



## AVANÇOS E RETROCESSOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA (1990-2020): OLHARES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR

Antônio Valmor de Campos<sup>1</sup>

Jane Acordi de Campos<sup>2</sup>

### RESUMO

A política educacional brasileira sofreu as influências da ditadura militar, obtendo nova configuração com a chegada ao poder dos partidos de oposição ao regime na redemocratização do país. Por exemplo, os resultados eleitorais de Porto Alegre e São Paulo demonstraram a possibilidade de fazer diferente na política educacional. No entanto, logo em seguida, começaram a ser visíveis os interesses na privatização da educação. Essa mudança de concepção impactou negativamente no processo educacional, que ensaiava pequenos avanços. Em Santa Catarina, o processo é semelhante, no período de “euforia” pela transformação foi construída a Proposta Curricular que apresentou uma visão marxista, contudo, como foi comandada pelo governo do estado, à época considerado autoritário, houve muita resistência pelos educadores, que observaram com desconfiança a proposição que se apresentava, por ser contraditória, já que não confiavam no governo que era também seu algoz, impondo retrocessos na democratização da educação e repressão nas lutas. Outro aspecto que permeou o processo foi o da privatização, apesar de estar presente em todas as etapas da educação, ganhou nova dimensão após o golpe jurídico/parlamentar em 2016, com cortes nos investimentos na educação, bem como na forma de conduzir a proposta educacional. Essa situação é vivenciada em Santa Catarina com as constantes mudanças na proposta educacional e profundos ataques aos profissionais da educação, com achatamento da carreira, desmotivando o aperfeiçoamento, principalmente na pós-graduação, a falta de reajustes lineares e a reforma da previdência/2020, que impôs enormes prejuízos aos educadores e educadoras do estado. Portanto, visualiza-se de forma crescente a edição de leis cada vez mais voltadas para o desmonte da educação pública/estatal, transformando o processo educacional em mercadoria, fomentando a meritocracia e a competição entre professores.

**Palavras Chave:** Reformas educacionais, Proposta Curricular, Base Nacional Comum Curricular, Privatização da educação, Novo ensino médio.

### INTRODUÇÃO

A trajetória da política educacional brasileira impõe alterações na educação pública catarinense. A referência, nesta discussão, dá-se a partir da redemocratização do país. Em Santa Catarina, o principal movimento ocorreu em 1988, com a elaboração da “Proposta Curricular”, proposição apresentada pelo governo do estado, considerado autoritário, de Pedro Ivo Campos, e recebida com desconfiança pelo Magistério, em função das medidas tomadas por aquele governo, porém, mesmo assim, houve uma boa participação nas discussões.

<sup>1</sup> Doutor em Geografia pela UFSM. Mestre em Educação pela UNISINOS. Graduação em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira – GEHDEB e do Grupo de Estudos em Políticas Educacionais na formação de professores. E-mail: [antonio.campos@uffs.edu.br](mailto:antonio.campos@uffs.edu.br).

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Unochapecó. Professora da Rede Pública Oficial de Ensino/SC. Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves, Chapecó/SC. E-mail: [janecampos@unochapeco.edu.br](mailto:janecampos@unochapeco.edu.br).



A intenção, no presente estudo, é demonstrar como a democratização ocorreu no Brasil, em Santa Catarina e como rapidamente alinhou-se ao processo de privatização da educação, com a política educacional brasileira voltada contra a educação pública/estatal, laica e de qualidade.

Pretende-se demonstrar também o que ocorre na primeira década até a metade da segunda deste século, quando algumas iniciativas foram tomadas na intenção de frear o ritmo da privatização da educação, bem como ampliar o seu financiamento e abrangência social.

Por fim, se fará uma discussão acerca da segunda metade da década passada, após o golpe contra a democracia, em 2016, com a reforma da educação, a nova BNCC, a BNC Formação<sup>3</sup> e a implantação de uma política privatista na educação.

