e a escrita do documento curricular, que segue os pressupostos definidos pela BNCC e foi dividido entre Formação Geral Básica (de no máximo 1.800 horas) e uma Parte Flexível (de no mínimo de 1.200 horas), sendo formado por seis cadernos⁷, que, juntos, totalizam cerca de 6 mil páginas.

A nova arquitetura curricular foi organizada por Áreas do Conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estando os componentes curriculares diluídos dentro delas. No texto, somente Matemática e Língua Portuguesa mantiveram sua identidade disciplinar. Na prática, antigas disciplinas constituintes do Ensino Médio tiveram sua oferta desobrigada, incluindo a Geografia, que desaparece do currículo como unidade

⁷ Caderno 1 - Disposições Gerais; Caderno 2 - Formação Geral Básica; Caderno 3 - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 - Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos; Caderno 5 - Educação Profissional e Tecnológica; Caderno 6 - Formação Docente Curso Normal em Nível Médio - Magistério.

curricular, ao mesmo tempo que os conteúdos geográficos foram mantidos, mas sob outra forma.

Em Santa Catarina, a carga horária destinada à Formação Geral Básica foi reduzida para possibilitar a inclusão do componente curricular obrigatório que inclui: Projeto de vida, Componentes Curriculares eletivos (CCEs) e Trilhas de Aprofundamento, além do aumento da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática e da inserção obrigatória dos itinerários de Formação Técnica e Profissional.

Essa estrutura foi desenhada com o auxílio do Instituto Reúna, que orientou a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) quanto às diretrizes a serem seguidas na construção do currículo, definindo a matriz curricular, a metodologia de trabalho e fazendo formação com os consultores, redatores e a equipe da técnica da SED-SC que estava envolvida no processo. A formação com os consultores e redatores se deu a partir do documento denominado *Parâmetros de Qualidade para Avaliação do Currículo do Ensino Médio*⁸:

Apoiadas em pontos essenciais da Base Nacional Comum Curricular, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, os Parâmetros de Qualidade permitem a leitura crítica dos currículos com base em rubricas de avaliação. Sua finalidade é contribuir com a construção de currículos alinhados aos princípios e diretrizes desses documentos orientadores da etapa do Ensino Médio, assegurando, assim, seu maior alinhamento com os pressupostos do Novo Ensino Médio e com a BNCC (Reúna, 2020, n.p.).

Esse documento que orientou a reformulação curricular catarinense está disponível no site do Instituto Reúna, e apresenta na ficha técnica (Figura 2) a atuação desses empresários na educação pública. Como exemplo, cito Antonio Bara Bresolin, identificado como “especialista técnico de avaliação”. Em seu LinkedIn⁹, consta que Antonio é diretor executivo da associação denominada “Dados para um Debate Democrático na Educação”¹⁰ e conselheiro fiscal no Instituto Democracia em Xeque¹¹. Bacharel em Ciências Econômicas pela USP, em Relações Internacionais pela PUC/SP e Mestre em Administração Pública pela FGV, ele atuou em

⁸ Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/parametros-de-qualidade/>. Acesso em: 20 maio 2024.

⁹ Disponível em: https://br.linkedin.com/in/antonio-bara-bresolin?trk=public_profile_browsemap-profile. Acesso em: 20 maio 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://d3e.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2024.

¹¹ Disponível em: <https://institutodx.org/conselho/antonio-bara-bresolin/>. Acesso em: 20 maio 2024.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

institutos, fundações empresariais e organizações da sociedade civil com pesquisa aplicada e avaliação de políticas e projetos sociais.

Figura 2 – O empresariamento da Educação Pública



Fonte: disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/parametros-de-qualidade/>. Acesso em: 20 maio 2024.

Antonio atuou como consultor autônomo, como gerente de projetos no Instituto Ayrton Senna e como coordenador responsável pelo Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais no Instituto Itaú Social. Em seu currículo não consta experiência ou atuação em escolas ou instituições de ensino de educação básica. Também não possui formação inicial ou pós-graduação na área da educação, mas, têm vínculo com o sistema financeiro (Instituto Itaú Social) e larga experiência com fundações empresariais. Assim, uma busca rápida na internet ilustra de forma bem didática o perfil desses empresários e sua atuação.