## **A PROPOSTA CURRICULAR EM SANTA CATARINA NO SÉCULO XX**

Nos períodos da ditadura no Brasil, muitos foram os reflexos na educação, resultantes da repressão<sup>4</sup> e da imposição de propostas educacionais conservadoras e retrógradas. O ensino tecnicista e utilitarista foi fortalecido, pois o regime propunha-se a preparar mão de obra para o capital. Para efetivar essas medidas, foi aprovada Lei nº 5692/71.

Em Santa Catarina, no final da década de 1980, teve início a discussão da Proposta Curricular do estado. Segundo (Thisen, Staub. Maurício, 2011), o movimento político-educacional originou a proposta, com iniciativa do governo do estado. No entanto, ela não encontrou total respaldo entre os educadores, sobretudo, nos ambientes sindicais. Isso ocorreu porque a o Magistério resistiu ao autoritarismo do governo Pedro Ivo (1987/1991), que: “[...] Cassou os diretores de escola eleitos, restaurando o expediente da nomeação, entendendo-os como “ocupantes de cargo de confiança” do governador e eliminou a possibilidade de criação do Conselho Deliberativo nas escolas” (THISEN, STAUB. MAURÍCIO, 2011, p. 122).

Mesmo assim a discussão da proposta prosperou, com proposições até progressistas, como o do comprometimento com ações de inclusão, com reflexões sobre aspectos sociais, econômicos e político: “No campo do currículo, nesse período, a teoria crítica assume a hegemonia como pauta e passa a ser referência tanto no âmbito da produção teórica quanto da política curricular” (THISEN, STAUB. MAURÍCIO, 2011, p. 126).

A proposta curricular catarinense é pautada pelas concepções de Vygotsky e Wallon, pensadores soviéticos de orientação marxista. Porém, encontrou, na rede, professores que desconheciam completamente essa visão, gerando desconfiança com as ações do próprio governo, o

<sup>3</sup> A BNCC/2015 ainda não estava completamente assimilada, quando ocorreu o golpe e, com ele, a repentina mudança de rumos na política educacional, com a reforma do ensino, especialmente o médio, mas que impacta diretamente em todos os níveis e na formação de professores, influenciando na BNC formação, isso acontece com a nova BNCC/2020, que é implantada de forma autoritária, sem discussão com a sociedade.

<sup>4</sup> A ditadura 1964/85 impôs situações de violência no país, com exílio, perseguição, tortura e morte de lideranças que apresentavam críticas ao regime, isso ocorreu também na educação, tanto nas propostas pedagógicas como na perseguição a professores nas escolas e universidades.

que dificultara a efetiva aplicação da proposta curricular nas salas de aula, sendo um dos motivos que muitos professores não se pautavam por ela, portanto, sua eficácia pedagógica/curricular restou prejudicada.

Esse avanço velado da proposta curricular nas escolas catarinenses tem uma relação com os profissionais que simpatizavam com uma visão de educação popular, democrática e participativa: “No ano de 1991, a Secretaria de Estado da Educação organiza as quatro edições dos jornais, publicando-as em um único documento, conhecido como primeira versão da PCSC” (PERES. TORRIGLIA, 2012, p. 4). Assim sendo, por algum tempo, a Proposta Curricular conseguiu apontar alternativas de organização curricular e influenciar as gestões.

Na educação catarinense, havia ocorrido a democratização, com a instituição da eleição para diretores de escola, que aconteceu no governo Esperidião Amin (1984/1987). Ele foi substituído por Pedro Ivo, que “engavetou o livro verde<sup>5</sup> da educação catarinense”, retomando a nomeação política partidária dos diretores e secretários de escola.