Ainda no site do Instituto Reúna¹², tem a seguinte informação: “nascemos para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, descrevendo como missão, “desenvolver recursos e referências técnico-pedagógicos de excelência que promovam a coerência pedagógica sistêmica e contribuam com a implementação da BNCC para uma educação básica de qualidade, inclusiva e equitativa” (Reúna, 2020). Aqui se percebe a importância que a BNCC teve e tem na criação e manutenção dessas empresas educacionais.

¹² Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/ conheca-reuna>. Acesso em: 20 maio 2024.

Ensaios de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

No site não há indicação de nomes e currículos das pessoas que trabalham no Instituto, de modo que não é possível identificar a relação desses profissionais com a educação pública. Contudo, apresenta como instituições parceiras organizações financeiras já mencionadas neste texto¹³. O impacto e o alcance desse Instituto são apresentados no site do seguinte modo:

E como já estamos fazendo a diferença! 1 milhão de usuários e mais de 200 mil downloads realizados em nosso site Mais de 4.000 municípios de todos os estados do Brasil acessam nossas produções Programas com parceria de implementação em 39 Secretarias Municipais e 22 Secretarias Estaduais de Educação (Reúna, 2020, n.p.).

O Instituto Reúna atuou em quase todos os estados do Brasil, estando presente em 84% do território nacional. Outro instituto que participou ativamente na reformulação do Ensino Médio catarinense foi o Instituto Iungo. Criado em 2020 (mesmo ano que se iniciou a escrita do currículo), o Instituto tem sede Belo Horizonte (MG) e apresenta como parceiros mantenedores o Instituto MRV¹⁴, o Movimento Bem Maior¹⁵, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)¹⁶ e a LOG¹⁷. No site do Instituto Iungo há um aba onde são mencionadas as ações realizadas em Santa Catarina¹⁸:

O Instituto Iungo e a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC) firmaram uma parceria para contribuir com o desenvolvimento profissional de educadores, em especial, focando o contexto da educação na pandemia e as transformações do Ensino Médio. Em 2020, passaram por formação sobre Gestão Pedagógica, Projetos de Vida e Integração Curricular quase 4 mil professores, coordenadores, diretores e vice-diretores das 1.065 escolas estaduais catarinenses, além de gestores das coordenadorias regionais da rede. As formações aconteceram de forma remota, de maio a julho, com webconferências, orientações de estudos, planejamentos individual e coletivo, atividades práticas e grupo on-line para troca de experiências (Iungo, 2020, n. p.).

¹³ Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho e B3 social, além da Fundação Lemann, Instituto Gesto e Movimento pela Base.

¹⁴ Instituto empresarial vinculado à MRV&CO que investe em programas de educação em várias partes do país. É co-fundador do Iungo e seu mantenedor desde de 2020.

¹⁵ Movimento de filantropia voltado a financiar ações estruturadas de alto impacto no campo social no país, mantenedor do Instituto Iungo desde 2020.

¹⁶ “O Iungo recebeu financiamento para a educação do Fundo Socioambiental do BNDES para essas iniciativas que vão impactar mais de 280 mil educadores em 15 redes estaduais de ensino parceiras, de todas as regiões do país até 2023” (Instituto Iungo).

¹⁷ A Log é uma empresa do ramo logístico que atua desde a incorporação até a gestão de galpões de alto padrão do Brasil. Tem parceria com o governo de Minas Gerais, para consultoria técnica e construção de materiais pedagógicos. Maiores informações disponíveis em: <https://www.logcp.com.br/institucional/>. Acesso em: 20 maio 2024.

¹⁸ Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/trilhas-formativas-santa-catarina/>. Acesso em: 20 maio 2024.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. *Ensaios de Geografia*. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

Em Santa Catarina, o Instituto Iungo atuou na formação de gestores e professores e na escrita dos CCEs (que integram a parte flexível do currículo) e dos Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida. Em teoria, os CCEs possibilitam o aprofundamento dos conteúdos e conhecimentos adquiridos na Formação Geral Básica, têm periodicidade semestral e organizam-se pelas áreas do conhecimento predefinidas pela BNCC e acrescidas de duas áreas de concentração: Ciência e Tecnologia e Componentes Integradores, que assumem a função de integrar várias áreas do conhecimento e temas contemporâneos transversais.

Ao todo, o caderno apresenta 25 roteiros, sendo quatro em Matemática, sete em Linguagens, três em Ciências da Natureza e quatro em Ciências Humanas e Sociais, além de quatro denominados integradores e três em Ciência e Tecnologia. No texto de apresentação do documento, em vários momentos se justifica a “necessidade” de qualificar o material produzido pelos professores, sendo essa “qualificação” realizada pelo Iungo.

[...] o Portfólio de CCEs, apresentado nas próximas páginas, foi construído por educadores e educadoras da Rede Estadual de Santa Catarina, com o apoio de técnicos e de técnicas da Secretaria de Estado da Educação, e de especialistas do Instituto Iungo (Santa Catarina, 2021c, p. 26).

Além de Santa Catarina, o Iungo já realizou parcerias com outras 15 Secretarias Estaduais de Educação. Entre os serviços oferecidos, constam no site: formação de professores e gestores escolares; material didático e pedagógico para apoiar os educadores; e pesquisas sobre a atuação docente e sobre inovação em educação. No site, o Instituto apresenta também os denominados parceiros estratégicos, entre eles o Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho¹⁹.

Aqui, evidencia-se na prática como essas grandes corporações ligadas ao sistema financeiro e ONGs relacionadas adentram na educação pública via parcerias público-privadas, oferecendo serviços variados, como bem mencionado por Thiesen (2019, p. 650), “[...] especialmente em assessorias para desenho de propostas curriculares, ferramentas tecnológicas de apoio ao desenvolvimento curricular, materiais pedagógicos para uso do professor nas disciplinas escolares [...]” (Thiesen, 2019, p. 650).

¹⁹ Co-realiza, com o Iungo, o programa “Nosso Ensino Médio”. O Itaú Educação e Trabalho tem o objetivo promover e incentivar a Educação Profissional e Tecnológica, atuando em parceria com entidades civis e o poder público.

A Geografia nos Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio Catarinense

Do material que foi “qualificado” pelo Instituto Iungo, a Geografia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais, cujas disciplinas fundantes (Geografia, Sociologia, História e Filosofia) foram substituídas por quatro Componentes Curriculares Eletivos, assim denominados: “Estudos e Práticas em Ciências Humanas”, “Diálogos Contemporâneos das Juventudes”, “Pesquisas de Campo e Intervenção Local” e “Estudos e Projetos Culturais”. Com uma breve leitura, já se percebe o esvaziamento quase total de conteúdos científicos em detrimento de metodologias de ensino, que, também, não inovam nem diversificam e, de forma repetitiva, enfatizam a pesquisa, análise e a discussão de temas presentes na vida do estudante.

Em “Estudos e Práticas em Ciências Humanas”, o objetivo é que “[...] estudantes tenham experiências de pesquisa com temas contemporâneos da área e que vivenciem metodologias científicas diferenciadas [...]” (Santa Catarina, 2021c, p. 28). Em “Diálogos Contemporâneos das Juventudes”, a preocupação metodológica se reafirma e repete a pesquisa como foco do componente: “Este componente traz como seu principal foco a análise, a pesquisa e a discussão sobre temas caros aos(às) jovens [...]” (Santa Catarina, 2021c, p. 28).

Já, “Pesquisas de campo e intervenção local” define vagamente questões ambientais como conteúdos a serem abordados e repete novamente a estratégia metodológica da pesquisa, incluindo também o estudo do meio “[...] baseado na ideia de projetos de intervenção e estudo do meio, este componente busca ser um espaço de pesquisa, de reflexão e de atuação sobre as questões ambientais presentes em cada comunidade” (Santa Catarina, 2021c, p. 29).

Freitas (2012) já mencionava que nas propostas curriculares desenvolvidas pelos “reformadores empresariais” têm acentuado a ausência de aspectos do campo epistêmico e político em detrimento das questões de métodos e procedimentos. É um movimento que abre mão do adensamento teórico e das questões de fundo político e crítico para propor diretrizes operacionais. E também indica o esvaziamento dos espaços de luta por projetos societários de formação humana, em detrimento de projetos de interesse privado (Thiesen, 2019).