Neste sentido, das “curiosidades” a respeito da proposta curricular, mesmo nos governos posteriores, como novamente de Amin (1999-2002), a Secretaria de Educação incluiu o trabalho de discussão da Proposta em seus planos de ação. Aquela visão da educação transformadora passou a ter legitimidade institucional, adotada por diferentes governos:

O pensar da educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Na sequência, foram feitos movimentos para melhorar a utilização da proposta curricular nas unidades escolares. Segundo Thisen, Staub e Maurício (2011), na perspectiva da mudança, no ideário do chamado eurocomunismo<sup>6</sup>, quando o socialismo experimentava significativa expansão, ocorreram impactos nas pautas populares mais específicas, como redemocratização, participação, universalização de direitos, liberdade de expressão e outros. Embalados na perspectiva da redemocratização: “[...] O objetivo era a flexibilização do poder que estava centrado no Estado, possibilitando mais autonomia às escolas nas tomadas de decisões, atendendo as necessidades específicas da problemática local no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da produção da coesão social” (PERES. TORRIGLIA, 2012, p. 2).

É neste sentido que Santa Catarina esbarra, pois, e um dos pilares do processo inclusivo está abalado pela crescente utilização da gestão como instrumento político, através da distribuição de cargos pelo governo. Para Peres e Torriglia (2012), as novas formas de gestão dos anos de 1990,

---

<sup>5</sup> Decorrente da sistematização do processo de democratização da educação, ocorrido no governo anterior-Amin.

<sup>6</sup> De acordo com Santiago [2012], foi a política desenvolvida pelos principais partidos comunistas da Europa ocidental na década de 1970, como tentativa de adaptar o socialismo à realidade da região, adaptando-se ao dinamismo econômico dos países europeus.

decorrentes das reformas educacionais, colocaram o professor no sentido da inclusão social, na formação dos alunos para a “sociedade do conhecimento”.

Contribui com esse processo a manifestação de Paulu e Petry (2020, p. 6): “Movimentos sociais, sindicatos e professores passaram a reivindicar a ampliação dos espaços de participação, bem como o direito de eleger os gestores escolares, embalados pelos acontecimentos que estavam vivenciando no cenário nacional”.

Entretanto, isso é por pouco tempo, pois, na década de 1990, o Banco Mundial e outros organismos internacionais adotavam, para o avanço, o neoliberalismo no século XXI: “O revisionismo promoveu uma retomada das políticas sociais, realizando a reforma do aparelho do estado e a reeducação políticas das massas, objetivando a consolidação de um capitalismo com face humana e a coesão social” (PERES. TORRIGLIA, 2012, p. 13). Porém, essa “face humana”, a realidade tem demonstrado que, novamente, ficou apenas na intenção.

## **A POLÍTICA DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

É visível, no Brasil, um processo de descrédito da educação pública estatal, justificando a chamada do modelo empresarial para gerenciar a escola, com a padronização dos processos educativos e avaliativos, permitindo o controle privado da ação pedagógica por instituições comunitárias: “[...] Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade” (FREITAS, 2018, p. 28/29).

Segundo o autor, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica, assim, ela passa a ser vista como um “serviço” que se adquire e não mais como um direito garantido pelo Estado, o que justifica a sua privatização. Isso ocorre com a introdução de parâmetros de funcionamento de uma empresa no serviço público, com ferramentas de aferição e certificação equivalente ao sistema empresarial.

Em Santa Catarina, há ensaios nessa direção, que são percebidos nas constantes reformas da proposta curricular, bem como pelo alinhamento da política educacional do estado com as propostas do atual governo federal. Isso se confirma com a rápida implantação na rede de escolas do “novo” ensino médio, bem como as escolas militares em expansão no estado: “Dessa forma, as redes públicas vão sendo colocadas em um “vetor de privatização”, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seu estágio final de privatização” (FREITAS, 2018, p. 34). De acordo com o autor, esse movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, difunde-se a partir da gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo.