Estudos e projetos culturais é o único CCE cujo enfoque não é metodológico, definindo um tema a ser estudado, mas, ainda assim, muito vago e amplo: “[...] discussões sobre cultura, produções culturais e expressões artísticas, buscando dialogar com/sobre as expressões

culturais mais específicas de cada região até as questões globais” (Santa Catarina, 2021c, p. 29). É também o único componente em que a realidade do aluno, “as expressões culturais específicas da região”, é somente uma parte do conteúdo, trazendo a necessária conexão entre local e global.

A análise dos CCEs que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais traduz a valoração atribuída ao pragmatismo, cujo princípio defende que o conhecimento tem validade epistemológica e pedagógica quando for útil para a resolução de problemas da prática cotidiana. Para Duarte (2010), essa supervalorização do cotidiano faz com que o conhecimento tácito ganhe espaço em detrimento de conhecimentos mais abstratos, universais e generalistas, conhecimentos distantes da vida cotidiana do estudante, que são deslocados para uma posição secundária e periférica.

Nessa perspectiva, ensinar conhecimentos genéricos que não tenham utilidade prática no cotidiano do estudante torna-se uma atitude antipedagógica (Duarte, 2010). A falácia que envolve essa premissa é explicada por Young (2007) em sua teoria acerca da diferenciação do conhecimento. “O conceito de diferenciação do conhecimento implica que muito do conhecimento que é importante que os alunos adquiram não será local e será contrário à sua experiência” (Young, 2007, p. 1299).

Para Young (2007), a escola tem a função de transmitir conhecimento teórico, desenvolvido para fornecer generalizações, buscar a universalidade e fornecer uma base para se fazer julgamentos. Um tipo de conhecimento que independe de contexto, e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É pelo menos potencialmente adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso. “Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas” (Young, 2007, p. 1299).

Em que pese, o autor admite a necessidade do conhecimento tácito na prática escolar, o problema está na centralidade a ele atribuída: “o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo” (Young, 2007, p. 1299).

Nessa perspectiva, é fundamental distinguir o que é essencial e o que é secundário, o que é fundamental daquilo que é acessório, no que tange aos conteúdos escolares. O essencial pode ser tradicional, pode ser moderno, é aquilo que se firmou como fundamental, como

clássico. Na escola, segundo o autor, clássico é a transmissão-apropriação e socialização do saber sistematizado (Saviani, 2008). Isso implica, conseqüentemente, afirmar que o currículo escolar não deve ser uma soma aleatória de conteúdos, mas que é preciso saber dosá-los e sequenciá-los, possibilitando aos sujeitos passar gradativamente do não domínio para o domínio dos conteúdos. A isso convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2008).

Ainda sobre a importância dos conteúdos clássicos, Malanchen (2016) observa que estudos fundamentados na psicologia histórico-cultural comprovaram que a precisa organização do processo de ensino por parte do professor por meio dos conteúdos científicos favorece desenvolvimento psíquico, criando condições para que os alunos possam promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte. Tal processo implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar, permitindo e garantindo a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado.

Malanchen (2016) ressalta que o processo de apropriação do conteúdo clássico, ou seja, dos conhecimentos que explicam a realidade objetiva e a modificam, suscitando uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, entre outras. Desse modo, a psicologia histórico-cultural, ao se preocupar com a formação das funções psicológicas superiores, também defende a transmissão de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que se coaduna com a defesa da tese central da pedagogia histórico-crítica.

Historicamente, as propostas curriculares de Santa Catarina têm adotado a pedagogia histórico-crítica como concepção norteadora de suas políticas curriculares (Springer; Nascimento, 2022). Contudo, essa prática foi interrompida com a publicação da BNCC, que define a pedagogia das competências como teoria pedagógica norteadora do currículo e tira a centralidade dos conteúdos e conhecimentos escolares. Essa orientação curricular desestimula a escola a transmitir conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano. Um conhecimento que não perde sua validade ao longo da história e que possibilita a objetivação do ser humano de uma forma cada vez mais livre e universal (Duarte, 2010).

Esse desestímulo à transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicamente sistematizados legitima a dissolução das disciplinas escolares clássicas, entre

Ensaios de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

elas, a Geografia, cujo conhecimento foi diluído e misturado com outros, de modo que não há garantias que eles serão ministrados por professores com formação em Geografia. Em Santa Catarina, a criação de componentes curriculares que não respeitam os limites conceituais e epistemológicos das disciplinas clássicas e da área de formação do professor(a) criou um verdadeiro *Frankenstein* curricular. A apropriação de conceitos e teorias, que na educação básica ficavam sob responsabilidade de outro componente curricular, gera não somente superficialização dos conteúdos e conceitos, como também insegurança para a prática docente.

O domínio do saber científico a ser ensinado é premissa básica que não deveria sequer ser debatida ou questionada. E o esfacelamento do domínio teórico torna o trabalho docente ainda mais frágil e precário, trazendo insegurança para os professores, que passam a ser responsáveis por ensinar conceitos e teorias para as quais ele não recebeu formação. É um nítido processo de desprofissionalização que traz impactos ainda mais regressivos para a educação, contribuindo para o desprestígio da profissão e indo na contramão de uma educação que promova equidade e justiça social (Nóvoa, 2017).

Em nível nacional, esse processo é regulamentado a partir da Lei n 13.415/2017, que possibilita a entrada do profissional com notório saber para atuar na Formação Técnica e Profissional. Contudo, em Santa Catarina, esse processo é ampliado em decorrência da extinção dos componentes curriculares clássicos (entre eles a Geografia), obrigando o professor a ministrar conteúdos fora de sua área de formação durante todo o Ensino Médio, incluindo a Formação Geral Básica, Trilhas de Aprofundamento e CCEs, que em teoria têm caráter mais propedêutico e menos técnico.

E, assim, o documento curricular catarinense referenda o fechamento do círculo de precarização dos processos educativos sistematizados (Kuenzer, 2017), ao admitir e obrigar que profissionais ministrem conteúdos escolares em áreas afins à sua formação. Um exemplo disso é a Trilha de Aprofundamento denominada “Diálogos com nossas cidades - meio ambiente e sustentabilidade”, inserida na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que apresenta aos estudantes:

[...] a possibilidade de aprofundar conhecimentos da área de Ciências da Natureza, a partir da discussão da dinâmica das cidades. Propõe a investigação de problemas ligados ao planejamento urbano, eletricidade, poluição, mobilidade urbana, utilização consciente dos recursos naturais, entre outros (Santa Catarina, 2021a, p. 91).

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:
SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.
Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.
ISSN: 2316-8544



Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

Nessa trilha, entre os conteúdos e conceitos a serem trabalhados, são apresentados: alterações climáticas, planejamento e mobilidade urbana, estatuto da cidade e recursos hídricos. Além de outros, como química verde e bioluminescência. Estruturada em torno de uma temática, essa trilha, como as demais, aglutina várias áreas do conhecimento, o que torna impossível para um único professor trabalhar todos esses conteúdos de forma aprofundada, como se espera, nessa etapa do ensino básico. Além disso, nesse caso em específico, embora tenhamos conteúdos essencialmente geográficos (como planejamento e mobilidade urbana, estatuto das cidades) não há indicação nem sugestão de que essa trilha seja desenvolvida por um geógrafo.

O Instituto Iungo atuou também na elaboração dos “Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida: Material de apoio ao professor”. Em Santa Catarina o projeto de vida é considerado “[...] o coração do Novo Ensino Médio [...]” (Santa Catarina, 2022, p. 39), com presença obrigatória nos três anos do Ensino Médio. E, esses roteiros têm como objetivo apresentar “[...] uma proposta para que professores, gestores e escolas façam suas escolhas com base nas premissas aqui apresentadas, de forma a qualificar cada vez mais o desenvolvimento do componente de Projeto de Vida nas escolas” (Santa Catarina, 2022, p. 34).

O material, de 314 páginas, apresenta quinze Roteiros Pedagógicos com orientações de leitura e carga horária. Em cada roteiro consta o resumo da proposta a ser desenvolvida e os objetivos de aprendizagem, bem como as competências gerais que são mobilizadas. Constam ainda, nesse material, os objetos de conhecimento a serem trabalhados, sugestões de estratégias metodológicas, as fontes de informação e pesquisa e os materiais de apoio para o professor.