Isso demonstra com nitidez a mudança de visão acerca da construção de propostas educacionais, como é o caso da proposta curricular de Santa Catarina, que, mesmo capitaneada por um governo autoritário, contava com boa participação dos profissionais da educação. Com o passar do tempo, restringindo-se a grupos responsáveis pelos “ajustes”, diminuindo sua amplitude democrática e participativa, alinhando-se ao cenário nacional e internacional: “Os aspectos citados evidenciam a preocupação do MEC em alinhar as políticas Educacionais brasileiras às orientações dos organismos internacionais” (GONÇALVES, 2017, 136). Neste sentido do alinhamento, Freitas (2018) aponta que a reforma empresarial da educação desenvolveu-se nas últimas décadas em escala mundial, sendo que dois países planejaram sua educação com base nele e de forma mais extensa – Estados Unidos e Chile.

Outras medidas demonstram esse alinhamento, descaracterizando a estruturação, a legislação da política educacional: “[...] a inviabilização do cumprimento das estratégias do PNE relacionadas ao financiamento da educação (meta 20) torna sem efeito quaisquer afirmações no sentido de priorizar o PNE no orçamento público” (CASSIO, 2018, p. 244).

Já há algum tempo, o ensino à distância tem sido uma das “mercadorias” da educação entregue para a privatização, com isso, há ameaças ao exercício do magistério, pela redução de profissionais: “O auge dessa tendência pode ser encontrado nas “escolas online” onde um docente chega a atender via chat trezentos alunos, ampliando em até dez vezes a relação de um professor para trinta alunos em uma sala de aula normal” (FREITAS, 2018, p. 109).

Também houve a pandemia do Covid-19, a partir de 2020, que assolou o país, ceifando, até o momento (02/2022), mais de seiscentas e trinta mil (630.000) vidas. Isso impactou na saúde, na forma de vida das pessoas e tencionou o sistema educacional brasileiro. Inicialmente, foi a suspensão total das aulas, acreditando-se que seria um período curto. Em seguida, diante continuidade da pandemia, veio a “reorganização da oferta do ensino” com a oferta do “ensino remoto”<sup>7</sup> que substituiu o ensino presencial “temporariamente”, mas que pode desencadear um processo de ampliação da oferta dessa modalidade no país.

Ainda não é possível estabelecer parâmetros acerca dos resultados decorrentes desse processo na aprendizagem, porém, há muitas preocupações que ele possa contribuir para impulsionar a oferta da modalidade de ensino à distância, aproveitando-se do acúmulo tecnológico e pedagógico gerado por essa experiência. Isso vem ao encontro das pretendidas reformas educacionais de cunho liberal/comercial, que estão presentes na educação brasileira.

Esse projeto de “reformas” intermináveis na educação facilita a sua privatização, para a sua utilização como instrumento ideológico e para impedir a inclusão de propostas comprometidas com a transformação social, política e econômica.

---

<sup>7</sup> Modalidade de ensino feito de forma on-line, através de diferentes tecnologias.



## PRIVATIZAÇÃO, O NOVO ENSINO MÉDIO, A BNCC E O TRABALHO DOCENTE

Aparentemente, há um consenso nos bastidores educacionais de que o Brasil tem um baixo tempo de permanência dos estudantes na escola e isso justificaria o seu fraco rendimento nas avaliações. Percebe-se que é real o pouco tempo na escola, pois, até o início da década de 1970, o ensino obrigatório no país era de quatro anos, passando para oito anos, pela Lei 5692/71. Em seguida, a Lei 11.114/2005 determinou a possibilidade de matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos, ampliando em um ano a permanência. Já a Emenda Constitucional 59 tornou obrigatória a educação dos quatro aos dezessete anos. Nesse período, iniciaram algumas experiências de educação em tempo integral, ampliando a permanência na escola, mas isso não refletiu ainda em melhoras nos resultados das avaliações.

Essa constatação despertou a necessidade de refletir melhor sobre isso nos últimos tempos: “[...] diante de alguns problemas com o ensino médio, como sua ressaltada falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas, passou-se a discutir a necessidade de pensar uma reforma para a última etapa da educação básica” (GONÇALVES, 2017, 133). Uma das iniciativas aconteceu, de acordo com o autor, em 2013, quando o MEC lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No entanto, os avanços foram pouco impactantes, até porque não houve tempo suficiente para sua concretização, pois o pacto sofreu revés no momento pós-golpe contra a democracia em 2016, de forma autoritária: “A reforma do ensino médio proposta pelo governo surpreendeu a todos, pois foi por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da EB<sup>8</sup>” (GONÇALVES, 2017, 134).

Para justificar a medida, o governo Temer apontou que o ensino médio no Brasil não cumpre o papel social estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Outro argumento é que o currículo não dialoga com os jovens e o setor produtivo, como consta na exposição de motivos nº 00084/2016/MEC, havendo também o indicativo que a reforma justifica-se porque apenas 58% dos jovens estão na escola na idade certa, portanto, seria necessária a reforma. Porém, é preciso questionar como uma reforma imposta dessa forma pode realmente contribuir para superar os gargalos do ensino médio brasileiro, mesmo que os argumentos utilizados sejam reais. Acredita-se que uma reforma seria necessária, mas ela carece de um amplo debate social, envolvendo toda a sociedade brasileira e considerando os acúmulos dos sistemas educacionais, pois, sem isso, qualquer medida torna-se inócua.

Ocorre que a Lei 13.415/2017 alterou a LDB na organização curricular e pedagógica do ensino médio, ao modificar o artigo 36 da LDB: “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.” Assim: “As mudanças que serão

---

<sup>8</sup> Educação Básica.

implementadas com a reforma vão de encontro ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CB n.2/2012), quando priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática” (GONÇALVES, 2017, 138). Há um sentimento generalizado de que precisamos melhorar os resultados nesses conteúdos essenciais para qualquer estudante, no entanto, é preciso uma formação ampla, que potencialize toda a capacidade do estudante, principalmente sua capacidade de reflexão, portanto, eliminar componentes estratégicos para essa formação integral, como está sendo proposto, acarreta um risco na formação para a cidadania e o trabalho do estudante.

A percepção é de que a proposta reforça a concepção liberal de ofertar educação massiva apenas no intuito de preparar os jovens empobrecidos para o mercado de trabalho, cerceando-lhes as possibilidades de ampliar seus horizontes e superar os seus limites a partir da educação, principalmente a pública estatal.

Neste sentido, Gonçalves (2017) reforça a compreensão de que o modo de produção nas políticas sociais e educacionais é antigo e que o capitalismo, a cada crise, procura reinventar-se para garantir sua manutenção, sendo que, para isso, são implementadas reformas em diferentes esferas da sociedade: “Assim, o currículo do ‘novo’ Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados” (GONÇALVES, 2017, 141). Segundo o autor, os interesses econômicos respaldaram a Reforma do Ensino Médio, atendendo a lógica neoliberal, favorece as parcerias público-privadas, como o “Sistema S”.

Essa perspectiva privatista despreza a formação humanizadora da educação, privilegiando um modelo de submissão ao capital e descaso com a docência, como afirma Freitas (2018), a desqualificação atinge a formação e o exercício profissional, com desvalorização profissional do magistério como se fosse o contrário, assim: “Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial” (FREITAS, 2018, p. 103).

Na verdade, o tecnicismo fortalecido com a Lei 5692/71 sempre permeou a educação brasileira, preparando mão de obra para o capital. Inicialmente, porque o Brasil precisava transformar a mão de obra agrícola em operários para a indústria, possibilitando o crescimento industrial no país e abrindo “as portas” do campo para o avanço da revolução verde<sup>9</sup>, atualmente, os motivos são diferentes, como garantir mão de obra qualificada e barata.

Entretanto, com essa “nova” proposta de tecnicismo, a tecnologia precisa ser reformulada, principalmente para atender a essas novas demandas e isso impacta na formação inicial de professores. Segundo Freitas (2018), ainda que, conceitualmente, o tecnicismo seja o mesmo, ele aparece com “cara nova”, por exemplo, através dos programas “alternativos” de flexibilização da formação e as “residências” pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional desqualificam o magistério.