Cada Roteiro Pedagógico é formado por três unidades temáticas de periodicidade trimestral, com uma seção denominada “percurso da unidade temática” com sugestão de temas, atividades e avaliação, além de uma descrição detalhada acerca das etapas de desenvolvimento (resumo, introdução e desenvolvimento e resultados, incluindo ideias para qualificar a avaliação. No roteiro denominado “Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem”, temos a seguinte explicação:

A etapa de Introdução prevê um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre os conceitos de autoconhecimento, identidade e história de vida, bem como a apresentação de diferentes maneiras de investigar, produzir e compartilhar a história de vida de sua família e comunidade. Na etapa de Desenvolvimento, os estudantes

Ensaios de Geografia **Essays of Geography | POSGEO-UFF**

poderão investigar, produzir e compartilhar as próprias histórias de vida, por meio de textos, vídeos, apresentações ou outros recursos, e vão mapear o perfil da turma. Na etapa de Apropriação de resultados, eles serão convidados a refletir sobre a importância das histórias pessoais na construção da identidade e no processo de autoconhecimento e a pensar em seus projetos de vida. Ainda, numa perspectiva cidadã, vão refletir sobre a diversidade que nos cerca, promovendo o respeito e a valorização das diferentes culturas (Santa Catarina, 2022, p. 46).

Esse mesmo roteiro pedagógico traz “sugestões de estratégias metodológicas” que incluem: histórias individuais: apresentação oral, pesquisa e resgate histórico, construção de árvore genealógica, debates, entrevistas e outras dinâmicas que favoreçam a reflexão sobre identidade (Santa Catarina, 2022). Como se percebe novamente aqui, o enfoque é o metodológico, sem definição de conteúdos e conceitos a serem discutidos. O texto em si fica muito aquém do aprofundamento teórico esperado para essa etapa da educação básica.

Como se percebe, a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades são características da reforma curricular do Ensino Médio catarinense e expressam a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento. De certa forma, é uma releitura das teorias clássicas do currículo, as quais tiveram como expoente John Franklin Bobbitt (1876-1956), que propôs em *The curriculum* que a escola funcionasse como uma empresa com resultados a serem atingidos e métodos para obtê-los (Silva, 2013).

Para Bobbit, os fatos científicos, princípios e hábitos da mente, adquiridos satisfatoriamente, serão úteis para justificar o ensino de um ponto de vista puramente utilitário. Nessa concepção, os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade orientavam a organização do processo educativo que assumia características do trabalho fabril. Surgia aqui a divisão do trabalho pedagógico com especificação de funções e a padronização do sistema de ensino a partir do planejamento previamente formulado, devendo esse planejamento se ajustar às diferentes disciplinas e práticas pedagógicas (Saviani, 1980).

Considerações finais

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

A simbiose²⁰ entre o público e o privado tem intensificado as relações mercantis na educação pública ao longo dos últimos anos. Em Santa Catarina, esse processo tem seu ápice na implementação do Novo Ensino Médio, que, alinhado à BNCC, tem aglutinado interesses mercadológicos diversos. Interesses esses que tornaram a educação pública estadual catarinense um nicho de mercado, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que vêm atuando de diversas formas, em especial, vinculadas à reestruturação do Ensino Médio, tais como elaboração da nova proposta curricular, escrita dos documentos, cursos de formação continuada para os professores e oferta de itinerários técnico-profissionais (ainda em via de implementação).

Considerando os limites deste trabalho, debruçei-me, em especial, sobre dois documentos que compõem o novo Currículo Base do Ensino Médio do território catarinense: *Componentes Curriculares Eletivos da área de Ciências Humanas e Sociais*, no qual a Geografia fez parte; e os *Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida*, esse último com significativa carga horária obrigatória. Infelizmente, nesses documentos há o esvaziamento total dos conhecimentos culturais, científicos, políticos e filosóficos: são folhas em branco, ou quase em branco, quando buscamos conteúdos, ou ainda conceitos que deveriam ser obrigatoriamente aprendidos pelos estudantes.

Em especial, a Geografia, ou a ausência dela, faz com que se negue aos estudantes da escola pública o acesso a conteúdos elementares, que, na perspectiva geográfica, permitiriam a esses jovens entender e se posicionar de forma crítica frente aos desafios sociais, políticos, econômicos e ambientais dos lugares onde vivem, das variadas formas de organização social e do mundo. Conhecimentos essenciais para o exercício de uma cidadania plena e libertadora.

Esses documentos foram elaborados com a assessoria do Instituto Iungo, instituição privada e vinculada a grupos financeiros e a outros empresários da educação, com a justificativa de que auxiliaria a SED-SC a desenvolver um material mais qualificado. E, aqui, valida-se a premissa defendida por estudiosos e pesquisadores da educação de que a atuação do empresariado, balizada pela necessidade de resolver problemas da educação, vem,

²⁰ Neste texto, o termo “simbiose” caracteriza a relação entre instituições de naturezas diferentes (pública e privada), em que uma delas (privada) se infiltra e se alimenta da outra (pública), sendo invisível externamente. Semelhante ao conceito de “endoparasita”, utilizado na ecologia.

inversamente, aprofundando-os. Pelo menos, no que se refere à democratização de uma educação crítica e socialmente referenciada para todos, em especial para os estudantes da escola pública.

De modo geral, com a leitura do documento curricular, percebe-se que no NEM catarinense o ensino propedêutico foi substituído por um tripé composto por uma formação técnica aligeirada e voltada para o mercado de trabalho, predominantemente de baixo valor tecnológico, baixa complexidade intelectual e baixo prestígio social, e um componente curricular de projeto de vida que, mesmo sem definição e objetividade epistemológica e teórica, ocupa um percentual significativo da carga horária obrigatória do estudante, além do empreendedorismo, presente em todo o documento, engendrado sob a forma de componente curricular, é o eixo estruturante e conteúdo a ser ensinado.

A nova arquitetura curricular de Santa Catarina implementada pelo Estado é obrigatória somente para as escolas da rede estadual, aprofundando o *apartheid* socioeducacional, que no Brasil é histórico e se assenta em profundas desigualdades sociais. A reforma reedita o modelo educacional brasileiro que antecedeu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada em 1996. Nesse modelo, a formação intelectual é destinada aos jovens das elites, enquanto a escola pública oferece aos jovens trabalhadores uma formação técnica aligeirada, esvaziada de conteúdo social, político e filosófico.

Esse esvaziamento, pela análise marxista, cumpre dois papéis: o de habilitar o estudante da escola pública a trabalhos técnicos e de menos prestígio social e econômico, sem onerar as empresas; e o de dificultar seu ingresso ao ensino superior, principalmente o ensino público. Realidade que também está presente em Santa Catarina, uma vez que as instituições públicas de nível superior seguem exigindo os mesmos conteúdos e conhecimentos clássicos e abrangentes, os quais os jovens da escola pública não terão mais acesso.

Essa negação a uma formação intelectual e crítica é, por sua vez, alimentada pela precarização do trabalho docente em Santa Catarina, que, além da contratação temporária, historicamente enraizada na educação pública estadual, passa, por força da Lei que reformulou o Ensino Médio, a admitir e obrigar professores a ministrarem conteúdos alheios a sua formação acadêmica. Aspecto que, por si só, contribui para o cerceamento do trabalho docente e para a precarização da realidade educacional catarinense.

Ensaio de Geografia Essays of Geography | POSGEO-UFF

Essa obrigatoriedade decorre na própria configuração do NEM no estado, que dissolveu quase todas as disciplinas clássicas e criou componentes curriculares, sem delimitação conceitual e epistemológica objetivas. A Geografia, enquanto disciplina independente, deixou de existir, ou ainda, deixou de ter oferta obrigatória. Na Formação Geral Básica, na parte do currículo que é obrigatória a todos os estudantes, os conteúdos geográficos foram diluídos dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E, na parte flexível, os conteúdos geográficos aparecem também em outras áreas do conhecimento. Em todas essas situações não há garantias de que a Geografia será trabalhada por professores que sejam geógrafos, e esses também terão que ministrar conteúdos alheios à sua formação inicial.