---

<sup>9</sup> Revolução verde é um modelo agrícola criado ao final da segunda guerra mundial para “modernizar” a agricultura, como mecanização e utilização de agroquímicos, atualmente, conhecida como agronegócio.

Ademais, para o autor, o revigoramento do tecnicismo com outra base tecnológica é considerado fundamental pela reforma empresarial para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo, portanto, privada.

Essa situação é curiosa, pois, como explica Schmidt (2008), mesmo prevalecendo autores de esquerda, na abordagem do público não-estatal sob o ângulo da produção de bens e serviços públicos, a produção teórica esteve vinculada ao neoliberalismo e o conceito de público não-estatal foi planejado para pensar a diminuição da presença ou do tamanho do Estado, portanto, uma concepção liberal, que sempre acompanhou a política educacional brasileira, inclusive no pouco tempo dos governos petistas: “As organizações públicas não-estatais foram incluídas no setor dos serviços não-exclusivos do Estado, com o fito de substituir organismos públicos na prestação desses serviços” (SCHMIDT, 2008, p. 47).

Essa situação resulta também da pressão externa, como é o caso de movimentos que pleiteiam a transição da escola pública estatal e laica para um modelo alienante, que impeça as discussões sociais e políticas atinentes às condições sociais da população brasileira:

O famigerado movimento “Escola sem partido” (ESP) tem ocupado os pensamentos e ações de diversos educadores pelo País [...] orquestrado por setores conservadores da sociedade civil que buscam “disciplinar” o trabalho docente, sobretudo, nas escolas de educação básica pública (SANTOS. PEREIRA, 2018, p. 263).

Já é possível visualizar os impactos desse modelo de privatização empresarial, decorrentes da reforma neoliberal da educação, como é o caso da precarização do exercício da profissão docente, que sofre prejuízo profissional, enfrentando dificuldades com a violência em sala, as suas condições de trabalho, emocional e financeira: “A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego” (FREITAS, 2018, p. 109).

Conforme o autor, entre os problemas desse modelo, está o das relações humanas, pois o “empreendedorismo” dos seres humanos é visto como a fonte de liberdade pessoal e social e a organização mais desenvolvida é a “empresa”, portanto individual e privada, numa relação comercial: “A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser “comprada” pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher*” (FREITAS, 2018, p. 32).

Para Freitas (2018), essas políticas associadas ao “novo tecnicismo” têm impacto direto no trabalho docente, pois padronizam a formação e eliminam a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo permitem uma formação aligeirada em agências formativas improvisadas, sem preocupações sociais. Outra situação está relacionada com os preceitos constitucionais da liberdade de ensinar e aprender, que são tolhidos pela militarização das escolas: “[...] os retrocessos impostos nos processos educativos, por meio da militarização das escolas



públicas e das imposições propostas pelo movimento/projeto “Escola sem Partido”, não inviabilizam a garantia do direito à educação e ferem os princípios que devem regê-la (SANTOS. PEREIRA, 2018, p. 259).

Nesse caminho, é apresentado, no Brasil, no final da segunda década do século XXI, quando o governo de plantão apropria-se de um longo debate envolvendo melhoria da qualidade na educação, através de propostas de educação em tempo integral, bem como a necessidade de uma reorganização curricular e transformada em projeto de política educacional para o país, sem qualquer debate público e participativo: “A BNCC é, antes e acima de tudo, uma política de centralização curricular. Define os objetivos de aprendizagem – eufemisticamente denominados ‘direitos de aprendizagem,’” (CASSIO, 2018, p. 240).

De acordo com o autor, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já vem induzindo uma cadeia de reformas nas redes estaduais e municipais de ensino, em que novas políticas de currículo estão sendo formuladas a toque de caixa, a despeito da necessária reflexão que deve preceder mudanças dessa natureza. Essa situação impacta negativamente no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação: “A secundarização do PNE no orçamento da União foi cimentada em agosto de 2017, quando Michel Temer vetou o artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía, entre as prioridades do orçamento para 2018, o cumprimento das metas previstas no Plano” (CASSIO, 2018, p. 244).

Na verdade, a “nova base curricular” vem provocando mudanças rápidas na educação, mesmo tendo sido imposta, sem discussão e articulação com as unidades escolares e instituições formadoras, portanto, alterando de forma irresponsável a política educacional, sem respaldo, pois ela cumpre um papel em um governo liberal, agora aprofundado por questões morais que se pretende ver presentes na educação, como a proibição da discussão de gênero e de abordagens de concepções políticas, étnicas e de educação sexual, por exemplo.

Observa-se, nessa trajetória, a desvalorização do trabalho docente, do ponto de vista pessoal, profissional e salarial. Em Santa Catarina, isso é visível no processo de desmonte da carreira pública docente, como a Lei nº 16.861/2015: “Art. 14. O contrato do Professor admitido em caráter temporário não excederá o término do ano letivo. Art. 23. O pessoal admitido nos termos desta Lei fica vinculado ao Regime Geral de Previdência Social.”

Essa legislação provoca duplo prejuízo aos contratados temporariamente. O primeiro diz respeito ao contrato de trabalho limitar-se exclusivamente ao tempo de duração do ano letivo, deixando os profissionais desamparados em quase dois meses por ano, precarizando as condições de trabalho. O segundo é que, tirando esses profissionais da contribuição ao instituto de previdência própria do estado (IPREV), pode resultar em dificuldades para a aposentaria especial, mesmo sabendo que está previsto na Emenda Constitucional nº 20/1998.

Também, antes disso, a Lei nº 14.406/2008, de Santa Catarina instituiu premiação por mérito: “Art. 1º Fica instituído, a partir de 1º de março de 2008, o Prêmio Educar aos servidores ativos



ocupantes dos cargos de Professor, Especialista em Assuntos Educacionais, Assistente Técnico-Pedagógico e Assistente de Educação, do Quadro do Magistério”.

Essa política de bonificação aproxima-se da gestão empresarial da educação e tem sido aplicada nos Estados Unidos e Chile. No Brasil, segundo Freitas (2018), o estado de São Paulo é o que mais exaustiva e persistentemente utilizou a política de bônus por mérito, com altos investimentos, mas isso não resultou em melhorias no desempenho dos alunos.

Percebe-se que a privatização, o novo ensino médio e a BNCC são instrumentos complementares para o desmonte da escola pública estatal, o que seria justificado pela baixa qualidade e falta de condições de gerenciamento. Assim, entrega-se o gerenciamento da educação às instituições privadas, desviando o dinheiro público da sua finalidade maior. Para assegurar essa transferência de recursos e de responsabilidades é realizado um processo contínuo de desvalorização do trabalho docente, seja na carreira ou nos salários.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil saía de uma ditadura de duas décadas, com desmonte do sistema educacional e a democratização do país abriu novas possibilidades, com a efervescência dos movimentos sociais, inclusive da educação, sendo que, com isso, várias propostas progressistas ganharam espaço, permitindo que experiências diferenciadas e comprometidas com teorias críticas e autores neomarxistas se reproduzissem como referência, por municípios e estados onde os governos de oposição ao regime permitiam a expansão e a afirmação de uma proposta de educação comprometida com reflexões sobre as questões sociais, econômicas e políticas.

Isso acontece também em Santa Catarina, que, apesar do governo autoritário de Pedro Ivo Campos, avançou a discussão de uma Proposta Curricular ancorada na Teoria Crítica e autores Vigotsky e Wallon. No entanto, ela encontra resistência entre os educadores, pois eles desconfiam das intenções do governo, em vista de sua posição autoritária contra a eleição de diretor e no atendimento aos pleitos da categoria, que são reiteradamente negados.

No entanto, esse momento durou pouco tempo, pois já na segunda década do século XXI iniciou-se o processo de desmonte dos pequenos avanços ocorridos no final do século passado e início deste. Isso decorre do avanço do projeto neoliberal no país, com a chegada ao poder da extrema direita principalmente. O objetivo central é entregar a educação pública estatal ao capital, como mercadoria, em que a iniciativa privada faz a gestão, considerando ineficiente a forma pública de gerir a educação. Junto, além disso, é implantado o desmonte da carreira docente, com desvalorização profissional e descaso pessoal.

Os instrumentos para assegurar esse retrocesso são movimentos, como “todos pela educação”, “escola sem partido” e ações como a BNCC, a BNC formação e a militarização das escolas. Mesmo



sem legislação específica que assegure a implantação dessas propostas, elas têm sido implantadas de forma rápida em diversas redes, municipais e estaduais.

Em Santa Catarina, é possível visualizar as duas situações, uma com o engavetamento e alteração na essência da proposta curricular, introduzindo as concepções liberais. Paralelamente está em curso um profundo desmonte da carreira docente, que sofre com a falta de prestígio, assim como os baixos salários e o aumento da carga horária para compensar.

## REFERÊNCIAS

CÁSSIO, Fernando L. Base Nacional Comum Curricular: *ponto de saturação e retrocesso na educação*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 04/06/2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita velhas ideias**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 27/06/2021.

NOVO Ensino Médio em SC: confira a lista de escolas que vão implementar a iniciativa em 2020. **G1 SC**. 12/11/2019. Disponível em: <[Novo Ensino Médio em SC: confira a lista de escolas que vão implementar a iniciativa em 2020 | Santa Catarina | G1 \(globo.com\)](http://g1.globo.com/SC/noticia/2019/11/12/novo-ensino-medio-em-sc-confira-a-lista-de-escolas-que-voao-implantar-em-2020-1.7111111.html)> Acesso em 30/03/2021.

PALU, Janete. PETRY, Oto João. Trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina: pontos e contrapontos. **Roteiro**, v. 45 (2020), Ed. UNOESC. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em 14/12/2021.

PERES, Elisandra de Souza. TORRIGLIA, Patrícia Laura. Análise dos princípios orientadores da proposta curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990. **IX ANPEDSUL - seminário de pesquisa em educação da região Sul**, 2012. Disponível em: <[1816-7604-1-PB.pdf](https://www.anped.org.br/19/19-07604-1-PB.pdf)>. Acesso em 27/02/2021.

SANTA Catarina. **Lei nº 16.861**, de 28 de dezembro de 2015. Trata da Contratação dos professores temporários – ACTs da rede pública de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.406**, de 09 de abril de 2008. Institui o Premio Educar aos profissionais do Magistério da rede pública de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular 2014**. Disponível em: <[SED - Secretaria de Estado da Educação - Proposta Curricular de SC - 2014](https://www.seduc.sc.gov.br/portal/images/stories/proposta-curricular-2014.pdf)>. Acesso em 26/06/2021.

SANTIAGO, Emerson. Eurocomunismo. **InfoEscola**. [2012]. Disponível em: <[Eurocomunismo - História - InfoEscola](https://www.infoescola.com/eurocomunismo/)>. Acesso em 16/08/2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: *duas faces de um mesmo projeto*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>



SCHMIDT, João Pedro. O caráter público não-estatal da universidade comunitária: aspectos conceituais e jurídicos. In **A Unisc e o Modelo Comunitário de Universidade**. Aceito para publicação 15/12/2008 Disponível em: < [658-2088-1-PB.pdf](#) >. Acesso em 14/06/2021.

THISEN, Juarez da Silva. STAUB, José Raul. MAURÍCIO, Wanderléia Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 37, Período jul/set-2011. P. 113 a 134. Disponível em: <[4227-Texto do artigo-26405-3-10-20120510 \(1\).pdf](#)>. Acesso 27/02/2021.