Todo esse contexto gera um triplo efeito perverso: o primeiro se relaciona à qualidade do ensino ofertada, indiscutivelmente prejudicada pela falta da formação docente na área; o segundo se relaciona ao desprestígio da profissão, acentuado pela possibilidade de profissionais não habilitados atuarem nas escolas; e o terceiro, compromete no longo prazo, está relacionado à própria existência da ciência geográfica, que, historicamente tem sua ampliação e manutenção no ensino superior vinculada à educação básica.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. 1. ed. Brasília: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 256-268, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Filantropia de risco nas redes estaduais de ensino brasileiro: análise das influências do Instituto Ayrton Senna. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 00, e023025, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16940>. Acesso em: 20 maio 2024.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, p. 107-116, 2009. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105> Acesso em: 21 maio 2024.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa (Impresso)**, v. 6, p. 045-053, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2522> Acesso em: 21 maio 2024.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHUBB, J.; MOE, T. **Politics, markets and America's schools**. Washington, DC: The Brookings Institution, 1990.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. **Educational Researcher**, v. 45, n. 2, p. 83-91, mar. 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X16639597>. Acesso em: 20 maio 2024.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.;

DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

ELLIOT, J. Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reform. *In*: HUSBANDS, C. (ed.). **The performance school – managing, teaching and learning in a performative culture**. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 192-209.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

maio 2024.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (ed.) **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo na educação. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IUNGO, Instituto. **Nosso Ensino Médio**: formação de educadores. Belo Horizonte: Instituto Iungo, 2020. Disponível em: <https://iungo.org.br/formacao/nosso-ensino-medio/>. Acesso em: 20 maio 2024.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CBZXrVytNYJvJrdWhvjwP7L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

KRAWCZYK, N. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

LEYS, M. **Market-driven politics**. London: Verso, 2001.

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

MACEDO, E. A Base é a Base. E o Currículo o que é?. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 20 maio 2024.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A base nacional comum

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 20 maio 2024.

MAZZILLI, G. B.; SPRINGER, K.; PEDRONI, V. A Geografia no currículo base do Ensino Médio do Território Catarinense. *In: 15 ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG, 15., 2022, Salvador. Anais [...].* Salvador: Universidade do Estado da Bahia – UNEB: 11-16 de novembro de 2022.

MOREIRA, A. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos De Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 20 maio 2024.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, V. M. V. As Relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *In: PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. (org.). Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”*: uma caracterização em análise. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAVITCH, D. **Morte e vida do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

REÚNA, Instituto. **Parâmetros de Qualidade para Avaliação do Currículo do Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/projeto/parametros-de-qualidade/>. Acesso em: 20 maio 2024.

RIKOWSKI, G. **The battle for Seattle: its significance for education**. London: Tufnell Press, 2001.

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaios de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-3?authuser%20=0>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-1?authuser%20=0>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio.** Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes. Caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as). 2. ed. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser%20=0>. Acesso em: 20 maio 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação; Instituto Iungo. **Roteiros pedagógicos do componente Projeto de Vida:** material de apoio ao professor. Florianópolis: SED, 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/projeto-de-vida?authuser=0>. Acesso em: 20 maio 2024.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In:* GARCIA, Walter (org.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In:* BICUDO, Maria Aparecida (Org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPRINGER, K. S; NASCIMENTO, R. S. Educação Geográfica nos Currículos Catarinenses: Episteme em evidência (1998 a 2019). **Perspectiva**, v. 40, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/84140>. Acesso em: 20 maio 2024.

THIESEN, J. S. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de**

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons

Ensaio de Geografia

Essays of Geography | POSGEO-UFF

Estudos em Educação, v. 14, p. 420-436, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>. Acesso em: 20 maio 2024.

THIESEN, J. S. Virada epistemológica do campo curricular: reflexos nas políticas de currículo e em proposições de interesse privado. **E-Curriculum (PUCSP)**, v. 13, p. 641-659, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25149>. Acesso em: 20 maio 2024.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>

AO CITAR ESTE TRABALHO, UTILIZAR A SEGUINTE REFERÊNCIA:

SPRINGER, Kaline Salaib. Simbiose Público-Privada em Santa Catarina: implicações para a educação pública, o trabalho docente e o Ensino de Geografia. **Ensaio de Geografia**. Niterói, vol. 10, nº 23, e102306, 2024.

Submissão em: 08/02/2024. Aceito em: 22/05/2024.

ISSN: 2316-8544



Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons