



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Campus Camboriú*

**TATIANE APARECIDA MARTINI**

**PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA  
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:  
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Camboriú

2021

**TATIANE APARECIDA MARTINI**

**PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA  
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:  
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Doutora em Educação.

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e  
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

M386p Martini, Tatiane Aparecida  
Percepções docentes acerca da implementação da  
contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: Um  
estudo a partir da formação continuada de professores  
/ Tatiane Aparecida Martini; orientadora Filomena  
Lucia Gossler Rodrigues da Silva. -- Camboriú, 2021.  
265 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal  
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. Reforma do ensino médio. 2. Formação continuada  
de professores. 3. Contrarreforma do ensino médio em  
Santa Catarina. 4. Percepções Docentes. I. Silva,  
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. II. Instituto  
Federal Catarinense. . III. Título.

**TATIANE APARECIDA MARTINI**

**PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA  
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:  
UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 06 de dezembro de 2021.

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr.<sup>a</sup>

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

**BANCA EXAMINADORA**

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, Dr.<sup>a</sup>

Universidade Federal do Paraná

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. <sup>a</sup> Solange Aparecida Zotti, Dr.<sup>a</sup>

Instituto Federal Catarinense

*autenticação eletrônica na folha de assinaturas*

Prof. <sup>a</sup> Idorlene da Silva Hoepers, Dr.<sup>a</sup> (suplente)

Instituto Federal Catarinense

Camboriú

2021

Esta dissertação é dedicada aos docentes e aos jovens estudantes das escolas estaduais de Santa Catarina, que tanto serão afetados pela Contrarreforma do Ensino Médio.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço muitíssimo à minha orientadora, querida Professora Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, que possibilitou a realização do sonho de cursar o Mestrado: sem suas orientações, conversas, reflexões e proposições de desafios, nada poderia ter sido concretizado.

Obrigada às/aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), pelas aprendizagens construídas.

Obrigada às/aos professoras/es do Mestrado, especialmente às/aos que ministraram as disciplinas que cursei. Levarei comigo os seus ensinamentos e o orgulho de cursar a primeira turma de Mestrado em Educação do IFC - Campus Camboriú.

Obrigada à banca de defesa, professoras Dra. Monica Ribeiro da Silva e Dra. Solange Aparecida Zotti, pelas contribuições que indicaram os caminhos durante a banca de qualificação.

Obrigada à turma do PPGE-IFC/2019. Embora a pandemia tenha nos tirado a continuidade destas oportunidades de convívio presencial, levarei para sempre os momentos de aprendizado, interação e nossos cafezinhos. Agradeço, também, à querida amiga Viviane, companheira de viagens e estudos durante o Mestrado. Vocês são especiais!

Agradeço ao Instituto Federal Catarinense e ao PPGE, que contribuiu de forma muito significativa com meu processo de formação e dos demais colegas do Programa.

Agradeço também ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), pela cota de bolsa que recebi para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos meus familiares, em especial, a meu esposo e companheiro Edmilson e a minha filha Isabela, pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência e de divisão de atenção.

Obrigada à minha irmã Sandra, minha grande inspiração para continuar estudando, mesmo diante das tantas dificuldades, que nós tão bem sabemos que enfrentamos ao longo da vida.

Obrigada à minha mãe Elena e ao meu pai Vianeí por me ensinar a não aceitar as injustiças deste mundo.

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os seres humanos, em grupos e confrontando-se como classes em conflito que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história. (FERNANDES, 1977)

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - *Campus Camboriú*, tem como objetivo geral: Analisar as percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, focalizando a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC). Os objetivos específicos deste estudo são: a) Historicizar o Ensino Médio no Brasil a partir dos anos de 1930 até a Contrarreforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, articulando a legislação com o contexto político do país; b) Analisar a Lei nº 13.415.2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas no Brasil em 2018, e os impactos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) sobre a formação integral dos jovens brasileiros, para o trabalho e para a formação docente; c) Contextualizar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina; d) Analisar os eventos de formação continuada oferecidos pela SED/SC através de *webconferências*, de modo a mapear as percepções dos professores acerca da implementação do NEM/SC. Metodologicamente, este estudo requisitou uma abordagem qualitativa que utilizou pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica. Os dados produzidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) e relacionados ao referencial teórico da pesquisa. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Aguiar (2018); Andrade e Motta (2020); Araújo (2019); Bazzo e Scheibe (2019); Caetano (2019, 2020); Freitas (2019); Frigotto e Motta (2017); Kuenzer (2011); Moura (2007); Filho, Moura e Silva (2015); Peroni (2003, 2020); Peroni e Scheibe (2017); Pessanha e Silva (2014); Rosa (2018); Saviani (2003, 2011, 2013); Scheibe (2008); Silva, F. (2014); Silva, M. (2003, 2014, 2018a, 2018b); Zotti (2002) e outros. Quanto aos resultados do estudo destacamos: a) a existência de um forte alinhamento dos encaminhamentos da SED/SC às normatizações nacionais referentes à implementação da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, mediante a produção de um aparato jurídico-normativo em nível estadual, representado principalmente pelo “Caderno de Orientações para Implementação do NEM” e pelo “Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense”; b) uma forte influência de instituições privadas na implementação do NEM, com destaque para o Instituto Ayrton Senna, o Sebrae e o Instituto Iungo, tanto na formação de professores quanto na elaboração do currículo; c) A Parte Flexível da organização curricular por meio de Componentes Curriculares Eletivos, Projeto de Vida e das Trilhas de Aprofundamento limitam e precarizam significativamente a Formação Básica dos jovens estudantes e impactam sobre o trabalho docente; d) a utilização massiva da formação continuada de professores no formato virtual como estratégia da SED/SC para construir a adesão desses profissionais à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio; e) há entre os/as professores/as adesões e resistências ao discurso reformista.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Formação continuada de professores. Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Percepções Docentes.



## ABSTRACT

This Master Thesis, linked to the research line Formative Processes and Educational Policies of the Postgraduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina - Camboriú Campus, has as general objective: analyze the teachers' perceptions about the implementation of the Counter-Reform of High School in Santa Catarina, focusing on the continuing education of teachers offered by the State Department of Education of Santa Catarina (SED/SC). Its specific objectives of this study are: a) Historicize Secondary Education in Brazil from the years of 1930 until the Counter-Reform of High School, instituted by Law No. 13.415/2017, articulating the legislation with the political context of the country; b) Analyze Law No. 13.415.2017, the Guidelines National Curriculum for Secondary Education, approved in Brazil in 2018, and the impacts of National Common Curriculum Base for High Schools (BNCC) on the comprehensive training of young people Brazilians, for work and for teacher training; c) Contextualize the implementation of the Secondary School Counter-Reform in Santa Catarina; d) Analyze training events continued offered by SED/SC through web conferences, in order to map perceptions teachers about the implementation of the New High School of Santa Catarina (NEM/SC). Methodologically, this study required a qualitative approach that used bibliographic research, documentary and empirical analysis. The data produced were analyzed through Content Analysis (BARDIN, 2016) and related to the theoretical framework of research. The main theoretical references used were: Aguiar (2018); Andrade and Motta (2020); Araújo (2019); Bazzo and Scheibe (2019); Caetano (2019, 2020); Freitas (2019); Frigotto and Motta (2017); Kuenzer (2011); Moura (2007); Filho, Moura and Silva (2015); Peroni (2003, 2020); Peroni and Scheibe (2017); Pessanha and Silva (2014); Rose (2018); Saviani (2003, 2011, 2013); Scheibe (2008); Silva, F. (2014); Silva, M. (2003, 2014, 2018a, 2018b); Zotti (2002) et al. As for the results of the study, we highlight: a) the existence of a strong alignment of SED/SC referrals to national standards regarding the implementation of Law No. 13.415/2017 and its consequences, through the production of an apparatus legal-normative at the state level, represented mainly by the “Guidelines Book for the Implementation of the NEM” and for the “Basic Curriculum for Secondary Education in the Territory of Santa Catarina”; b) a strong influence of private institutions in the implementation of the NEM, with emphasis on the Ayrton Senna Institute, Sebrae and Lungo Institute, both in teacher training and in curriculum development; c) The Flexible Part of the curriculum organization through Components Elective Curriculum, Life Project and Deepening Paths limit and precarious significantly the Basic Education of young students and impact on the teaching work; d) the massive use of the continuing education of teachers in the virtual format as a strategy of SED/SC to build the adherence of these professionals to the implementation of the Counter-Reform of the High school; e) there are adhesions and resistances to the reformist discourse among teachers.

**Keywords:** High School Reform. Continuing teacher education. Secondary School Counter-Reform in Santa Catarina. Teacher Perceptions.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configuração do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio.....183

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas analisadas na Revisão da Literatura.....	18
Quadro 2 – Formações escolhidas para análise.....	30
Quadro 3 – Codificação dos sujeitos de pesquisa.....	33
Quadro 4 – Aproximações entre a LDBEN nº 4024/61 e a Lei nº 13.415/2017.....	42
Quadro 5 – Comparação entre a Lei nº 5692/71 e a Lei nº 7.044/1982.....	48
Quadro 6 – Conceito de trabalho nas DCNEM .....	96
Quadro 7 – Comparação DCNEM/2012 e DCNEM/2018.....	102
Quadro 8 – Modelo de oferta NEM.....	108
Quadro 9 – Execução de oferta NEM.....	109
Quadro 10 – Áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.....	120
Quadro 11 – Matriz A.....	123
Quadro 12 – Matriz B.....	124
Quadro 13 – Matriz C.....	125
Quadro 14 – CCE para elaboração dos Roteiros Pedagógicos.....	135
Quadro 15 – Componentes Curriculares Eletivos para oferta no NEM.....	140
Quadro 16 – Matriz A do CBTCM.....	175
Quadro 17 – Matriz B do CBTCM.....	178
Quadro 18 – Matriz C do CBTCM.....	180

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio
CCE	Componentes Curriculares Eletivos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
GEPEFOPPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP/MPV	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARA	Universidade de Araraquara
UPF	Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
<b>2</b>	<b>ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DUALIDADE E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EXPRESSAS NA LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>35</b>
2.1	REFORMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO NOS ANOS DE 1930: PERCURSOS DUAIS E DESIGUAIS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS.....	36
2.2	REFORMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO NAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990: REFLEXÕES A PARTIR DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	40
<b>2.2.1</b>	<b>A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Lei nº 5692/71: profissionalização compulsória como palavra de ordem.....</b>	<b>43</b>
2.3	REFORMAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NOS ANOS DE 1990.....	48
<b>2.3.1</b>	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil de 1998.....</b>	<b>52</b>
2.4	REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2000: DO AVANÇO AO RECUO.....	63
<b>2.4.1</b>	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012.....</b>	<b>65</b>
<b>3</b>	<b>A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O AVANÇO DO RECUO.....</b>	<b>69</b>
3.1	O CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017.....	71
3.2	LEI Nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM DE 2018: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E PARA O TRABALHO DOCENTE.....	73
3.3	LEI Nº 13.415/2017 E BNCC: CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E RISCO À FORMAÇÃO INTEGRAL DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS.....	87
3.4	DCNEM DE 2018: IMPACTOS SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS.....	94

<b>4</b>	<b>PERCURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: MOVIMENTOS INICIAIS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS ORIENTADORES.....</b>	<b>103</b>
4.1	A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” EM SANTA CATARINA.....	104
<b>4.1.1</b>	<b>Estratégias para implementação da NEM em Santa Catarina no contexto da pandemia de Covid-19: novos parceiros em cena.....</b>	<b>115</b>
4.2	ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA.....	117
<b>4.2.1</b>	<b>A Organização do Trabalho Pedagógico segundo o “Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio”.....</b>	<b>128</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A Formação Docente segundo o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”.....</b>	<b>131</b>
4.3	OS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS COMO ESTRATÉGIA DE FLEXIBILIZAÇÃO DESENFREADA E ESFACELAMENTO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE.....	134
4.4	O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO (CBTCEM): A MATERIALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS E DO TRABALHO DOCENTE.....	144
<b>4.4.1</b>	<b>A Formação Geral Básica e a Parte Flexível no CBTCEM.....</b>	<b>156</b>
<b>4.4.2</b>	<b>O componente curricular Projeto de Vida no CBTCEM.....</b>	<b>157</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Os Componentes Curriculares Eletivos e a Segunda Língua Estrangeira no CBTCEM.....</b>	<b>161</b>
<b>4.4.4</b>	<b>As Trilhas de Aprofundamento no CBTCEM.....</b>	<b>162</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Critérios para oferta e “escolha” dos itinerários formativos pelos estudantes no CBTCEM.....</b>	<b>165</b>
<b>4.4.6</b>	<b>Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional de acordo com o CBTCEM.....</b>	<b>166</b>
<b>4.4.7</b>	<b>Trabalho pedagógico e formação docente no CBTCEM.....</b>	<b>172</b>
<b>4.4.8</b>	<b>Matrizes Curriculares do CBTCEM.....</b>	<b>175</b>

<b>5</b>	<b>PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA..</b>	<b>186</b>
5.1	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO DOCENTE POR ÁREAS DE CONHECIMENTO.....	188
5.2	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PROJETO DE VIDA E A ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS PRIVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA.....	198
5.3	PERCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DOS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS .....	206
5.4	PERCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO E SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NAS ESCOLAS-PILOTO .....	222
5.5	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A (IM) POSSIBILIDADE DE ESCOLHA PELOS ESTUDANTES.....	231
5.6	PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	241
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>247</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>256</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A decisão de estudar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina decorre da experiência como professora de História da rede pública de Educação Básica, que, deste lugar de fala, assistiu perplexa e indignada à publicação da Medida Provisória nº 746, no ano de 2016, bem como, a forma antidemocrática como esta política educacional foi instituída no Brasil, desconsiderando os protestos de estudantes e docentes naquele momento histórico. Também presenciei, embora sem a completa compreensão conjuntural e diacrônica, o retorno do discurso ultraconservador acerca da necessidade de reformas educacionais e econômicas. No chão da escola, senti na pele, em 2017, a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de cujo processo de elaboração nem eu, nem meus/minhas colegas professores/as participamos efetivamente, mas que, quase do dia para a noite, tivemos de implementar por força da lei.

Nesse percurso, vi aumentar a radicalização política e o avanço da extrema-direita no Brasil, avanço este que trouxe consequências ao meu trabalho pedagógico e, também, de forma abrupta, a partir de 2018, ocasionou-me a necessidade de enfrentar situações desagradáveis e traumáticas, como a gravação das minhas aulas por estudantes, que, sem antes tentar estabelecer um diálogo, porém convencidos por movimentos de extrema-direita, como o Escola “sem” Partido, tinham a evidente intenção de “denunciar” as discussões realizadas em sala de aula, envolvendo temas como capitalismo, socialismo/comunismo e ditadura civil-militar, temas que constavam na matriz curricular, mas eram considerados proibidos por estes estudantes. Não compreendia o porquê deste clima de denunciamento.

Nesse contexto, a candidatura e a posterior eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República renderam muitas tensões em sala de aula. Passei a compreender que as situações vivenciadas não eram fruto da minha atuação docente, mas de um articulado projeto de poder. Assustada, percebi a necessidade de voltar a estudar para melhor entender o que acontecia no Brasil. Em 2019, por indicação de minha irmã, servidora do IFC, chegou até mim o edital de seleção da primeira turma de Mestrado do PPGE-IFC. Ao elaborar o projeto de pesquisa, as inquietações do ano de 2016 ecoaram novamente em minha mente. Escrevi, então, um projeto que objetivava ouvir os jovens sobre a “Reforma do Ensino Médio”, e recebi a oportunidade de cursar o Mestrado no PPGE-IFC do Campus Camboriú. O projeto

inicial, no entanto, sofreu alterações modificando o foco dos estudantes para os professores, conforme descreveremos em seguida.

Esta pesquisa, intitulada “Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores”, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC) - Campus Camboriú e integra a Linha de Pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais.” Consideramos importante situar que, até o momento de qualificação, nossa intenção era de estudar a “Contrarreforma do Ensino Médio nas vozes dos estudantes catarinenses”, objetivando compreender as visões dos jovens a respeito desta política educacional que tanto os afeta. Contudo, em diálogo com a banca de qualificação desta dissertação, composta pela Profa. Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (IFC), a Profa Dra. Solange Aparecida Zotti (IFC) e a Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva (UFPR), compreendemos que manter a proposta de estudo e a metodologia que previa aplicação de questionários e entrevistas coletivas presenciais com os jovens das escolas-piloto da implementação do “Novo Ensino Médio” em Santa Catarina (NEM/SC) seria inviável e, talvez, até uma irresponsabilidade com a vida humana, em razão da necessidade do distanciamento social para a contenção do avanço da pandemia do Covid-19. Assim, nosso olhar voltou-se para as percepções dos docentes das 120 escolas-piloto acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Do diálogo com a banca de qualificação e dos estudos realizados na pesquisa intitulada “A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina com a Lei nº 13.415/2017: percursos das Redes Federal e Estadual”, vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), do qual participam a pesquisadora e a orientadora desta dissertação, além de outras mestrandas do PPGE-IFC e estudantes do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, identificamos que a formação continuada de professores tem sido estratégica para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Tal constatação permitiu-nos compreender que identificar e analisar as percepções dos docentes das 120 escolas-piloto do NEM/SC, a partir dos posicionamentos desses docentes nos *chats* dos eventos de formação continuada promovidos pela SED/SC e seus parceiros por meio de *webconferências*, seria não somente uma pesquisa viável como também indispensável para compreender o percurso de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio pela



SED/SC. Constatada a viabilidade e a necessidade de redirecionar o objeto de estudo, a pesquisa desloca-se da análise das vozes dos estudantes, para as vozes docentes.

Esclarecemos, ainda, que, com o amadurecimento dos estudos, assumimos o termo “Contrarreforma do Ensino Médio”, pois o termo “Reforma” reflete o pensamento conservador, “[...] valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Diante desse redirecionamento dos sujeitos da pesquisa, antes de definirmos o problema de pesquisa, os objetivos, o percurso metodológico e a estrutura da dissertação, desenvolvemos uma Revisão da Literatura, para que esta dissertação pudesse apresentar contribuições importantes à compreensão da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio não somente em Santa Catarina, mas também no Brasil, tendo em vista que há convergências significativas entre os diferentes estados da federação, conforme têm revelado os estudos dos pesquisadores do Grupo EMPesquisa e outros pesquisadores do campo. Assim, com o objetivo de subsidiar nossa investigação, mapeamos os estudos que dialogam com a temática desta dissertação, ou seja, focalizar nas percepções dos professores relacionadas à Contrarreforma do Ensino Médio, por meio da realização da Revisão da Literatura.

Para a realização dessa Revisão da Literatura, foram consultadas as seguintes bases de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); os anais da Anped Sul 2020<sup>1</sup> e *Redalyc Scientific Information System* (Redalyc Brasil). Estas bases foram escolhidas por serem importantes repositórios de teses, dissertações e artigos, além de disponibilizarem material gratuitamente. Quanto ao recorte temporal utilizado para a realização da Revisão da Literatura, elegemos estudos publicados entre 2016 - ano de publicação da Medida Provisória nº 746, que instituiu a “Contrarreforma do Ensino Médio” - até o ano de 2020. Após a pesquisa nos repositórios anteriormente citados, realizamos a leitura dos títulos e resumos. Os estudos foram selecionados seguindo, como critério de inclusão, ter divulgação autorizada e apresentar

---

<sup>1</sup> Foram pesquisados os trabalhos publicados no Eixo temático 06 (Formação de professores); no Eixo Temático 21 (Trabalho e Educação) e no Eixo Temático 02 (Ensino Médio). Optamos pela pesquisa somente nos anais do ano de 2020, por possibilitar identificar produções do contexto da pandemia, que interferiu no objeto de estudo da dissertação.

convergências com o objeto de estudo desta dissertação e/ou aos temas associados, conforme já mencionamos.

Quanto aos descritores elencados para a Revisão da Literatura, utilizamos: “Formação de professores” AND “Reforma do Ensino Médio; “Formação de professores” AND “Novo Ensino Médio; “Formação continuada de professores” e “Percepções docentes” AND “Reforma do Ensino Médio”, “Formação de professores” AND “Contrarreforma do Ensino Médio”; “Percepções docentes” AND “Contrarreforma do Ensino Médio” e “Formação continuada de professores” AND “Contrarreforma do Ensino Médio”.

Vale dizer que, diante da inexistência de estudos que relacionassem a Formação Docente e a Reforma/Contrarreforma do Ensino Médio, utilizando os referidos descritores, focalizamos a realização dessa Revisão da Literatura em estudos que pesquisaram as narrativas e as percepções dos professores sobre a temática. Após a leitura dos trabalhos, identificamos que apenas três possuíam interface com as narrativas e as percepções dos professores sobre a Reforma do Ensino Médio, e, nenhuma que tenha utilizado o termo “Contrarreforma”. Os trabalhos mapeados serão apresentados a seguir no Quadro 1.

Quadro 1 – Pesquisas analisadas na Revisão da Literatura

Título	Autor/a	Repositório	Tipo de pesquisa Instituição do/a pesquisador/a	Ano
A Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	Nayara Lança de Andrade	CAPES	Dissertação Mestrado em Ensino e Processos Formativos - UNESP	2019
A Reforma do Ensino Médio: Mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Juliana Duarte de Oliveira	CAPES	Dissertação Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Uniara	2019
Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba - SC	Marcio Giusti Trevisol	ANPED SUL	Resumo expandido Universidade de Passo Fundo - UPF	2020

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira pesquisa analisada foi a dissertação intitulada “A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?”, da pesquisadora Nayara Lança

de Andrade, que ouviu docentes e estudantes de três municípios do interior do estado de São Paulo. O objetivo geral desse estudo foi “Tecer reflexões acerca das concepções de profissionais da educação e alunos de diferentes instituições educacionais sobre as propostas de mudanças no ensino médio.” (ANDRADE, 2019, p. 24).

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, e a metodologia de produção de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados entregues a 64 alunos e 12 professores de três escolas, assim divididas: “Uma escola pública de ensino regular; Uma escola pública com ensino médio integrado ao técnico [...]; Uma escola privada de ensino regular.” (ANDRADE, 2019, p. 84). Todos os estudantes cursavam o 3º ano do Ensino Médio.

Tais questionários buscaram saber a visão dos jovens e dos docentes quanto às proposições da Reforma do Ensino Médio; quanto à participação na elaboração da lei; como se deu o conhecimento do teor da Lei nº 13.415/2017; quais mudanças seriam as mais adequadas para o Ensino Médio. Além dessas questões comuns entre os sujeitos da pesquisa, os professores foram questionados sobre a possibilidade de profissionais com “notório saber” estarem autorizados por meio da Reforma do Ensino Médio a exercer a docência para a Formação Técnica e Profissional.

Os resultados desta pesquisa realizada por Andrade (2019) apontam que a maior parte dos estudantes e todos os professores conhecem parcialmente as propostas de mudanças realizadas pela Lei nº 13.415/2017, obtendo informações, sobretudo, através da propaganda televisiva. Ao analisar as visões docentes, Andrade (2019) constata que as propagandas oficiais também atingiram os professores, mas identificou que o acesso a essa informação também se deu por meio de outras fontes, como artigos científicos. Estudantes e professores concordaram que são necessárias mudanças no Ensino Médio, mas seus relatos “[...] destoam das propostas da lei”. (ANDRADE, 2019, p. 119) Sobre as propostas da Lei nº 13.415/2017, os professores demonstraram visões amplamente críticas.

Quanto à visão sobre as modificações que devem ser realizadas no Ensino Médio, as respostas predominantes dizem respeito às melhorias na infraestrutura escolar e nas condições de trabalho dos profissionais. A diminuição de disciplinas e o aumento da carga horária, no entanto, estão entre as respostas menos assinaladas, o que demonstra que a Reforma, com foco somente nas alterações curriculares, não vai ao encontro dos anseios nem dos jovens nem dos docentes.

Os resultados da pesquisa de Andrade (2019) apontaram, ainda, que nenhum entrevistado participou de consultas públicas; e, quanto à possibilidade de profissionais com “notório saber” poderem exercer a docência, nenhum docente demonstrou ser a favor por completo, e, aqueles que se posicionaram favoráveis defenderam a necessidade de capacitação. Andrade (2019) conclui que:

Após as reflexões acerca das respostas obtidas nos questionários, concluiu-se que, fornecer espaço para troca de opiniões, facilitar, divulgar e ampliar canais de comunicação entre alunos, professores e os proponentes de tais reformas, resulta em condições fundamentais para a construção da escola de ensino médio que realmente fará diferença na vida da população. Isentos de interesses administrativos, políticos e especialmente econômicos tão evidentes, saltam aos olhos de nossos estudantes e professores, as ações reais e eficazes para que as escolas sejam de fato, também o preparo para a vida. (ANDRADE, 2019, p. 120)

Esta dissertação ratifica a forma antidemocrática pela qual foi gestada a Lei nº 13.415/2017, sem a participação dos principais atingidos, estudantes e docentes. Além disso, reafirma a importância da participação ativa desses atores sociais na elaboração, discussão e na implementação das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio.

A segunda pesquisa que apresentou interfaces à temática desta dissertação é da pesquisadora Juliana Duarte de Oliveira, que tem como título “A Reforma do Ensino Médio: Mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Esta dissertação entrevistou professores e gestores de diversas escolas de cidades do interior de São Paulo, entre elas, Barretos, Presidente Epitácio, São José do Rio Preto e Taquaritinga, para compreender as percepções acerca da Reforma do Ensino Médio.

Foram elencados pela pesquisadora os seguintes objetivos específicos: analisar historicamente as reformas do Ensino Médio ao longo da história da educação brasileira; ouvir a opinião de professores e de gestores sobre a Reforma do Ensino Médio e sobre a implantação da proposta da BNCC, bem como suas inquietações sobre o processo; apresentar a devolutiva do trabalho por meio de material aos professores que participaram e que ministram aulas no Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2019)

O trabalho, de abordagem qualitativa, constituiu-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a coleta de dados, a autora utilizou questionários com perguntas abertas, por considerá-los “[...] a melhor forma de coletar os dados de acordo com [os] objetivos e com a realidade dos sujeitos pesquisados, que são professores de diferentes

escolas” (OLIVEIRA, 2019, p. 25). Os questionários foram aplicados a 20 docentes e a um gestor, que lecionavam ou já tivessem lecionado no Ensino Médio. Os professores lecionavam disciplinas variadas (Letras, Biologia, Artes, História, Matemática e Geografia) e eram pertencentes a diversas escolas de diferentes cidades do interior de São Paulo.

Através dos questionários, a autora procurou saber se os sujeitos pesquisados tinham conhecimento sobre a Reforma do Ensino Médio; se foram ouvidos no processo de sua construção, e se a consideram realmente necessária; e se ela contribuiria para a melhoria das condições de oferta desta etapa de Educação Básica. Oliveira (2019) pondera que, além de estudar os documentos acerca da Reforma, é fundamental ouvir os professores e gestores, pois, junto com os alunos, eles serão os mais afetados pelas mudanças, e, além disso, conhecem a rotina e as reais condições do ensino atual.

As questões aplicadas no questionário versavam sobre o tempo de serviço no Ensino Médio; sobre o conhecimento da Reforma do Ensino Médio e da BNCC; sobre quais mudanças vão ocorrer, o que pensavam sobre elas e sobre sentirem-se preparados para essas mudanças; se foram ouvidos em algum momento ou se conheciam alguém que foi; se já passaram por alguma outra reforma educacional durante sua vida profissional e como foi esta experiência; e, por fim, sobre qual o maior desafio no Ensino Médio, atualmente, e como poderia ser superado.

Acerca dos resultados da pesquisa, Oliveira (2019) diz ser importante ouvir a opinião dos professores iniciantes na carreira, para verificar se existe diferença nas percepções sobre a temática, em relação aos que têm maior tempo de magistério. Quanto ao conhecimento das propostas da Reforma do Ensino Médio, as respostas variaram: alguns sabiam pouco ou quase nada, outros a conheciam detalhadamente, mas apenas um dos entrevistados estava estudando o conteúdo na escola em que atuava. A respeito da visão sobre as mudanças, não houve uma unanimidade: alguns se posicionaram contrários, outros favoráveis, porém, a maioria acreditava que uma mudança era realmente necessária.

Os professores fizeram muitas críticas referentes aos itinerários formativos e muitos declararam que o estudante não tem maturidade para tal escolha, além de destacarem que a escola não será obrigada a oferecer todos os itinerários, o que restringiria a opção dos alunos. Os sujeitos da pesquisa também afirmaram, em sua maioria, não se sentirem preparados para a docência no “Novo Ensino Médio”.

A pesquisa também constatou que, apesar do MEC divulgar exaustivamente que a comunidade foi ouvida a respeito da Reforma e da elaboração da BNCC, nenhum dos entrevistados afirmou ter sido ouvido ou conhecer alguém que foi. Sobre a participação em outras reformas durante a carreira docente, as respostas também foram variadas. Alguns citaram a progressão continuada, outros o Ensino Fundamental de 9 anos, a mudança de série para anos, mas nenhuma delas, na opinião deles, resultou em mudança significativa ou melhoria na educação.

A dissertação de Oliveira (2019) demonstra a importância dos professores e de outros profissionais do contexto escolar, conhecerem profundamente e de forma crítica o teor da Lei nº 13.415/2017 e os seus desdobramentos, como a BNCC e as DCNEM atualizadas em 2018, para evitar que estes profissionais apenas internalizem o discurso hegemônico propagado pelo MEC e replicado pelos estados, considerando que também são atingidos por ele. Somente o conhecimento e a reflexão crítica possibilitarão a compreensão da conjuntura de formulação e de implementação das políticas educacionais, suas reais intencionalidades e o estabelecimento de resistências coletivas.

O terceiro estudo analisado nesta Revisão da Literatura foi um resumo expandido, apresentado na XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul, no ano de 2020, intitulado “Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba – SC”, seu autor, Marcio Giusti Trevisol, inicialmente afirma:

A implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina responde aos anseios das políticas educacionais brasileiras. Neste sentido, quatro documentos são fundamentais para a implementação no Novo Ensino Médio, a saber; Base Comum Curricular (BNCC), Referências curriculares para a elaboração de itinerários formativos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o guia de implementação do Novo Ensino Médio. (TREVISOL, 2020, p. 1)

O estudo foi caracterizado pelo autor como de abordagem qualitativa e de caráter descritivo e interpretativo. Para a produção de dados, o autor utilizou a metodologia de grupos focais, realizados em agosto de 2019.<sup>2</sup> A pesquisa abrangeu seis escolas e concentrou-se na percepção de professores da rede pública de educação da Supervisão Regional de Joaçaba-SC, a respeito da implementação do “Novo Ensino Médio”, com os seguintes objetivos: identificar os elementos pontuados por professores que mostram as dificuldades e os desafios para a

---

<sup>2</sup> O estudo ocorreu antes da pandemia do coronavírus e dos ciclos de formação promovidos virtualmente pela SED/SC.

implementação do Novo Ensino Médio e extrair as percepções positivas e negativas que os professores manifestam com relação ao “Novo Ensino Médio”. (TREVISOL, 2020)

Os dados foram analisados de acordo com os seguintes critérios: a percepção da escola, percepção do “Novo Ensino Médio”, estrutura escolar e protagonismo juvenil. Segundo Trevisol (2020), quanto à percepção do Ensino Médio, os envolvidos apresentaram muitas críticas à organização atual (anterior à Reforma), a seu caráter fragmentado, com pouca relação com a prática e desconectado das necessidades atuais. Os professores participantes foram unânimes em reconhecer a importância da escola e do atual Ensino Médio, mas disseram lhes faltar qualidade que possibilite ao sujeito ser inserido com sucesso no mundo do trabalho.

Os docentes relataram preocupação quanto à estrutura física e humana das escolas, que necessitam de melhorias para a adequada implementação do NEM, sem as quais tal ensino não terá efetivação, sendo papel do governo de Santa Catarina garanti-las. Também expressaram a necessidade de adequada e ampla formação dos professores e da equipe escolar, antes e durante todo o processo de implementação do NEM. E demonstraram, ainda, uma preocupação especial com as condições das escolas-piloto desfavorecidas socioeconomicamente e com os alunos que têm que trabalhar para complementar a renda familiar. (TREVISOL, 2020)

Os professores explicitaram expectativas pela formação técnico-profissional, mas sem dispensar os conteúdos científicos e humanísticos. Ademais, manifestaram existir pouca informação e formação com referência à implementação do NEM e, por isso, esta deve ser precedida de ampla divulgação, sensibilização e diálogo formativo com todos os envolvidos, em cada unidade escolar, comunicação considerada necessária para tranquilizar a comunidade escolar sobre a implementação do NEM, em razão da identificação de temores sobre o processo. Quanto ao protagonismo dos jovens, apregoados nos documentos orientativos, os docentes apontaram a necessidade de conhecimento e envolvimento dos estudantes na tomada de decisão e sobre as escolhas a serem feitas. (TREVISOL, 2020)

Os sujeitos participantes da pesquisa esperam que a implementação do NEM favoreça a problematização e a ação-reflexão-ação como forma de permitir o aprendizado contínuo e significativo. Outrossim, expressaram preocupação com os alunos que têm maiores dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades. Por fim, os professores têm dúvidas quanto à condição de maturidade para os alunos fazerem as escolhas necessárias e relataram

temer que instituições paralelas ganhem notoriedade, sobretudo, na oferta da formação técnico-profissional e retirem dos professores e da escola a autonomia e a autoridade. (TREVISOL, 2020)

Esta pesquisa, realizada junto aos professores de um município catarinense em agosto de 2019, evidencia que, mesmo sem conhecer a totalidade da proposta, os docentes demonstraram preocupações e uma visão crítica a respeito de alguns aspectos. Nesse sentido, é essencial a ampliação do debate em conjunto com os profissionais de educação acerca dos riscos da Contrarreforma do Ensino Médio, tanto para a formação dos jovens quanto para o trabalho docente, a fim de evitar que a formação continuada, oferecida pela mão do Estado, em conjunto com institutos privados, crie consensos e evite a resistência.

A partir da Revisão da Literatura, constatamos que precisamos adensar os estudos que analisam a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, subsidiando a construção do conhecimento no campo das políticas educacionais. Neste caso, sobre a formação dos professores como estratégia para a implementação de uma reforma educacional que expressa o pensamento conservador, por meio de uma lógica economicista, pragmática e utilitária que dialoga com os interesses daqueles que defendem o capitalismo dependente e, por consequência, a manutenção da hegemonia neoliberal, o desenvolvimento ou a apropriação de uma cultura pós-moderna, conforme sinalizaram Ramos e Frigotto (2016).

Tendo em vista o exposto, e a partir da realização da Revisão da Literatura, a questão problema que conduziu os estudos desta dissertação consistiu em identificar “Quais as percepções dos professores catarinenses acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina?” Dessa problemática, decorre o objetivo geral da dissertação, que consiste em “Analisar as percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, focalizando a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC).” Estabelecido este objetivo geral, elegemos quatro objetivos específicos que orientaram a pesquisa. São eles:

a) Historicizar o Ensino Médio no Brasil a partir dos anos de 1930 até a Contrarreforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, articulando a legislação com o contexto político do país;

b) Analisar a Lei nº 13.415.2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio homologadas no Brasil em 2018 e os impactos da Base Nacional Comum Curricular



do Ensino Médio (BNCC) sobre a formação integral dos jovens brasileiros, para o trabalho e para a formação docente;

c) Contextualizar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina;

d) Analisar os eventos de formação continuada oferecidos pela SED/SC através de *webconferências*, de modo a mapear as percepções dos professores acerca da implementação do NEM/SC.

A partir desses objetivos, organizamos os estudos desta dissertação. Há outras quatro seções além da Introdução, a qual anuncia a problemática, apresenta os estudos já realizados que contemplam narrativas envolvendo as percepções dos professores acerca da “Reforma” e/ou Contrarreforma do Ensino Médio, assim como discorre sobre o percurso metodológico utilizado na pesquisa.

A segunda seção terá como propósito apresentar a contextualização histórica do Ensino Médio no Brasil, enfatizando as leis que determinaram as políticas públicas educacionais para o ensino secundário/médio e influenciaram na constituição da dualidade e das desigualdades educacionais para esta etapa da Educação Básica. Para este fim, tomamos como referência, além da produção bibliográfica, as Reformas Capanema e Francisco Campos e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e LDBEN nº 9394/96), além das Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas para o Ensino Médio em 1998 e 2012, respectivamente.

A terceira seção discutirá a Lei nº 13.415.2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas no Brasil em 2018, e os impactos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) sobre a formação integral do jovem brasileiro, o trabalho e a formação docente.

A quarta seção analisará os documentos normativos e as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação referentes à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. A respeito dos documentos normativos apresentados, constam neste capítulo o “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”; o percurso de elaboração e o conteúdo do “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (CCE)” e o Caderno 1 do “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM)”.

A quinta e última seção apresenta e discute as “Percepções dos docentes sobre a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina”, a partir das manifestações dos professores participantes de seis das cerca de 80 ações de formação continuada ofertadas pela SED/SC.<sup>3</sup>

## 1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A realização de uma pesquisa parte sempre de uma problemática que nos impele a construir objetivos e estabelecer um método para assegurar critérios de cientificidade ao conhecimento produzido. A pesquisa, portanto, deve ser entendida “[...] como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, intermediada pelo objetivo fundamental de “[...] descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 2008, p. 26), ou ainda, conforme expressam Lakatos e Marconi (2003, p. 155), uma pesquisa consiste em “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

Partindo dessa compreensão de pesquisa, e considerando a problemática e os objetivos desta dissertação, mencionados na subseção anterior, entendemos que a abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, analítico e descritivo mostrou-se adequada aos critérios científicos necessários para o alcance dos resultados. Dizemos isso, considerando que uma pesquisa qualitativa é caracterizada como aquela que se preocupa com o universo de “[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21).

Quanto aos procedimentos da pesquisa, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, a análise documental e empírica. Sobre a pesquisa bibliográfica, compreendemos que a mesma ao ser “[...] desenvolvida com base em material já elaborado” (GIL, 2002, p. 44), permite acessar “[...] registros de pesquisas e reflexões disponíveis, impressas ou em mídia digital e eletrônica: livros, artigos, teses, revistas, palestras, conferências, vídeos e outros materiais, os

---

3 Os dados empíricos desta dissertação, que consistiram na análise do conteúdo dos vídeos e especialmente dos comentários dos professores participantes da formação continuada oferecida pela SED/SC, tornaram-se públicos em função da pandemia de Covid-19, o que provavelmente não ocorreria em outro contexto.

quais possibilitaram o acesso à produção acumulada sobre a temática em estudo.” (SILVA, F., 2014, p. 37).

A análise documental, por sua vez, ao valer-se “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 46) possibilitou-nos conhecer as legislações e normatizações acerca do Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina e o próprio processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio neste estado.

A fim de contextualizar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, e para compreender este percurso no estado após a aprovação da Lei nº 13.415/2017, tomamos como principal fonte de pesquisa, as informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), entre os anos de 2016 e 2021, em seu site oficial<sup>4</sup> e em canais oficiais no *YouTube*. As fontes de informações consultadas foram notícias, documentos, vídeos, materiais de orientação e formações que versaram sobre o “Novo Ensino Médio”. O acesso a estas informações permitiu-nos, além de sistematizar o percurso da sua regulamentação e implementação, identificar as percepções dos professores catarinenses acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017 em Santa Catarina.

No que diz respeito à pesquisa empírica, uma das principais fontes para o alcance dos propósitos desta dissertação, foram as manifestações dos professores catarinenses, nos *chats* de seis formações virtuais, realizadas por meio de *webconferências*, pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, entre junho e dezembro de 2020, no contexto da pandemia de Covid-19. Tais formações, oferecidas sobretudo aos professores e gestores das escolas-piloto do estado, abordaram temas diretamente relacionados à implementação do NEM e foram publicizadas nos canais oficiais da Secretaria de Educação de Santa Catarina, consistindo em uma base empírica de extrema relevância, as quais permitiram identificar e analisar as percepções destes profissionais a respeito da Contrarreforma do Ensino Médio e da sua implementação nas escolas-piloto.

A coleta e a produção dos dados da pesquisa foram realizadas no primeiro semestre de 2021. Num primeiro momento, assistimos a cerca de 20 vídeos das formações realizadas pela SED/SC, com o propósito de identificar a quem as mesmas eram direcionadas, quais os temas abordados, o lugar de fala dos ministrantes e as abordagens teóricas e epistemológicas dessas formações. Além disso, foram salvos todos os comentários dos *chats* das formações voltadas

---

4 Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/>

aos professores das escolas-piloto, sendo armazenados digitalmente, tanto os comentários quanto os vídeos das formações.

Quanto ao método de análise das formações, com o propósito de alcançar os objetivos do estudo e de estabelecer inferências, relações, identificar categorias comuns entre os dados coletados e o referencial teórico, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016), que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isso não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2016, p. 44)

Através dos comentários dos participantes destas formações virtuais, estabelecemos categorizações e realizamos a análise crítica das suas contribuições à luz do referencial teórico da pesquisa. Tal procedimento foi necessário para que, conforme alerta Gil (2008, p. 178), pudessemos “[...] ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas.”

Quanto à técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) organiza-se em torno de três polos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e, c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A respeito da pré-análise, que compreende a fase inicial de análise dos dados e sua organização, Bardin esclarece que este momento “[...] corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (BARDIN, 2016, p. 126)

De acordo com as orientações de Bardin (2016), e considerando a abordagem qualitativa desta dissertação, iniciamos a pré-análise com a escolha dos dados que foram submetidos à análise, para depois formular hipóteses, objetivos e elaborar indicadores para fundamentar a interpretação final. Quanto à escolha do objeto de estudo e dos documentos/dados a serem analisados, conforme mencionamos no início desta Introdução, estes se deveram ao fato da pesquisadora e da orientadora desta dissertação integrarem o GEPEFOPPE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos) e de realizarem uma pesquisa que analisa o percurso de implementação

da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Dessa forma, a eleição da base empírica levou em consideração o acompanhamento da sua implementação em Santa Catarina, realizado junto ao GEPEFOPPE, que consistiu, em grande medida, no rastreamento das notícias dos canais oficiais que pudessem identificar as ações desenvolvidas pela SED/SC após sua adesão ao “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (Portaria nº 649/2018).

Durante este acompanhamento, identificamos que, a partir do contexto da pandemia de Covid-19, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina deu início a ciclos de formação, promovidas de forma virtual. Até julho de 2021, foram realizadas cerca de 80 formações, destinadas a públicos distintos. Este grande número de formações e suas temáticas, aliado ao conjunto de normatizações nacionais e estaduais, levou-nos a inferir que a formação de professores pode ser uma importante estratégia utilizada pelos gestores da SED/SC para viabilizar a implementação das políticas educacionais de um modo geral, mas, de modo particular, da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Estes ciclos de formação oferecidos pela SED/SC foram direcionados, em alguns momentos, aos professores do Ensino Fundamental e, em outros, aos professores das escolas-piloto do NEM. Nossa observação demonstrou, entretanto, que estas formações atingiram também outros profissionais, como coordenadores regionais e gestores, além de professores de outros estados brasileiros, estudantes de licenciaturas e estudantes do Ensino Médio<sup>5</sup>.

Ao assistirmos as formações virtuais e ao transcrevermos seu conteúdo, identificamos entre os mediadores dessas formações, além de técnicos da SED/SC, profissionais de universidades públicas e privadas e, ainda, a presença de consultores de um instituto privado, criado em 2020, denominado Instituto Iungo. Aprofundando a análise dessas formações, percebemos que muitos professores deixavam suas impressões, dúvidas, opiniões e posicionamentos nos *chats* das *lives*. A leitura prévia e, depois, mais atenta, desses comentários, indicou que estes se constituíam em uma fonte empírica de pesquisa relevante para o estudo da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que representavam as percepções dos professores catarinenses a respeito do início da implementação do NEM em Santa Catarina. Considerando a riqueza desses depoimentos, acrescentamos alguns dos comentários de uma dessas formações, intitulada “Planejamento Novo Ensino Médio<sup>6</sup>, no texto de qualificação, que foram apontados pela banca como um

---

5 A SED/SC realizou no início de 2021 uma “Semana de Integração” destinada especificamente aos estudantes do Ensino Médio, não exclusivamente àqueles das 120 escolas-piloto.

6 A formação “Planejamento Novo Ensino Médio” está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7MgmErZjrI&t=10s>. Acesso em: 14 jan. 2021.

campo empírico importante para a investigação acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, culminado na mudança dos sujeitos da pesquisa (das vozes discentes, para as vozes docentes), mas conservando-se a temática.

Após a reelaboração do projeto, a partir das indicações da banca de qualificação, e com a problemática de pesquisa e seus objetivos redefinidos, deparamo-nos com uma outra importante decisão a ser tomada. Diante da grande quantidade de formações realizadas pela SED/SC, quais delas deveriam compor a amostra de dados para a análise? Para tal definição, estabelecemos alguns critérios, priorizando, inicialmente, as formações que se relacionavam com a implementação do NEM em Santa Catarina, como: a construção do “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio” (CBTCM); formações realizadas em parceria com o Instituto Iungo, focalizando a temática do currículo dos jovens; e as formações destinadas ao repasse de orientações a respeito da implementação do NEM nas 120 escolas-piloto do estado. Assim, foram separadas, inicialmente, 22 formações para análise, constituídas de aproximadamente 60 horas de gravação. Diante dos limites da pesquisa e da impossibilidade de analisar e apresentar adequadamente todas essas formações, de acordo com os pressupostos que a técnica de Análise de Conteúdo estabelece e, ainda, considerando os objetivos desta dissertação, redefinimos a amostra, separando seis formações, que compõe o *corpus* de análise desta dissertação. Tais formações são apresentadas cronologicamente no Quadro 2, atribuindo-lhes um código, a fim de melhor identificá-las. Assim, a letra F representa a Formação, seguida de um número (1 a 6).

Quadro 2 – Formações escolhidas para análise

Data de realização	Código correspondente /Título da formação	Duração
28/05/2020	F1 - Aspectos do currículo integrado no contexto no Novo Ensino Médio	1h25min36seg
03/06/2020	F2 - Live Componentes Curriculares Eletivos - NEM	1h34min43seg
18/06/2020	F3 - WEB - Diálogos sobre Projeto de Vida	1h33min12seg
13/08/2020	F4 - Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM	1h38min20seg
03/12/2020	F5 - Planejamento Novo Ensino Médio	2h51min30seg
10/12/2020	F6 - Lançamento Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos	1h28min18seg

As Formações F1, F3, F4 e F6 foram realizadas em parceria com o Instituto Iungo, com a presença de servidores/técnicos da SED/SC e consultores deste Instituto. As Formações F2 e F5 foram conduzidas de forma majoritária por profissionais da SED/SC e tiveram como propósito orientar gestores e professores a respeito das alterações curriculares e da implementação do NEM em Santa Catarina. O conteúdo de cada uma dessas formações será detalhado na última seção desta dissertação, porém, adiantamos que tais formações permitiram não somente contextualizar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, mas também analisar as percepções dos professores a respeito dela.

Após a definição das formações que constituem o *corpus* de análise do estudo, em continuidade à análise de conteúdo, ainda na fase de pré-análise, que, conforme Bardin (2016, p. 126), “[...] tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas e “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos”, iniciamos a coleta/produção dos dados a serem analisados, organizando os comentários das formações em arquivos virtuais, nesse primeiro momento sem categorizá-los. Findada esta etapa, realizamos a leitura flutuante dos dados, buscando conhecer o texto, deixando-nos invadir por impressões e orientações, a fim de aperfeiçoar a leitura do material, formular hipóteses e relacionar os dados aos referenciais teóricos (BARDIN, 2016) que fundamentam esta dissertação.

Por meio de leituras flutuantes e com base na referenciação dos índices (temas explícitos e frequentes nas mensagens) e na elaboração dos indicadores (recorte do texto em unidades de categorização), identificamos pré-categorias e iniciamos a preparação e a exploração do material, através da codificação dos comentários dos professores, dividindo-os entre as categorias identificadas *a priori*, a fim de relacioná-las ao problema e aos objetivos de pesquisa e para a definição das categorias finais, buscando a constituição de um *corpus* de análise, seguindo os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2016).

Ainda por meio da leitura flutuante dos dados, identificamos 93 pré-categorias, que, posteriormente analisadas na fase de codificação, foram reorganizadas seguindo os critérios de categorização da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2016, p.147), a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero [...], com critérios previamente definidos”.

A partir da constituição de um inventário, realizamos a classificação dos dados de acordo com o critério semântico. Para isso, temas, frases ou mensagens recorrentes foram reagrupados e reorganizados, buscando chegar às categorias terminais, que apresentassem características de boas categorias, como a exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade; fidelidade e produtividade (BARDIN, 2016), a fim de formar um sistema de categorias.

A etapa posterior foi a codificação, onde definimos códigos para representar as formações e os sujeitos de pesquisa. Considerando a importância tanto do contexto das formações quanto do contexto vivenciado pelos profissionais das escolas-piloto do NEM, para facilitar as inferências e para evitar erros de interpretação por parte da pesquisadora, acrescentamos a codificação referente às formações, como informado anteriormente. E estas são representadas pela letra F, também seguidas de um número para diferenciá-las.

Quanto aos sujeitos que conduziram às formações, quando nos referirmos a técnicos/as da SED/SC, utilizaremos a letra T acompanhada de um número natural, seguido do código da formação. E, quando nos referirmos aos consultores do Iungo, utilizaremos a letra C acompanhada de um número natural e do código da formação. Quando necessário, para melhor entendimento do contexto, descreveremos também o cargo ocupado pelos sujeitos direcionadores da formação.

Em referência aos comentários dos participantes, escolhemos a letra P para representar cada participante/professor (a), visto que, por se tratar de um material publicizado via canal do *YouTube*, nem sempre conseguimos identificar se o comentário foi escrito por docentes ou por membros da equipe gestora ou técnica-pedagógica das escolas, contudo, priorizamos, para apresentação e análise nesta dissertação, aqueles que poderiam ser identificados como sendo dos professores.

Para diferenciar comentários de professores de outros sujeitos que não conseguimos identificar como professores, elencamos a letra S para representar os comentários escritos por representantes da SED/SC; a letra G será usada para representar comentários de gestores ou coordenadores regionais; e a letra E, para representar comentários realizados em nome das escolas. Cada uma dessas letras será acompanhada de um número e do código da formação, a fim de diferenciar frases proferidas por sujeitos diferentes e a formação a que se refere.

Optamos por manter os números utilizados na categorização e codificação inicial para evidenciar a grande quantidade de participantes. Por este motivo, nem sempre os números



naturais, utilizados para representar os sujeitos de pesquisa, aparecem em sequência. Para melhor compreensão dos leitores desta dissertação, apresentamos, a seguir, a codificação utilizada, por meio do Quadro 3:

Quadro 3 – Codificação dos sujeitos de pesquisa

Códigos utilizados:	Sujeitos que representa:
F	Formação
P	Participante/professor/a
T	Técnico/a da SED/SC mediador/a da formação
C	Consultor/a do Iungo
G	Gestor/a ou Coordenador/a Regional
E	Comentário feito em nome de escolas
S	Comentário de servidor/a da SED/SC

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante mencionar que a fase de codificação e categorização foi iniciada, analisando as formações em ordem cronológica dos acontecimentos e separando os comentários em pré-categorias, com a ajuda de planilhas eletrônicas. A fim de nos aprofundarmos na análise e no contexto de cada formação, o passo seguinte foi transcrever o conteúdo das formações, utilizando a ferramenta disponibilizada pelo próprio YouTube<sup>7</sup>, e assistir novamente às gravações na íntegra. Conforme avançamos nessa fase, percebemos que determinadas categorias se destacavam nas formações, embora algumas categorias perpassassem mais de uma. Dessa forma, identificamos a categoria que demonstrava ser mais forte em cada formação, apresentando-as nesta dissertação em forma de transcrição e posterior análise dos comentários, relacionando-as ao referencial teórico. Este processo conduziu à identificação de seis categorias finais, as quais descreveremos a seguir:

a) A primeira categoria apresenta as “Percepções Docentes sobre Integração Curricular e Trabalho Docente por áreas do conhecimento”, e foi tema da formação “WEB - Aspectos do currículo integrado no contexto no Novo Ensino Médio” (F1).

b) A segunda categoria compreende as “Percepções Docentes sobre Projeto de Vida e a Atuação dos Institutos Privados na Implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina”, e foi apresentada na *live* “Diálogos sobre Projeto de Vida” (F3).

<sup>7</sup> Esta transcrição teve por objetivo garantir o acesso ao material, caso o conteúdo fosse retirado do *YouTube*.

c) A terceira categoria expõe as “Percepções Docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)”, e foi abordada nas formações “Componentes Curriculares Eletivos - Novo Ensino Médio” (F2) e “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM” (F4).

d) A quarta categoria envolve as “Percepções Docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a Implementação do NEM nas escolas-piloto”, e foi identificada por meio da análise de conteúdo da formação “Planejamento Novo Ensino Médio” (F5).

e) A quinta categoria abrange as “Percepções Docentes sobre a (im) possibilidade de escolha pelos estudantes”, e apareceu como categoria forte na webconferência “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” (F6).

f) A sexta e última categoria manifesta as “Percepções Docentes sobre as condições de trabalho e formação docente”, e perpassou todas as formações analisadas.

Conforme Bardin (2016, p. 144), a “[...] análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa.” Bardin (2016) destaca, ainda, a importância de considerar o contexto da mensagem, quem fala e a quem é dirigida, qual a importância e o lugar de comunicação e os acontecimentos anteriores ou paralelos. Portanto, optamos por transcriar, de forma breve, o contexto de cada formação antes de apresentar a análise dos comentários, conforme pode ser verificado na última seção desta dissertação.

## **2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DUALIDADE E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS EXPRESSAS NA LEGISLAÇÃO**

Esta seção tem como propósito fazer um resgate histórico do Ensino Médio no Brasil, a partir dos anos de 1930, articulando a legislação com o contexto político do país. Para este propósito, tomamos como referência, além da produção bibliográfica, as Reformas Capanema e Francisco Campos e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4.024/61, Lei nº 5.692/71 e LDBEN nº 9394/96), além das Diretrizes Curriculares Nacionais homologadas para o Ensino Médio, em 1998 e 2012, respectivamente. Não temos a intenção de realizar, nesta dissertação, um denso resgate histórico do ensino secundário/médio no Brasil. No entanto, entendemos ser indispensável refletir sobre o significado de determinadas legislações que produziram reformas no campo educacional brasileiro para que possamos compreender a constituição da dualidade e das desigualdades educacionais para o ensino médio/secundário e realizar as aproximações necessárias ao objeto de estudo desta dissertação, que consiste em analisar as percepções dos docentes sobre a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, focalizando a formação continuada de professores ofertada pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC).

Para esta contextualização, tomamos como ponto de partida a década de 1930, quando se engendraram no Brasil transformações políticas e econômicas, decorrentes do início do processo de industrialização do país, que acarretaram mudanças no modo de produção e influenciaram a política educacional, expressas por reformas e, posteriormente, na primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional. Entre as reformas deste período, destacamos a Reforma Francisco Campos e a Reforma Gustavo Capanema.

Refletir sobre o significado de tais reformas no Brasil, implica reconhecer que, historicamente, as políticas educacionais foram sendo permeadas por interesses do sistema produtivo capitalista, no qual estamos inseridos e a ele submetidos. Na produção teórica do campo, é possível identificar que o direito à educação pública foi negado a muitas gerações, desde que fomos reconhecidos como nação. Uma breve análise histórica permite-nos observar, conforme destaca Saviani (2013, p. 750), que, até o final da Primeira República “[...] o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920.” Esta afirmação de Saviani confirma que o acesso à educação formal se configurou

como privilégio das elites em nosso país, reforçando desigualdades e produzindo dualidades educacionais e sociais. Alguns desses aspectos discutiremos na próxima seção.

## 2.1 REFORMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO NOS ANOS DE 1930: PERCURSOS DUAIS E DESIGUAIS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Comumente, a historiografia da educação brasileira tem utilizado o termo dualidade para analisar e explicar o contexto educacional engendrado no Brasil para o Ensino Médio. Entretanto, sua utilização predominante originou-se nos anos de 1970, por meio das análises críticas das abordagens liberais amparadas na Teoria do Capital Humano, que consideravam a escola como espaço de reprodução da dualidade estrutural da sociedade de classes. (ARAÚJO, 2019) Ainda de acordo com este autor, a dualidade educacional pode ser entendida como um:

[...] fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade dividida em classes e tendo, no capitalismo, duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade. (ARAÚJO, 2019, 13)

Sob este viés de análise, é possível entender as razões pelas quais, historicamente, as políticas e legislações educacionais brasileiras alinharam-se aos propósitos do projeto societário burguês, que demanda trajetórias de formação e atuação profissionais distintas, corroborando para a perpetuação do sistema produtivo capitalista. Assim, se fez necessário oferecer aos brasileiros uma educação propedêutica, científica e acadêmica para as classes dominantes e uma educação profissionalizante para as camadas populares. Decorrem deste projeto de formação, as diferenciações de ensino secundário/médio no Brasil, que produzem e reproduzem uma sociedade de explorados e de exploradores, estes últimos de posse dos meios de produção e com o poder de influenciar as decisões políticas no campo econômico, mas, também, as políticas educacionais e, conseqüentemente, o presente e o futuro tanto da burguesia quanto do proletariado brasileiro.

Vale mencionar que, em razão das transformações no próprio sistema capitalista, da passagem do taylorismo/fordismo para o capitalismo flexível toyotista, da universalização do

ensino fundamental e da transformação do Ensino Médio em essencialmente enciclopédico, o conceito de dualidade não é mais suficiente para analisar, sobretudo, a Reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/2017 (ARAÚJO, 2019), assim como é importante não abandoná-lo mas ampliá-lo, para entendermos as reformas na última etapa da Educação Básica em nosso país.

Sem a intenção de abandonar ou negar o conceito de dualidade, mas objetivando ampliá-lo para dar conta da análise acerca da última etapa da Educação Básica, Araújo (2019) traz à baila o conceito de desigualdade, que conduz classes sociais diferentes a ter diferentes ofertas de Ensino Médio, impondo-lhes, também, diferentes condições de acesso e permanência na escola. Nesse contexto, o autor, aborda os conceitos de dualidade e desigualdade:

[...] A dualidade nos ajuda a entender a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe, dificultando ainda mais aos trabalhadores o acesso aos saberes sistematizados. Trata-se, portanto, de uma estratégia política de dominação de classe. O conceito de desigualdade nos permite entender a função que pode passar a ter a maior diferenciação escolar que a reforma tende a produzir com os diferentes itinerários formativos propostos no contexto da luta de classes, aprofundando as desigualdades sociais já existentes e limitando o futuro dos jovens pobres. (ARAÚJO, 2019, p. 15)

É a partir desses dois conceitos, o de dualidade e o de desigualdade, que buscaremos analisar as políticas do ensino secundário no Brasil, no século XX, tendo presente que, historicamente, as políticas educacionais para esta etapa de educação buscaram atender às necessidades imediatas das classes dominantes ou de formação de mão de obra, sem preocupação com a universalização e a oferta de um ensino de qualidade às camadas populares, realidade que colaborou para a produção e reprodução da dualidade e das desigualdades educacionais e sociais expressas também na legislação educacional. De acordo com Pessanha e Silva (2014, p. 71):

O ensino secundário no Brasil teve início de forma sistemática em 1837, após a criação do Imperial Collegio [sic] de Pedro II [...] Desde então, o ensino secundário passou por várias reformas, em âmbito nacional: Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942), Lei 4.024 (LDB), de 1961 e a Lei 5.692, de 1971, que uniu ensino primário e ensino secundário sob a denominação de Ensino de 1º e 2º graus.

A partir do processo de industrialização e de urbanização do Brasil, na década de 1930, as “classes dirigentes” buscaram garantir e oficializar o prosseguimento de estudos aos seus rebentos, bem como, a chegada ao Ensino Superior. Enquanto para as classes trabalhadoras, o projeto educacional foi oferecer um precário ensino profissionalizante que suprisse a mão de obra necessária ao “[...] aparecimento de novas exigências educacionais.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.152). Conforme podemos observar, as políticas educacionais para o ensino secundário/médio encarnaram a lógica e as demandas do sistema econômico capitalista em cada período histórico, desde a sua primeira oferta. As inúmeras reformas envolvendo esta etapa da educação demonstram a intenção de adequar o Ensino Médio à realidade ideológica, política e econômica vigente.

De acordo com Frigotto e Motta (2017, p. 367) é “[...] uma constante nas ditaduras e golpes efetivarem reformas na educação.” E na história brasileira, marcada pelos constantes golpes de Estado, que conduziram a governos autoritários e/ou ditaduras, a educação sofreu a influência deste contexto político-social, que permeou todo o século XX. Assim o foi nas reformas Francisco Campos e Capanema, gestadas sob a égide do governo autoritário de Getúlio Vargas, período identificado como “[...] centralizador da organização da educação [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.153) e também pela “[...] passagem de um modelo agrário-comercial exportador para um modelo nacional-desenvolvimentista, com base no desenvolvimento industrial” (ZOTTI, 2002, p. 91). Neste contexto:

[...] o governo provisório cria o Ministério da Educação e Saúde, assumindo a pasta Francisco Campos, educador ligado ao grupo que instituiu reformas educacionais nos estados na década anterior. O ministro institui uma série de decretos que redirecionam o ensino superior, o ensino secundário e o ensino profissionalizante comercial. O conjunto destes decretos fica conhecido como Reforma Francisco Campos. (ZOTTI, 2002, p. 92)

A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu o ensino secundário, cursado de forma seriada, em dois níveis, fundamental e complementar, este último, “[...] obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior” (BRASIL, 1931). O nível fundamental seria cursado em cinco anos, enquanto o nível complementar seria cursado em dois anos; a matriz curricular de ambos os níveis era composta de disciplinas de caráter enciclopédico. Fica explícito para que e para quem era destinado este ensino secundário, quando o Artigo 18 estabelece a realização de exame de admissão e pagamento de taxa de inscrição (BRASIL,

1931). Ao analisar o texto desta lei, observamos a presença de um caráter elitista e propedêutico, composto de disciplinas que visavam preparar para o Ensino Superior, condicionando, inclusive, disciplinas obrigatórias aos cursos superiores pretendidos. Na prática, a Reforma Francisco Campos prepara o caminho para a oficialização da dualidade educacional brasileira para o Ensino Médio, mas “[...] será, de fato, concretizada com a Reforma Capanema em 1942.” (ZOTTI, 2002, p. 96).

A Reforma Capanema, por sua vez, deriva do nome do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema e refere-se ao conjunto de decretos conhecidos também como Leis Orgânicas da Educação Nacional, sendo os principais o Decreto nº 4.244/42 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto nº 4.073/42 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto nº 6.141/43 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto nº 8.529/46 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto nº 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto nº 9.613/46 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) e o Decreto-lei 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o qual deu origem ao chamado Sistema “S” (MOURA, 2007).

Sob a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas, o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Ratificando o caráter elitista e excludente da educação brasileira, o artigo 1º desta Lei define para o ensino secundário as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

A partir da Reforma Capanema, o ensino secundário seria ministrado em dois ciclos, o primeiro ginasial (com duração de quatro anos) e, o segundo, subdividido entre os cursos clássico e científico (com duração de três anos cada um). Além das disciplinas comuns para cada ciclo, orientou a oferta da Educação Moral e Cívica, o que reflete também o nacionalismo fomentado neste momento histórico, como expressa o Artigo 22:

Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a

compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos. (BRASIL, 1942)

A contribuição principal desta lei para o fortalecimento da dualidade educacional no ensino secundário encontra-se na definição “[...] como dever prioritário do Estado, o ensino profissional [e] as leis orgânicas regularam, além dos ensinos secundário e primário, os ensinos industrial, comercial e normal, complementados pela criação do Senai e do Senac” (SAVIANI, 2011, p. 246). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 156):

O Senai e o Senac, foram criados como um sistema paralelo ao oficial a fim de preparar a mão de obra que as empresas requeriam à época. O sistema educacional não possuía a infraestrutura necessária ao ensino profissional em larga escala e a classe média não tinha interesse nessa modalidade de ensino, a qual, por essa razão, foi objeto da atuação das indústrias e, depois, dos setores comerciais.

Dessa forma, o Estado brasileiro dava o tom de como seria permeada a educação brasileira para o ensino secundário/médio nas próximas décadas, dual, desigual e com a evidente “[...] opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão de obra” para o mundo produtivo” (MOURA, 2007, p. 9), sob a lógica do capital. Fato comprovado pela criação do Sistema “S” na década de 1940. Decisões que seriam expressas, também, nas legislações educacionais sancionadas nas décadas seguintes.

## 2.2 REFORMAS NO ENSINO SECUNDÁRIO NAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990: REFLEXÕES A PARTIR DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A inserção do Brasil no capitalismo desenvolvimentista refletiu sobremaneira nas legislações educacionais do século XX, que continuaram a ser elaboradas essencialmente sob o ponto de vista econômico e político, reproduzindo os percursos duais e desiguais na formação dos jovens brasileiros. Nesse contexto, o ensino secundário, sem abandonar a dualidade e as contradições, apresentou diferenciações visando a atender as demandas do sistema produtivo do país e aos interesses de formação das juventudes brasileiras, pretendendo alcançar a reestruturação necessária para a conservação do capital. Com o propósito de perceber tais diferenciações, analisaremos a seguir as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a LDBEN nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71.



### 2.2.1 A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61

Começamos esta seção a partir da reflexão de que “[...] compreender a educação pública no Brasil supõe conhecer como se deram [...] os embates entre os defensores da escola pública e as forças privatistas, presentes ao longo da história educacional brasileira” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 166). E o processo de elaboração da primeira LDBEN brasileira não escapou desta premissa. Sancionada durante o chamado Período Democrático (1946-1964), sob o governo de João Goulart, “[...] o projeto de Lei começou a tramitar no Congresso Nacional em 1948, portanto na fase de redemocratização do País pós Estado Novo [e] só entrou em vigor em 1961.” (MOURA, 2007, p. 10)

O tempo elevado de sua tramitação ilustra o campo de disputas no qual estava imersa a sua discussão, refletindo “[...] as contradições da sociedade em geral e da esfera educacional em particular.” (MOURA, 2007, p. 11). Em relação ao ensino secundário, tais disputas, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), são observadas desde o início da tramitação do anteprojeto da LDB. Neste período, segundo os autores,

[...] a maioria das escolas particulares de nível secundário estava nas mãos dos católicos, atendendo a classe privilegiada. Alegando que o projeto determinava monopólio estatal da educação, os católicos defendiam a liberdade do ensino e o direito de a família escolher o tipo de educação a ser oferecido aos filhos. Na verdade, essa questão impedia a democratização da educação pública, ao incorporar no texto legal a cooperação financeira para as escolas privadas em uma sociedade em que mais da metade da população não tinha acesso à escolarização. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 168)

Este embate foi expresso no teor da LDBEN nº 4.024/61, que, em seu Artigo 3º, Inciso I afirma: “O direito à educação é assegurado pela **obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular** de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor.” (BRASIL, 1961, grifo nosso). Se, de um lado, a lei se mostrou minimalista, de outro, avançou como na “[...] plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.” (MOURA, 2007, p. 11)

Quanto à educação de grau médio, a LDBEN nº 4.024/61 estabeleceu que era destinada à formação do adolescente, sendo ministrado em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Condicionando em seu Artigo 36, o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio (ginásial) à “[...] aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada

satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.” (BRASIL, 1961), e no Artigo 37, a exigência de “[...] conclusão do ciclo ginásial ou equivalente” para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, com esta prerrogativa legal, o acesso e a permanência de estudantes da classe trabalhadora nesta etapa do ensino ficava prejudicado, considerando que, nesta época, não havia universalização nem do ciclo ginásial e, muito menos, do colegial.

Um fato curioso observado no estudo da LDBEN nº 4.024/61 é sua aproximação em alguns aspectos com a Contrarreforma do Ensino Médio expressa pela Lei nº 13.415/2017. Embora devam ser consideradas as especificidades de cada momento histórico, identificamos semelhanças no que diz respeito aos seguintes aspectos: o estabelecimento de disciplinas optativas dentro das possibilidades locais, a responsabilização dos estados e, conseqüentemente, das escolas pela oferta desses componentes curriculares, sem considerar, na mesma medida, as condições das escolas públicas brasileiras e a necessidade de amplo investimento estatal para a universalização e melhoria na qualidade do ensino, conforme pode ser verificado nos seguintes excertos:

#### Quadro 4 – Aproximações entre a LDBEN nº 4024/61 e a Lei nº 13.415/2017

LDBEN nº 4.024/61	Lei nº 13.415/2017
O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos. [...] Entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais. (BRASIL, 1961)	O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

Fonte: Elaborada pela autora com base na LDBEN nº 4.024/61 e na Lei nº 13.415/2017.

Em que pesem as semelhanças identificadas, fica evidente seu caráter propedêutico ao analisar a ênfase nas disciplinas, o que é completamente compreensível ao se perceber que esse ensino secundário era destinado às elites, quando o Artigo 45, estabelece que “No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.” (BRASIL, 1961) E o Artigo 46 define que, nas duas primeiras séries do ciclo colegial, “[...] além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.” (BRASIL, 1961) Além disso, os parágrafos 1º e 2º deste mesmo artigo, afirmam que,

1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo, aspectos linguísticos, históricos e literários. 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, 1961)

Importa mencionar que todos estes artigos foram revogados pela Lei nº 5.692/71, a qual estabeleceu a profissionalização compulsória. Por outro lado, o aparte entre a educação propedêutica e profissional se fez presente nessa legislação. Afirmamos isso, ao identificar um capítulo específico para legislar a respeito do Ensino Técnico de grau médio, estabelecendo, em seu Artigo 47, que este abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial. (BRASIL, 1961).

A respeito do contexto político da época, “[...] o momento democrático que o país vivia não combinava com o centralismo das ditaduras e durou pouco” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.156). Assim, após o golpe civil-militar que depôs o governo João Goulart em 1964, apoiado pelas elites, pela Igreja Católica e pela classe média, o Brasil novamente se vê sob um governo autoritário que persegue, censura, tortura e mata seus opositores, realidade que duraria 21 anos. No campo econômico, ocorre a abertura ao capital estrangeiro, o “milagre brasileiro” enriquece as classes altas e médias, mas por outro lado, produz imensa pobreza. Esse contexto impacta sobre a educação brasileira, e uma nova LDBEN é aprovada e implementada em 1971.

### **2.2.2 Lei nº 5692/71: profissionalização compulsória como palavra de ordem**

No contexto da ditadura civil-militar, a política educacional demonstrava tanto o autoritarismo da época quanto a adequação à lógica capitalista alicerçada na Teoria do Capital Humano. O conceito de capital humano, desenvolvido por Theodore Schultz, na década de 1960, compreendia o trabalho apenas como uma capacidade de realizar uma tarefa manual que exigisse escasso conhecimento e especialização, além disso, por esta concepção, investir em capital humano significava considerar o investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador. No campo da educacional, tal concepção aliou-se ao tecnicismo, propagando a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico e os investimentos nesta área devem ser determinados pelos interesses do capital. Dessa forma, a Teoria de Capital Humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social,

do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico (SILVA, A., 2016).

Para compreender o contexto teórico-ideológico no qual estava inserida esta legislação, é necessário analisar o conceito de tecnicismo, que possui influências tanto do positivismo<sup>8</sup> quanto do behaviorismo<sup>9</sup>, mas, também, da Teoria Geral dos Sistemas<sup>10</sup> e da Taxionomia de Bloom<sup>11</sup>. A pedagogia tecnicista parte do “[...] pressuposto da neutralidade científica e [é] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p. 11).

No campo educacional, o tecnicismo pode ser compreendido pela centralidade nas técnicas e pelo foco nos objetivos e resultados quantificáveis, em detrimento da formação integral dos estudantes. Dessa forma, a aprendizagem e os processos educativos são vistos como um processo mecânico e controlável, concepção que impacta sobre as metodologias, os currículos, os planejamentos, os materiais de ensino e o trabalho pedagógico, que são passíveis de controle e de padronização por meio de um aparato burocrático.

A pedagogia tecnicista busca organizar racionalmente a educação para minimizar as interferências subjetivas, que podem arriscar sua eficiência. Dessa forma, operacionalizam-se os objetivos e, em certos aspectos, mecaniza-se o processo. Ocorre o parcelamento do trabalho pedagógico através da especialização de funções, e os sistemas de ensino passam por padronizações a partir da inserção de planejamentos previamente formulados, aos quais devem adaptar-se as diferentes disciplinas e práticas pedagógicas. O elemento pedagógico principal é a racionalização dos meios, e os docentes e estudantes passam a ser somente

---

8 O positivismo é a doutrina criada por Augusto Comte, que manifesta o entusiasmo pelo progresso capitalista e pelo desenvolvimento técnico industrial, além do culto à ciência e ao método científico, objetivando em seu método investigativo a pesquisa das leis gerais que regem os fenômenos naturais. (SILVA, A., 2016)

9 Na teoria behaviorista, o princípio de condicionamento tem por base o princípio do estímulo e resposta, como se a aprendizagem pudesse ser programada. Um dos seus principais representantes é Burrhus Frederic Skinner, que desenvolveu um método de ensino com base nos procedimentos e técnicas necessários ao controle do processo ensino e aprendizagem, através do estabelecimento de: objetivos instrucionais; ordenação sequencial da instrução e reforço gradual das respostas correspondentes aos objetivos. Para Skinner, as sequências de aquisições no ensino garantiriam o mínimo de erros e o máximo de recompensas no processo pedagógico. (SILVA, A., 2016)

10 A teoria de sistemas tem Ludwig von Bertalanffy como um de seus principais representantes. Tal abordagem preocupa-se com os fatores externos e com as interrelações entre fatores internos e externos de uma organização, pois este intercâmbio permitiria que a organização se sustente e seja eficiente. Dessa forma, os diferentes papéis devem ser minuciosamente especificados e, conseqüentemente, todos os envolvidos, minuciosamente controlados. (SILVA, M., 2003)

11 A Taxionomia de Bloom, por sua vez, é centrada em objetivos e instrumentos de avaliação rígidos, bem como na aplicação, análise e controle dos resultados obtidos, valorizando-se a dimensão quantitativa em detrimento da dimensão qualitativa. (SILVA, M., 2003)

executores de um processo concebido, planejado, coordenado e controlado por especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Sob esta perspectiva, as escolas devem formar indivíduos eficientes e produtivos para a sociedade, treinando os estudantes para exercerem múltiplas tarefas. A centralidade está no aprender a fazer, perdendo de vista a especificidade do processo educativo, produzindo descontinuidades, heterogeneidades e fragmentações. (SAVIANI, 2012)

De acordo com Monica Ribeiro da Silva (2003, p, 90):

Politicamente, este ideário pedagógico esteve articulado ao contexto do regime militar, tanto no que se refere às parcerias feitas entre o país e os Estados Unidos, como, por exemplo os Acordos MEC-USAID, das quais resultou a intensa apropriação de modelos teóricos, quanto na contribuição para que se conformasse uma pedagogia assentada na vigilância e no controle, favorável ao clima de ditadura. A adequação do tecnicismo ao regime militar explica-se, também, pela centralidade das técnicas em detrimento do acesso ao conhecimento como finalidade primeira da formação humana.

Quanto aos desdobramentos práticos resultantes do acordo MEC-USAID, realizado durante o período de ditadura civil-militar (1964-1985) entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID)<sup>12</sup>, estes vão desde o estabelecimento de convênios de assistência técnica e de cooperação financeira para implementar no território brasileiro propostas de reformas no ensino, de acordo com padrões estadunidenses, até a colaboração para a implementação e transposição dessas premissas para a legislação educacional do período, que externaram o tecnicismo (SILVA, A., 2016). As premissas do acordo MEC-USAID, segundo Andréa Villela Mafra da Silva (2016, p. 205):

[...] partem da incorporação das ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas ao conteúdo, aos atos de currículo, às estratégias de ensino, aos recursos e à avaliação que desconsiderou as dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. A padronização e a homogeneidade do processo de ensino e aprendizagem foram instituídas na forma de planejamentos previamente formulados. Isto é, da mesma forma que a concepção do trabalho fabril, a pedagogia tecnicista se sustenta nos pressupostos da objetividade e racionalidade, buscando minimizar as interferências subjetivas, através da mecanização do processo educativo. Sob essa perspectiva, ao se analisar o ato do conhecimento no paradigma tecnicista, o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito. Outro aspecto é o reducionismo tecnicista que desconsidera a complexidade do processo pedagógico quando remete as relações na escola, meramente à aplicação de técnicas.

---

12 Em português, Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional. Algumas das iniciativas e convênios advindos dos acordos MEC-USAID foram o programa Aliança para o Progresso; o Simpósio Interamericano de Administração Educacional; o projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) e as intervenções da UNESCO na educação da América Latina.

A Lei nº 5.692/71, também chamada de Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, gestada sob a influência do acordo MEC-USAID e no contexto da ditadura civil-militar, promoveu profundas transformações na educação brasileira, introduzindo nas escolas brasileiras um currículo “[...] por áreas de estudo (não reconhecendo as disciplinas científicas) e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo” (SILVA, A., 2016, p. 204). Tal como a LDBEN nº 4.024/61, a LDBEN nº 5692/71 permite-nos realizar aproximações à Lei nº 13.415/2017, particularmente no que diz respeito à retirada de disciplinas do currículo escolar, a possibilidade de sua organização em áreas de estudo e o incentivo ao itinerário formativo da educação profissional. O Artigo 8, da Lei nº 5.692/71, indica que a ordenação do currículo seria feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas “[...] conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.” (BRASIL, 1971). A respeito das modificações promovidas por esta legislação, Moura (2007, p. 12) destaca que:

As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial, e o 2º grau absorveu o colegial. O 1º grau tinha 8 anos de duração (7 a 14 anos de idade), dividido em primeiro grau menor de 1ª a 4ª série e primeiro grau maior de 5ª a 8ª série. Enquanto o 2º grau era realizado em três anos (15 aos 17 anos de idade).

O texto desta lei estabeleceu como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de **autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania**” (BRASIL, 1971, grifo nosso). A educação brasileira, permeada historicamente pela dualidade e desigualdade educacional, aprofunda tais problemas com a Lei nº 5.692/71, quando esta estabelece de forma compulsória o ensino profissional aos jovens brasileiros. A esse respeito, é importante destacar que o desenvolvimento industrial e econômico, alicerçado na abertura ao capital estrangeiro, necessitava de força de trabalho qualificada, e a Lei nº 5.692/71 serviu a esta demanda estabelecendo “[...] a iniciação para o trabalho já no 1º grau” (ZOTTI, 2002, p. 178) e, ainda,

ao determinar que “[...] o ensino de 2º grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.” (MOURA, 2007, p. 12)

Um outro aspecto importante da Lei nº 5.692/71, refere-se à ampliação do acesso ao ensino de 1º grau, provocado pelo fim do exame de admissão, desnecessário naquele contexto de profissionalização compulsória. Cabe mencionar, no entanto, que em “[...] em muitas regiões, especialmente as mais pobres ou da zona rural, não se alcançou o acesso massificado às escolas, nem mesmo ao ensino fundamental, quanto mais ao ensino médio.” (SILVA, F., 2014, p. 47)

Importa enfatizar ainda que a aprovação da Lei nº 5.692/71, por estar comprometida com os interesses econômicos e políticos do governo, permitiu a regulamentação da composição dos currículos por meio do Parecer nº 45/1972, instituindo um núcleo comum da Educação Básica e disciplinas de formação específica, constituindo-se, segundo Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (2014, p. 46), em uma maneira de atender,

[...] tanto a euforia do governo, que vislumbrava um grande crescimento econômico nos ramos comercial e industrial com formação da mão de obra, quanto conteria a demanda por ensino superior e ainda possibilitaria o controle da politização dos estudantes, que marcavam forte presença nos movimentos estudantis da década de 1960.

Outro aspecto relevante para análise é o fato que a Lei nº 5.692/71 “[...] repassou arbitrariamente a tarefa de gestão do ensino de 1º grau [...] aos governos municipais, sem oferecer ao menos as condições financeiras e técnicas para tal [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 162). Esta legislação, para as escolas públicas, carentes de infraestrutura e financiamento, significou o negligenciamento da formação geral em favor do ensino profissionalizante. Há que se mencionar que a obrigatoriedade do ensino profissional foi suavizada sob pressão das classes dominantes, sendo a Lei nº 5.692/71,

[...] gradualmente flexibilizada. Inicialmente pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei n. 7.044/1982. O conjunto dessas modificações operou no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau. (MOURA, 2007, p. 14).

A Lei nº 7.044/82, considerada a “reforma da reforma”, em atendimento aos anseios das classes dominantes, trouxe algumas mudanças em relação à anterior. Sendo assim, a “qualificação para o trabalho” da Lei nº 5.692/71 converteu-se em “preparação para o

trabalho”, na Lei nº 7.044/1982, flexibilizando a profissionalização compulsória, que, dessa forma, deixou de ser obrigatória. A legislação, porém, continuou tecnicista na essência e reavivou a dualidade educacional: ensino propedêutico para as elites, e profissionalizante para a classe trabalhadora. A redação do Artigo 1º, da Lei nº 7.044/1982, foi modificada para evidenciar as mudanças requeridas pelas elites quanto à formação dos jovens brasileiros. Conforme podemos observar no Quadro 5, a Lei nº 5.692/71, assim como ocorreu na LDBEN nº 4.024/61, embora apresentem diferenciações, adequaram-se aos interesses da burguesia nacional e à lógica política e econômica de cada período histórico, esta comparação será apresentada na sequência.

Quadro 5 – Comparação entre a Lei nº 5692/71 e a Lei nº 7.044/1982

Lei nº 5692/71 - Artigo 1	Lei nº 7.044/1982 - Artigo 1
Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, <b>qualificação para o trabalho</b> e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, grifo nosso)	O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, <b>preparação para o trabalho</b> e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1982, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pela autora

Com o fim da ditadura civil-militar e com a redemocratização do Brasil, a premissa da dualidade educacional não foi alterada, e as legislações educacionais gestadas na década de 1990 representaram, dessa forma, as disputas em torno dos projetos educacionais, mas também, a visão economicista de educação, como abordaremos na próxima subseção.

### 2.3 REFORMAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NOS ANOS DE 1990

A década de 1990 assistiu à chegada ao Brasil das premissas do neoliberalismo e sua implementação através dos governos eleitos pós-redemocratização. Em 1989, ocorreu a primeira eleição através do voto direto, após o fim da ditadura civil-militar e, com o apoio da mídia e da elite econômica, Fernando Collor de Mello, foi eleito para o cargo de Presidente do Brasil. Seu governo duraria pouco, passando por *impeachment* em 1992. Assumiu a presidência, após o impedimento de Collor, o vice Itamar Franco. Durante seu governo, ganhou notoriedade o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), em função da



elaboração do Plano Real, em um país traumatizado pela hiperinflação, “[...] a estabilidade monetária, travestida de estabilização econômica [...]” (SILVA, M., 2003, p. 20) favoreceu sua eleição. FHC ocupou a presidência por dois mandatos, entre 1995 e 2002. Seus governos abriram caminho não somente às políticas econômicas neoliberais, mas também à influência dos organismos multilaterais, que, aliada aos interesses das elites nacionais, decidia os rumos das políticas educacionais noventistas, conforme abordaremos a seguir.

### **2.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**

Pós-redemocratização do Brasil, pós-constituente de 1988, e já sob o jugo do neoliberalismo, ocorre a tramitação da LDBEN nº 9394/96. “[...] O país estava novamente saindo de um período ditatorial e tentando reconstruir o Estado de Direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos.” (MOURA, 2007, p. 14). O percurso de tramitação desta legislação teve início em dezembro de 1988 e contou com a participação de representantes do ensino público, confessional e privado, “[...] que eram os grupos que apresentavam entre si os interesses mais conflitivos durante todo o processo” (PERONI, 2003, p. 79).

A tramitação da LDBEN nº 9394/96, além da correlação de forças desfavorável, foi atravessada por manobras políticas por parte dos confessionais e privatistas (a fim de barrar a tramitação democrática); pela apresentação de substitutivos (que representavam os interesses privados); pela renovação do Congresso Nacional nas eleições de 1990; pelo processo de *impeachment* do então Presidente Fernando Collor e pela ascensão ao poder do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso. Estas intervenções desidrataram o projeto original (PERONI, 2003). Sobre a configuração da LDBEN nº 9394/96, Moura (2007, p. 14-15) salienta:

Especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que gasta muito e não faz nada bem-feito. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996.

Para o Ensino Médio, esta legislação definiu as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, **de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

É necessário avaliar que, apesar dos avanços, a LDBEN nº 9394/96, resultado das disputas e das diferentes visões sobre a educação entre educadores, movimentos sociais e representantes dos interesses privados, configurou-se em uma legislação minimalista e híbrida, condição que abriu margem para profundas modificações, acréscimos e regulamentações posteriores - como bem ilustram o Decreto nº 2.208/97 e, mais recentemente, a Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos. De acordo com Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (2014, p. 55)

A Reforma do Estado, implantada no Brasil nos anos 1990, alinhada aos propósitos dos organismos multilaterais, corroboraram com a instituição de um novo modelo de gestão das políticas educacionais, fundamentado na relação público-privado e na ideia de eficiência e eficácia no serviço público - e, portanto, nas escolas - adotando a gestão por resultados.

A reforma educacional brasileira “[...] começou a delinear-se nos anos 1990 com o governo de Fernando Collor (1990-1992), que deu início à reabertura do mercado brasileiro [...] subordinando-o ao capital financeiro internacional.” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 185). As políticas educacionais para o Ensino Médio, que emergiram na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, seguiram a mesma racionalidade neoliberal. Tal racionalidade manifestou-se tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, trazendo consigo o tecnicismo, a defesa de um modelo de formação com base no desenvolvimento de habilidades e competências e a ênfase na profissionalização e formação de mão de obra para suprir as necessidades imediatas do mercado produtivo. Embora não tenha escapado totalmente de tal perspectiva, a Lei nº 9394/96 consagrou o Ensino Médio

como etapa da Educação Básica, o que, indubitavelmente, pode ser considerado um dos aspectos positivos da Lei, no sentido da definição de uma natureza específica para esse nível de ensino. (SILVA, M., 2003).

A Lei nº 9394/96, em seu Artigo 26, estabeleceu que os “[...] currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1996). Em seu art. 35, Inciso I, define como finalidade do Ensino Médio “[...] a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996). Já o artigo 36, em seu Inciso I, afirmava que o currículo “[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura [...]” (BRASIL, 1996)<sup>13</sup>.

Quanto à Educação Profissional, também considerada como Educação Básica, a LDBEN nº 9394/96, por ser minimalista na sua normatização, possibilitou que fosse regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97. Tal decreto impediu a possibilidade de oferecimento do Ensino Médio de forma integrada à educação profissional, apartando a Formação Geral e profissionalizante. As formas de articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, possíveis a partir deste decreto, foram a concomitante (que permite a frequência em cursos de educação profissional antes da conclusão do ensino médio, porém com duas matrículas na mesma instituição ou instituição diferente) e os cursos subsequentes (cursados após a conclusão do ensino médio).

Tais formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio não preveem a necessidade de articulação entre os conhecimentos básicos de todas as ciências e os saberes da área de formação técnica, que permitem uma formação mais sólida aos jovens, possibilitando-lhes não somente compreender a técnica, mas a ciência da/na técnica e suas relações entre o mundo do trabalho e o sistema produtivo em que estamos inseridos, o que ilustra o caráter utilitarista e tecnicista do decreto.

Como podemos observar, os currículos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com o Decreto nº 2.208/97, ficaram atrelados a uma lógica de formação de trabalhadores alinhada aos marcos estritos do mercado capitalista. Sem a preocupação de

---

13 Todos esses artigos foram modificados pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), admitindo, a partir de então, uma perspectiva diferente em relação à concepção de Ensino Médio.

oferecer uma formação para o desenvolvimento da cidadania, relegou o saber sistematizado a segundo plano, sobretudo para as classes populares. Ratificou-se, assim, o espírito da empresa na missão da escola, que, conforme Laval (2019, p. 80-81), consiste em:

[...] dotar os futuros trabalhadores de aptidões que possam ser transportadas para contextos profissionais variáveis: “ler, escrever e contar” são competências indispensáveis para a transmissão de mensagens. “Refletir” é uma competência importante apenas para “resolver problemas” e ter condições de aprender a aprender.

Sob esta concepção, o saber científico historicamente produzido pela humanidade torna-se dispensável e supervalorizam-se os conhecimentos aplicáveis no mercado de trabalho. Confere-se, desse modo, uma atribuição à escola, que, visando atender aos interesses econômicos, subordina os métodos de ensino, o currículo e o trabalho docente à lógica do mercado. Acompanhando a concepção do Decreto nº 2.208/97, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) são publicadas, em 1998, reafirmando o foco no mercado produtivo e nas habilidades e competências.

### **2.3.2 Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil de 1998**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são determinações legais que atingem todos os níveis e modalidades de ensino. São expressas por Pareceres e Resoluções elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologadas pelo Ministério da Educação (MEC); têm caráter normativo, prescritivo, e sua implementação é obrigatória (SILVA, M., 2003). Desde a publicação da LDBEN nº 9394/96, já foram homologadas três Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), sendo: a primeira em 1998, a segunda em 2012 e a mais recente em 2018. Como são obrigatórias, podem ter grande impacto sobre a formação dos estudantes, já que possibilitam transformações, de ordem didática e curricular, nem sempre positivas e podem interferir tanto na prática pedagógica como nos conteúdos escolares a que estes jovens têm acesso. Trata-se, portanto, de uma política educacional de controle sobre a organização curricular das escolas brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), implementadas em 1998, expressam a reforma curricular do Ensino Médio empreendida nos anos de 1990, cuja “[...] centralidade do currículo [...] evidencia a intenção de se produzir alterações

significativas no processo de formação humana que fica a cargo das escolas e, ao mesmo tempo, assegurar formas de controle sobre essa formação” (SILVA, M., 2003, p. 254).

As DCNEM/1998 amparavam-se na formação vinculada à Teoria do Capital Humano. De acordo com Frigotto e Motta (2017, p. 358):

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário. Trata-se de uma concepção predominante na história da educação brasileira, legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital.

Com interesses de controle da formação e de adequação à lógica do capital, a educação brasileira, neste período histórico, assistiu à anúnciação de exames de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), estes últimos apresentados como proposta e de caráter não obrigatório. Tanto os PCNEM/1998 quanto as DCNEM/1998, pela proposta curricular que representavam, conduziam à limitação do papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo e almejavam apenas o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho (ZANK; MALANCHEN, 2020). Nesse sentido, instituídas pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98, de 25 de junho de 1998 e pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, as DCNEM da década de 1990, externam um caráter pragmático e utilitarista, alinhado ao neoliberalismo e às orientações dos organismos multilaterais, nivelamento confirmado pela,

[...] semelhança entre as reformas propostas no Brasil e as reformas já ocorridas em outros países, o que evidencia que tais reformas situam-se de forma igualmente determinada, como interfaces de um mesmo movimento histórico que tem redimensionado a função social da escola, vinculando-a de forma estreita às mudanças ocorridas no mundo da produção em resposta à crise que o capital não conseguiu sufocar. (SILVA, M., 2003, p. 259)

Seu conteúdo apresenta uma concepção de currículo atravessada pelo enfoque no trabalho, visto de forma meramente instrumental e esvaziado de significado histórico-social. Dessa forma, as DCNEM de 1998 expressam também as contradições presentes na LDBEN nº 9394/96 e o alinhamento aos pressupostos do Relatório Jacques Delors, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), fundamentado nos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.<sup>14</sup> Tais alinhamentos, replicados nas DCNEM/1998, são expostos já nas finalidades do Ensino Médio expressas na Resolução CEB nº 03/1998:

I - desenvolvimento da **capacidade de aprender e continuar aprendendo**, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de **adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento**; II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política; III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, **de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho**; IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o **desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**; V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998a, grifos nossos)

As DCNEM/1998 focalizam no desenvolvimento de habilidades e de competências e na flexibilização curricular, prerrogativas que retornam expressas na Lei nº 13.415/2017 e em seus desdobramentos. A palavra competência, embora polissêmica, está etimologicamente associada à ideia de ser capaz de executar alguma atividade, ter conhecimentos ou preparação técnica para tal; mas pode significar, também, competição, competitividade e, até mesmo, rivalidade. O conceito de habilidades e competências, utilizado nas normatizações, concepções pedagógicas e nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, produzidas na década de 1990, no Brasil, encontra ecos epistemológicos nas “teorias da competência”, que podem ser relacionadas à antropologia estruturalista de Lévi-Strauss, à psicologia genética de

14 O relatório da UNESCO, publicado em 1996, intitulado "Educação, um Tesouro a descobrir", foi escrito pelo economista Jacques Delors e é fruto da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, também da UNESCO. Este documento ampara-se na pedagogia das competências, estabelecendo, além dos “Quatro Pilares da Educação”, o conceito de “educação ao longo da vida”, evidentemente, com o intuito de fornecer uma formação flexível e adaptável nos marcos restritos do sistema econômico capitalista.

Jean Piaget; à Teoria da Sintaxe (sociolinguística) de Noam Chomsky e à pedagogia tecnicista, esta última, base da pedagogia por objetivos. Tais concepções epistemológicas compreendem a formação humana como advinda do contato do indivíduo com o meio e explicam o desenvolvimento humano por meio dos aspectos biológicos e sociointeracionistas, porém desconsideram as questões culturais, históricas e as relações de poder que medeiam a sociedade. (SILVA, M., 2003)

A concepção de formação amparada no desenvolvimento de habilidades e competências, portanto, conduziria a uma formação meramente mecânica, instrumental, a-histórica e descomprometida com a emancipação humana e com a superação das desigualdades educacionais e sociais. Esta perspectiva educacional é fomentada como forma de atender aos determinantes econômicos nacionais e internacionais, visando a promover uma formação atrelada aos testes de larga escala, como os impulsionados na década de 1990.

De acordo com os estudos de Monica Ribeiro da Silva (2003), no contexto das reformas curriculares noventistas, ocorreu uma apropriação das teorias da competência por vertentes da Sociologia do Trabalho e do Currículo e da noção de competências por tendências pedagógicas no campo da educação profissional aproximadas da Economia e da Sociologia do Trabalho, inicialmente direcionadas à educação profissional e, posteriormente, apropriadas também para a formação geral.

Um dos expoentes da Sociologia do Currículo e da pedagogia das competências é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud. Para este autor, um currículo sob esta abordagem “[...] é capaz de dotar de significados os saberes escolares, ao relacioná-los dinamicamente à vida e aos contextos próximos dos alunos” (SILVA, M., 2003, p. 30). Contudo, pela proposta da reforma curricular para o Ensino Médio, da década de 1990, os conceitos científicos eram secundarizados em nome do conhecimento desenvolvido por meio de situações cotidianas, visando formar para o trabalho simples, precarizado e alienado nos marcos estritos da acumulação capitalista.

As mudanças na geopolítica mundial, representadas, entre outras características, pela formação de um mercado consumidor mundializado, pela constituição de blocos econômicos, pela reconfiguração do mercado financeiro, engendradas a partir da década de 1970 para recompor o padrão de acumulação capitalista e como forma de superar a crise econômica pela qual passavam os países capitalistas ricos, foram utilizadas na defesa da necessidade de modificação na formação dos trabalhadores (SILVA, M., 2003). Tal discurso, que

desconsidera as contradições presentes na sociedade de classes, na década de 1990, foi disseminado pelos organismos multilaterais e ratificado tanto pelo empresariado nacional como pelos órgãos sistematizadores das políticas públicas voltadas à educação, que passaram a incorporar a pedagogia das competências nas legislações educacionais.

Conforme podemos observar, a pedagogia das habilidades e competências nega a dimensão cultural da formação humana e pretende adaptá-la às necessidades do mercado capitalista. Sob esta perspectiva, e, portanto, em nome de “uma formação para o trabalho” há a substituição do currículo organizado por disciplinas por um currículo fragmentado e com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, confirmando a tendência de “[...] introduzir a ‘lógica da competência’ na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela” (LAVAL, 2019, p. 79).

Sob esta perspectiva, um processo de racionalização curricular é instituído, centrado em práticas de caráter instrumental, descolando os conteúdos escolares da prática social e do mundo do trabalho, este atravessado pelas contradições de classe. Assim, ao considerar unicamente os aspectos econômicos, busca associar o processo educativo à empregabilidade, fornecendo uma formação utilitarista e de responsabilização individual, desconsiderando por completo a presença das diversas e desiguais juventudes brasileiras e a histórica desvalorização da profissão docente.

A noção de habilidades e competências traz consigo a ênfase no “saber fazer” e relega aos conhecimentos historicamente produzidos um caráter de menor importância, supervalorizando os conhecimentos desenvolvidos por meio de atividades práticas, aproximados da vida cotidiana e imediatamente aplicáveis. Tida como uma forma de adequar as mentalidades dos estudantes às situações que enfrentarão no mercado de trabalho a fim de garantir a sua sobrevivência, o desenvolvimento de habilidades e competências, aliado à proposta de flexibilização e adaptação ao trabalho simples precarizado, busca sujeitar os estudantes a uma formação administrada e limitada, de acordo com as necessidades do capitalismo dependente. Tal sistema produtivo, como sabemos, não demanda de uma massa de trabalhadores/as para realização de trabalhos complexos que visem produzir conhecimento científico e tecnológico, mas de treinamento da mão de obra.

Sob este aspecto, a escolarização visa formar trabalhadores nos marcos estritos do mercado capitalista. Sem a preocupação de oferecer uma formação que conduza ao



pensamento crítico e reflexivo, à compreensão da realidade social e ao desenvolvimento da cidadania, dessa forma, nega o saber sistematizado e o direito à educação, sobretudo, para as classes populares. Assim, conforme expressa Laval (2019), admitir a lógica das habilidades e das competências na escola, significa inculcar o espírito da empresa nesta instituição.

Dessa forma, sob o enfoque do desenvolvimento de competências e habilidades, a adaptabilidade imediata e funcional dos sujeitos sobressai-se sobre a incorporação dos conhecimentos científicos, históricos, artísticos e políticos, necessários para a compreensão das contradições e crítica da sociedade e do próprio sistema econômico capitalista. Além disso, tal concepção, desconsidera a importância da relação teoria e prática e da oferta de uma formação politécnica<sup>15</sup>, amparada no trabalho como princípio educativo, constituinte das relações humanas e essencial para o desenvolvimento da emancipação humana.

Dessa forma, a noção de trabalho como princípio educativo é substituída pela noção de empregabilidade e ocorre um distanciamento da articulação do conhecimento científico ao mundo do trabalho, centrando sua ação no compartilhamento de conhecimentos básicos aos “novos padrões de produção” e no treinamento dos estudantes para exercerem atividades e comportamentos aplicáveis em suas funções laborais futuras. Conforme podemos observar, ao assumir a concepção presente na pedagogia das competências, ocorre um esvaziamento da formação escolar e do currículo e um “[...] revigoramento do tecnicismo, diante de um neotecnicismo, que acentua a perspectiva de uma “gestão científica do currículo” em detrimento de uma perspectiva que toma o currículo como “construção social”” (SILVA, M., 2003, p. 97), assim, almeja formar sujeitos socioemocionalmente adaptados e que atendam à sociabilidade capitalista, sendo produtivos, colaborativos, empreendedores, resilientes e capazes de “aprender a aprender”.

Amparando-se no modelo de competências e sob o pretexto do advento da modernização e das mudanças tecnológicas da virada do século, as DCNEM/1998 concebem uma organização curricular mínima, que advoga uma noção de conhecimento voltado para a prática, com o propósito de adaptar os estudantes, portanto, futuros trabalhadores/as, conforme as necessidades imediatas do sistema econômico de acumulação flexível. Por estas

---

15 A concepção de politécnia vincula-se à compreensão de que o trabalho é entendido como elemento fundante da relação entre o ser humano e o mundo, condição que permite situá-lo enquanto sujeito histórico. Por isso, Saviani (2003, p. 136) defende que “a noção de politécnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” Esta compreensão, contudo, não pode deixar de considerar os entraves de se constituir uma educação politécnica no contexto neoliberal, mas pode buscar “avanços na perspectiva da superação da sociedade burguesa, inclusive de sua educação.” (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1067)

premissas, a “[...] experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana.” (SILVA, M., 2003, p. 261-262).

A análise da Resolução nº 03/1998, cuja relatora é Guiomar Namó de Mello, permite-nos, ainda, identificar a apropriação semântica de termos historicamente ligados ao campo progressista da educação, como a vinculação da educação ao mundo do trabalho e a relação teoria e prática, ao mesmo tempo que indica a escolha por expressões que demonstram as intencionalidades escondidas nas entrelinhas e as contradições presentes no documento.

As contradições expressam-se logo no início do texto, quando o Artigo 2º da Resolução nº 03/1998, destinada ao Ensino Médio, determina que a organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na LDBEN nº 9.394/96, expressos entre eles: “I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.” Conforme os estudos de Trojan (2004, p. 429):

[...] julgamos necessário reportarmo-nos à indicação que lhe serve de fundamento legal, porque: os valores expressos no item I do artigo 2º, referem-se, adequada e literalmente, ao artigo 27, item I, da LDB, que define as diretrizes a serem observadas pelos conteúdos curriculares da educação básica; contudo, os valores expressos no item II são retirados do artigo 32, item IV da LDB, que se refere aos objetivos do ensino fundamental [...]. Curiosamente, as finalidades e diretrizes do ensino médio, expressos nos artigos 35 e 36 da mesma lei, não são citados para justificar tais princípios! [...]

A escolha saltada dos itens dos Artigos 27 e 32, respectivamente, sendo um deles direcionado à etapa diferente a que se destinava a Resolução 03/1998, e a omissão dos artigos 35 e 36, que expressavam, à época<sup>16</sup>, as finalidades para o Ensino Médio teria sido um erro ou uma escolha consciente e definida diante da concepção ideológica e epistemológica da Resolução amparada na noção de competências?

Outro artigo, que chama a atenção na Resolução nº 03/1998, é o Artigo 3, que estabelece que para a observância dos valores mencionados no Artigo 2, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino

---

16 Os Artigos 35 e 36 sofreram alterações a partir da Lei nº 13.415/2017.

aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos expressos pela Estética da Sensibilidade; a Política da Igualdade e a Ética da Identidade (BRASIL, 1998a).

Importa dizer que os termos não foram escolhidos em vão, considerando que o documento expressa que a Estética da Sensibilidade deve substituir a repetição e a padronização, estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade e facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível. (BRASIL, 1998a). Tais concepções, expressas nas entrelinhas, adequam o Ensino Médio às exigências do mercado capitalista flexível, que necessita de trabalhadores igualmente flexíveis, que, em função do desemprego estrutural, terão que adaptar-se às mais variadas funções ao longo da vida e aprender a suportar as dificuldades impostas pelo capital. Há que se mencionar, ainda, que a concepção presente nas DCNEM de 1998 remete a uma compreensão ideologizada da sociedade ao desprezar a extrema desigualdade social e as condições concretas das escolas públicas e de trabalho docente, marcadas, ainda, por diversas e desiguais oportunidades educacionais impostas aos jovens, não bastando uma reforma curricular para a transformação deste quadro. Para Trojan (2004, p. 430):

Num contexto de crescente instabilidade no trabalho, desemprego, exclusão e acentuadas diferenças sociais, suportar o quê? Uma estética que “valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza”, permite ao trabalhador ser polido, educado e perspicaz, o suficiente para a “compreensão não apenas do explicitado, mas também, e principalmente, do insinuado”. Portanto, pode-se inferir que se trata de uma concepção de estética fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara e esconde as relações de opressão e de exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo.

As DCNEM de 1998 expressam, ainda, que a Ética da Identidade constituiria identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (BRASIL, 1998a). Este trecho, além de ratificar a responsabilização dos sujeitos, nos leva a questionar quais seriam os valores desse tempo? Tendo em vista que as DCNEM foram gestadas sob os “valores do neoliberalismo”, podemos compreender as contradições do documento, uma vez que a noção de competências não

favorece o desenvolvimento de identidades solidárias, mas a competitividade entre os indivíduos.

É possível identificar, também, a visão utilitarista da Resolução nº 03/1998, ao expor nas finalidades do Ensino Médio, a priorização do desenvolvimento de competências sobre os conteúdos escolares, ao mesmo tempo que enfatiza a flexibilização das metodologias de ensino, o desenvolvimento de competências cognitivas voltados à resolução de problemas e da afetividade dos estudantes, como no excerto abaixo:

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a: I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir **competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações**; II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de **conhecimentos e competências**; III - **adotar metodologias de ensino diversificadas**, que estimulem **a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores**; IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e **requerem trabalhar a afetividade do aluno**. (BRASIL, 1998a, grifo nosso)

Vale mencionar, ainda, que as DCNEM/1998 enfatizam a interdisciplinaridade, não como forma de superar a fragmentação curricular, mas com a intrínseca ideia de aproximação do conhecimento com situações do cotidiano, de “problemas concretos”, de maneira flexível. Além disso, enfatiza que as disciplinas carregam sempre um grau de arbitrariedade, por isso, devem buscar interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade, sendo solidárias entre si para estimular competências comuns, a fim de promover o desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado. Conforme segue:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, **integradas em áreas de conhecimento**, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, **para o estudo comum de problemas concretos**, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III - **as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos** que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, **devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade**; IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão **as disciplinas devem ser didaticamente solidárias** para atingir esse objetivo, de modo que **disciplinas diferentes estimulem competências comuns**, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável **buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e**

**afetivo mais completo e integrado;** V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente **a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.** (BRASIL, 1998a, grifos nossos)

Apesar de advogar a interdisciplinaridade, a noção de conhecimento presente na Resolução nº 03/1998 desfavorece os conhecimentos científicos e enfatiza, como forma de contextualização, a transposição didática relacionada à prática ou à experiência do aluno; a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares a ele, incluindo a do trabalho e a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea (BRASIL, 1998a). Tendo presente o exposto, cabe questionar se o currículo com foco na prática cotidiana é capaz de dar conta dos desafios impostos ao Ensino Médio, ou somente ajusta e prepara os jovens para as funções do trabalho simples, desarticulado dos princípios científicos e do entendimento do trabalho enquanto prática social, constituinte das relações humanas e pré-requisito para transformação da realidade.

Outro aspecto interessante para nossa análise refere-se ao fato de que Parecer nº 15/98, que dá sustentação às DCNEM de 1998, menciona quatro vezes em seu texto a expressão “projeto de vida” e, ao defender um currículo voltado para as “competências básicas”, encara com normalidade a desigualdade educacional e social que permeia a história brasileira, admitindo que os jovens com menores condições financeiras terão maiores dificuldades de continuidade de estudos. Não há sentido, portanto, no uso da expressão “projeto de vida”. Considerando as diversas realidades dos jovens da escola pública, advindos da classe trabalhadora, algumas elencadas pelo próprio Parecer, fica explícita a opção de preparar estes jovens para o exercício de uma profissão e deixar seu “projeto de vida” em aberto. Vale dizer que o Parecer não questiona, tampouco acena para as possibilidades desses/as jovens darem continuidade aos estudos em nível superior, tendo uma formação fragmentada e sem políticas públicas para acesso à universidade. O trecho do Parecer nº 15/98, abaixo, retrata na íntegra tais constatações:

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. **A duplicidade de demanda continuará existindo, porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas**

**características pessoais.** Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. **E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal:** constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros. A condução autônoma desse projeto de vida reclama uma escola média de sólida formação geral. (BRASIL, 1998b, p. 26-27, grifos nossos)

Conforme podemos observar neste trecho do Parecer, as DCNEM/1998 corroboram com a ideia de que o percurso de formação dos jovens é classista, uma vez que o Ensino Superior se destina àqueles que podem retardar sua inserção profissional, ou seja, àqueles que não precisam garantir imediatamente sua sobrevivência material. Nesse sentido, os projetos de vida dos jovens mostram-se claramente vinculados à condição de classe das juventudes e, portanto, desconsideram o papel do Estado na oferta de oportunidades que possam corrigir a histórica dualidade e desigualdade educacional.

Outro aspecto relevante a ser mencionado em relação às DCNEM/1998, diz respeito à organização curricular em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa divisão pode ter contribuído para a fragilização e desvalorização das disciplinas tanto no que diz respeito às suas especificidades quanto dos conhecimentos em si.

Quanto à carga horária, as DCNEM/1998 definiam que a parte diversificada deveria ser “organicamente integrada com a base nacional comum, [ e ] a base nacional comum deverá compreender, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) do tempo mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas [...]” (BRASIL, 1998a)

Um último aspecto das DCNEM que consideramos importante mencionar é o fato de que, embora o Artigo 12 mencione que “Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, **nem esta última se confundirá com a formação profissional.**” (BRASIL, 1998a, grifo nosso), o Decreto nº 2.208/1997, previa somente as formas de oferta concomitante e a subsequente, reforçando a dualidade educacional. Por fim, importa mencionar que tais diretrizes prevaleceram até o ano de 2012, quando engendra-se

uma nova conjuntura política no país, decorrente da ascensão à presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores.

#### 2.4 REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2000: DO AVANÇO AO RECUO

A partir do ano de 2003, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro governo com características populares pós-redemocratização, criou-se um cenário de expectativas em relação à configuração das políticas públicas de um modo geral e da educação em particular. O atendimento dessas expectativas, particularmente pelos que aguardavam rupturas com a perspectiva neoliberal foi frustrada em alguma medida. Isto porque, tendo chegado ao poder por meio de alianças heterogêneas, não se rompeu o alinhamento das políticas públicas de educação neoliberais, constituídas sob a influência dos organismos multilaterais e de aparelhos privados hegemônicos nacionais. No entanto, tendo em vista que o governo se delineou democraticamente, foram criadas condições que viabilizaram a participação de educadores, pesquisadores, instituições educacionais, movimentos sociais e entidades da sociedade civil na elaboração de legislações que representaram avanços na concepção de educação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada uma das etapas da Educação Básica, tais como a realização de Seminários e Conferências Estaduais e Nacionais de Educação. Os debates realizados nesses Seminários e Conferências deram suporte para a elaboração de diretrizes curriculares e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

No que concerne ao Ensino Médio, observamos que, já no primeiro ano do governo Lula, em 2003, ocorreram dois seminários na cidade de Brasília, organizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O propósito foi o de construir uma política que superasse a dicotomia entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, possibilitando a integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. (BRASIL, 2007)

Um dos resultados destes seminários, ainda que estivessem presentes diferentes visões de Ensino Médio, foi a revogação de Decreto nº 2.208/97, por meio da publicação do Decreto nº 5154/04, que trouxe “[...] alguma expectativa de avanço em direção à politecnicidade, mas mantendo, como acomodação e expressão de posições contraditórias, as formas subseqüente e concomitante.” (MOURA, FILHO, SILVA, 2015, p. 1073). O conteúdo desse decreto foi

amplamente discutido com vários segmentos, com interesses distintos, e, embora apresentasse limitações, foi entendido como um “[...] ganho político e, também, como sinalização de mudanças [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4), uma vez que permitiu o retorno da forma integrada de articulação entre a formação básica e a educação profissional.

Além deste avanço, que envolve o Ensino Médio no país, sob os dois mandatos do governo Lula e do primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (PT), observamos, também, a aprovação da Emenda Constitucional 59, de 2009, que estabeleceu a “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 1), incluindo a faixa etária da qual fazem parte os jovens estudantes do Ensino Médio, como de frequência obrigatória na escola; e a publicação da Resolução CNE/CEB nº 02, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a qual considerou em seu Artigo 3º, o Ensino Médio como “[...] um direito social de cada pessoa, e dever do Estado a sua oferta pública e gratuita a todos.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Esta conjuntura de reformulação do Ensino Médio suscitou a proposição do Projeto de Lei nº 6.840, em setembro de 2013, que, sendo criticado pelos pesquisadores do campo progressista da educação, projetou um Substitutivo aprovado na Comissão de Relatoria em dezembro de 2014, este já amplamente reformulado pela participação de movimentos sociais como o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio”. Contudo, em junho de 2015, antes mesmo deste Substitutivo ir à votação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), já se reorganizava em torno de um Grupo de Trabalho (GT) de Reforma do Ensino Médio, resultando em um outro Substitutivo de autoria do CONSED, entregue em 3 de março de 2016. As movimentações na Câmara para o impedimento da Presidente Dilma Rousseff contribuíram para que a discussão fosse interrompida. Com a concretização do golpe jurídico midiático parlamentar em agosto de 2016, foi apresentada a Medida Provisória nº 746 em setembro de 2016, que guarda muitas semelhanças ao Substitutivo de autoria do Consed, o que demonstra a urgência pela aprovação por parte dos reformadores e a continuidade entre o PL nº 6.840/2013 e a MP nº 746/2016<sup>17</sup>. A MP nº 746/2016 foi posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017. Considerando a densidade desta discussão e o objeto de estudo desta dissertação, discutiremos os delineamentos da Lei nº 13.415/2017 em uma seção específica, atendo-nos neste momento à análise das DCNEM de 2012.

---

17 Para adensamento desta discussão sugerimos consultar a dissertação “A Reforma do Ensino Médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017” de autoria de Alana Lemos Bueno.



### 2.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tal resolução, mesmo que ainda apresentasse contradições, trouxe avanços quanto à concepção do Ensino Médio. Ou seja, a exemplo do já exposto na seção anterior, o Artigo 3º concebeu o Ensino Médio “[...] como um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.” (BRASIL, 2012, p. 1)

Entre as mudanças que são percebidas ao se analisar as finalidades do Ensino Médio constantes nas DCNEM/2012, está o fato de que, diferente da ênfase na profissionalização, nessas diretrizes observamos a articulação entre os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na formação dos jovens, com o intuito de formar um ser humano emancipado, crítico, capaz de realizar a leitura da realidade, consciente de sua condição histórica e não somente como potencial mão de obra a ser explorada. O trabalho é conceituado “[...] na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.” (BRASIL, 2012, p. 2). Dessa forma, as DCNEM/2012, acompanham o preconizado na LDBEN nº 9394/96, porém, com a exclusão da expressão “flexibilidade” nas finalidades para o Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 2012, p. 1-2)

Sob este aspecto, as formas de oferta e organização do Ensino Médio têm por base:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da

tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2)

Conforme podemos observar, a concepção de Ensino Médio nas DCNEM de 2012 passam por uma guinada em termos de concepção. Dizemos isto, considerando que, ao advogar uma formação integral dos estudantes, vai ao encontro do entendimento de que formar sujeitos historicamente situados, para além dos marcos estritos do capital, implica em fornecer aos estudantes as bases sólidas para desenvolver conhecimentos que lhes permitam realizar a leitura do mundo/realidade em que vivem.

A formação integral dos jovens poderá contribuir para a compreensão crítica e autônoma da realidade, fornecendo-lhes os elementos necessários para a problematização das contradições e das desigualdades da sociedade de classes, e, ainda, para a reivindicação de políticas públicas sociais junto ao Estado, de modo que todos possam ter acesso aos bens culturais, científicos e tecnológicos produzidos pela humanidade e a uma vida digna.

Enquanto as DCNEM/1998 avultavam a interdisciplinaridade e a contextualização curricular, porém, de modo a focalizar no desenvolvimento das habilidades e competências, as DCNEM/2012 entendiam o currículo como prática social, fruto de uma construção coletiva e democrática dos atores sociais, colaborando para a visão de Ensino Médio enquanto Educação Básica que ultrapassa a visão utilitarista de currículo, conforme demonstra o excerto das DCNEM/2012, que define o currículo como,

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012)

Outro avanço perceptível nas DCNEM/2012 refere-se ao tratamento despendido às diferentes áreas do conhecimento, com amparo na LDBEN nº 9394/96, consideradas como de igual importância, porém, cada uma com suas singularidades, sem hierarquizá-las. Importa mencionar a contribuição dos diversos campos do saber para uma sólida formação humana, para a superação de preconceitos e desigualdades históricas e para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, de forma que possam exercer sua cidadania e produzir sua existência. Assim, as áreas que compõe o currículo incluem:

a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; a) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo; b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei; c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia; d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras; e) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso; f) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 2012, p. 12)

As DCNEM/2012 apresentam preocupação com suas diferentes formas de oferta, além de contemplar as especificidades do Ensino Médio noturno e da Educação de Jovens e Adultos. Em seu Artigo 14, expressa que o Ensino Médio “[...] deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização.” (BRASIL, 2012, p. 5). Assegurar educação para todos, implica compreendê-la como direito social, público e subjetivo, conforme preconiza a Constituição de 1988.

As DCNEM/2012 também avançaram no incentivo à gestão democrática das escolas e à autonomia pedagógica, garantindo liberdade na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, condição de extrema relevância para os processos formativos e educativos, para a constituição de uma educação que emancipa os sujeitos, sejam eles, docentes ou estudantes, produzindo-se como partícipes ativos primeiro na escola e, posteriormente, na sociedade. Afinal, vivenciar a democracia, não somente pode, mas deve ser um aprendizado que perpassa os processos educativos, formativos e de gestão da escola. O Artigo 15 traduz esta premissa:

Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto político pedagógico das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida. (BRASIL, 2012, p. 6)

Apesar dos avanços, as DCNEM/2012 podem ter preparado o caminho para a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), haja vista que seu texto apresenta inúmeros trechos que se correlacionam com intencionalidades e influências heterogêneas tanto dos organismos multilaterais e do empresariado brasileiro quanto de intelectuais progressistas da educação,

defensores da escola pública. Como outras legislações, as DCNEM/2012 não escaparam à lógica das forças sociais em disputa, que permeiam a história da educação brasileira.

Entre tais influências, observamos que, no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, já estava prevista a possibilidade de se oferecer aos jovens itinerários formativos “[...] opcionais e diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2012, p. 6). Para tal flexibilização dos itinerários formativos, os sistemas de ensino deveriam:

[...] fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.” (BRASIL, 2012, p. 8)

Em que pese acenassem para a flexibilização curricular através dos itinerários formativos, esta não foi a visão de Ensino Médio preponderante das DCNEM/2012, dessa forma, houve a tentativa de implementação de tais premissas através do PL nº 6840/2013, que, ao não ser aprovado, constituiu-se como uma derrota da burguesia nacional. Não contentes com esta situação, viram, em 2016, por meio da MP nº 746, a oportunidade de implementar a formação dos jovens subordinada à garantia de seus interesses econômicos. Contudo, apesar de contemplada esta possibilidade nas DCNEM de 2012, observamos que as flexibilizações se restringiam a uma parte diversificada do currículo, compreendendo uma carga horária restrita para esta finalidade, ao contrário do que prevê a Lei nº 13.415/2017, a BNCC do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, que serão discutidas na próxima seção desta dissertação.

### **3 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O AVANÇO DO RECUO**

Esta seção tem por objetivo analisar a Lei nº 13.415.2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas no Brasil, em 2018, e os impactos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) sobre a formação integral dos jovens brasileiros, para o trabalho e para a formação docente. A Contrarreforma do Ensino Médio em implementação no Brasil a partir da Medida Provisória nº 746/2017 está ligada às mudanças políticas, econômicas e sociais do capitalismo global e às disputas no âmbito nacional, tanto em relação à concepção, quanto à forma de oferta do Ensino Médio. O advento da microeletrônica, da microbiologia, da energia termonuclear e da globalização da economia, vem engendrando a substituição, embora não total, do modelo de acumulação rígida taylorista/fordista pelo modelo de acumulação flexível toyotista. (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nesse contexto, o neoliberalismo, amparado nos ditames teórico-ideológicos de Hayek e Friedman, apresentou-se como “[...] solução à crise mundial da década de 1970, alcançando seu ponto alto nos governos de Ronald Reagan (EUA) e Margaret Thatcher (Inglaterra)” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 98). E chega ao Brasil em meados da década de 1990, nos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Roussef, governos permeados pelo capitalismo-neodesenvolvimentista, amenizaram e atrasaram a implementação das reformas requeridas pelo capital no Brasil. Contudo, após o golpe jurídico, midiático e parlamentar, que retirou Dilma Roussef da presidência, em 2016, as forças políticas e econômicas conservadoras nacionais, representadas pela figura de Michel Temer, não perderam tempo para resgatar o projeto neoliberal, que brada mundo afora a defesa da implementação de reformas econômicas e educacionais, a necessidade de flexibilização da legislação trabalhista e de diminuição do tamanho do Estado.

Desde então, tal projeto ultraliberal, adensado com a eleição de Jair Bolsonaro, atinge violentamente os direitos trabalhistas e a proteção social, que haviam sido conquistados historicamente por meio das lutas da classe trabalhadora. Desta lógica, não escapam as políticas educacionais, sejam elas voltadas para a formação das crianças, jovens, adultos ou dos seus professores e demais trabalhadores da educação. É nesse percurso, que o projeto ultraliberal de Estado vem se configurando e ou se reconfigurando, produzindo impactos

sobre uma concepção de “[...] Estado brasileiro [...] ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, [...] financeiro/especulativo”. (MOURA, LIMA FILHO, 2017)

Nessa conjuntura, a escola, vista pelo capitalismo nacional e global como meio de reprodução das contradições de classe, não sai ilesa. Dizemos isto, ao considerar e concordar que “[...] as transformações da organização do trabalho, em parte reais, e em parte idealizadas no discurso oficial, explicam em grande medida o tipo de mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem” (LAVAL, 2019, p. 39-40)

Nesta perspectiva, em uma concepção utilitarista, o que as classes dominantes brasileiras almejam é que a escolarização da classe trabalhadora tenha como características o aligeiramento e a formação de um trabalhador flexível, adaptado às necessidades imediatas do campo produtivo ou de serviços, trabalhadores/as que, advindos das classes populares, possam ser precocemente empurrados para o trabalho intermitente, muitas vezes informal e desprovido de direitos. No Brasil, desde o governo de Michel Temer, e com um adensamento muito maior a partir do governo Jair Bolsonaro, os brasileiros têm sido vítimas de reformas trabalhistas e educacionais, assim como da precarização das políticas sociais, de saúde e segurança, que corroboram para esse perfil de trabalhador, desprovido de uma sólida formação e de direitos sociais.

Em relação às políticas educacionais para a etapa final da Educação Básica, podemos observar que tanto as DCNEM de 1998 quanto as de 2018 se alinham à Teoria do Capital Humano, advogando, conforme pontua Laval (2019), que os trabalhadores devem desenvolver conhecimentos e competências durante a vida inteira, preparando-se não para empregos específicos, estáveis e duradouros, mas que somente garantirão a empregabilidade individual, sendo esta a representação de trabalho e personalidade esperada dos jovens. Dessa forma, sob essa visão, a escola deve adaptar-se às exigências do mundo contemporâneo. É sob esta perspectiva que a Contrarreforma do Ensino Médio do Brasil se configura, primeiro por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, legitimada pela aprovação da Lei nº 13.415/2017, produzindo alterações nos currículos da formação dos jovens estudantes e de seus professores, conforme abordaremos na próxima seção.

### 3.1 O CONTEXTO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017

A Medida Provisória nº 746/2016, publicada apenas 22 dias após Michel Temer assumir a presidência do Brasil, atendeu os interesses do empresariado nacional de necessidade de mudança do Ensino Médio brasileiro, visando a formação de futuros trabalhadores flexíveis, adaptáveis e resilientes. Em relação ao contexto em que tal Medida Provisória foi publicada, Frigotto e Motta (2017, p. 365-366) destacam que:

Ditaduras e golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital - que “não tem pátria”, até o momento que interessa; na atualidade, esses movimentos focam especialmente o capital financeiro - que não produz uma cenoura - e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos da classe trabalhadora. O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico. No entanto, consideramos que o atual golpe é mais profundo pelo fato de que a classe burguesa brasileira já não precisou das forças armadas para seu intento. Ao longo das últimas décadas organizou-se organicamente como classe na defesa dos interesses maiores e estruturou-se em todas as esferas do Estado - Parlamento, Ministério Público, parte ativa do poder judiciário em seu órgão máximo e na burocracia do Estado. No âmbito da sociedade civil, as frações burguesas dominantes ampliaram suas organizações privadas - aparelhos de luta hegemônica da classe dominante - e intensificaram as disputas do projeto de sociedade e educação, aparelhos esses que, no núcleo duro, se expressam nos 14 grupos econômicos fundadores - denominados mantenedores - do movimento “Todos pela Educação” e das 18 organizações que aparecem como parceiras. Colocamos “Todos pela Educação” entre aspas, pois a sutil mudança do ideário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “Educação para Todos”, pode ser interpretada como “todos pela educação”, que convém ao mercado e ao capital.

Alegando urgência e sob o pretexto de “[...] destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357), Michel Temer publica a Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016. Assim, é iniciada a implementação do chamado “Novo Ensino Médio”, de forma antidemocrática, por meio de um decreto presidencial, configurando-se em “[...] uma estratégia usada para evitar o debate pelos diferentes segmentos do campo educacional quanto ao formato do Ensino Médio mais adequado às redes públicas de Educação.” (ROSA, 2018, p. 143)

É importante lembrar que os reformadores utilizam a justificativa de que a “Reforma do Ensino Médio” - que conforme dito na Introdução desta dissertação, está sendo entendida como Contrarreforma, por se constituir em uma expressão do pensamento conservador -

evitará um currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes” e, pouco atraentes aos jovens, segundo eles, o motivo da grande evasão nesse nível de escolaridade (FRIGOTTO; MOTTA, 2017). Já na visão de Rosa (2018, p. 142), a “Reforma do Ensino Médio” minimiza “[...] o tempo de estudo de temas científicos, sócio-históricos e filosóficos com potencial de promover o pensamento crítico necessário à transformação social”

Vale mencionar, ainda, que, como estratégia de convencimento da sociedade, e, especialmente dos estudantes, uma ampla campanha publicitária foi veiculada nos meios de comunicação. A propaganda oficial passava a falsa imagem de que o “Novo Ensino Médio”, assim chamado pelo governo Temer, possibilitaria infinitas escolhas aos estudantes, que poderiam optar por itinerários formativos de acordo com seus interesses e que os jovens teriam a liberdade de escolher o que estudar, atitudes que demonstram o caráter ideológico da proposta, ao objetivar convencer a sociedade e ajustar as subjetividades dos estudantes ao capitalismo flexível e aos ideais do neoliberalismo. Atores jovens que protagonizaram a campanha publicitária destacavam que o “Novo Ensino Médio” era positivo e aprovado pela maior parte dos brasileiros. “As propagandas eram muitas vezes em horário nobre, repetidas várias vezes ao longo do dia, atingindo, assim, grande parte da população.” (ANDRADE, 2019, p. 89-90)

Importa dizer, que as propagandas oficiais não informavam que o oferecimento dos cinco itinerários formativos por uma mesma escola poderia não acontecer, cabendo tal decisão aos sistemas de ensino, o que desconstruiria a ideia da propalada “liberdade de escolha” pelos jovens acerca dos seus percursos formativos. Tampouco mencionavam que a falta de estrutura das escolas públicas brasileiras, os poucos investimentos destinados ao Ensino Médio, as condições socioeconômicas dos jovens e de suas famílias são problemas que impactam sobre a qualidade da última etapa da Educação Básica.

Embora a propaganda tenha chegado com facilidade aos ouvidos da população, na tentativa de buscar adesão à proposta, jovens de várias regiões do país reagiram fortemente à MPV nº 746, ocupando cerca de 1100 escolas e universidades brasileiras. Os participantes deste movimento, que ficou conhecido como Primavera Secundarista - um dos maiores movimentos estudantis do século XXI - além de contrários à Contrarreforma, lutavam pela derrubada da Proposta de Emenda Constitucional 241, que limitava os gastos públicos nas áreas sociais por 20 anos. Lamentavelmente, a PEC 241 foi convertida na Emenda Constitucional 95, passando a vigorar a partir de então. Esta decisão do Congresso Nacional



“[...] representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão.” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 366). Steimbach (2018), ao analisar o movimento secundarista, em sua tese “Escolas ocupadas no Paraná: os jovens na resistência política à reforma do Ensino Médio”, enfatiza:

Na análise específica desta relação entre o movimento de ocupação e a política de reforma do Ensino Médio, ficou-nos evidente, antes de mais nada, a contrariedade dos jovens que ocuparam [as escolas] com uma reforma feita de cima para baixo, esvaziada de debate e com conteúdo que não atende aos interesses de quem precisa da escola estatal. Este dado é revelador: os sujeitos que ocuparam, antes de mais nada, queriam ser ouvidos, queriam debater, mas tiveram esta possibilidade negada. (STEIMBACH, 2018, p. 136)

Contudo, nem mesmo a forte resistência dos movimentos estudantis e os protestos de pesquisadores e instituições educacionais conseguiram impedir a sanha dos interlocutores pelas contrarreformas em curso no Brasil. E a MPV nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, cujo teor e implicações não somente sobre a formação dos jovens brasileiros, mas também de seus professores, detalharemos a seguir.

### 3.2 LEI Nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM DE 2018: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS JOVENS E PARA O TRABALHO DOCENTE

Sem deixar de considerar as especificidades do contexto brasileiro no ano de 2016, quando se consolida a manobra política que derrubou um governo eleito democraticamente e que trazia no campo das políticas educacionais concepções de formação dos jovens para a última etapa da Educação Básica que divergiam do requerido pela burguesia brasileira, passamos a analisar a Lei nº 13.415/2017 e seus impactos para a formação dos jovens e para o trabalho docente.

Após a publicação da MP nº 746/2016, a Lei nº 13.415 foi aprovada rapidamente em fevereiro de 2017 e incorporada ao discurso de necessidade de flexibilização, premissa que “[...] pode ser entendida como um subproduto dos processos de heterogeneização e de precarização do trabalho.” (ARAÚJO, 2019, p. 65). Tal discurso, que alia os interesses do empresariado nacional às determinações do neoliberalismo, opõe-se a “[...] uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social [e] apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos

recursos públicos, da Constituição [e] do currículo [...]”. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)

Flexibilizar o currículo do Ensino Médio, para os reformistas, significa fomentar uma formação sob o viés economicista, desconsiderá-lo como direito e enxergá-lo como meio para formação de mão de obra precarizada. A extrema flexibilização curricular, promovida pela Lei nº 13.415/2017, relega os saberes historicamente produzidos a algo de menor importância, minimiza as especificidades de cada área do conhecimento, valoriza o conhecimento imediatamente aplicável, de preferência no trabalho, fragmenta e aligeira a formação dos jovens, transformando-a em instrumento de perpetuação das desigualdades educacionais e sociais.

Desse modo, não é de se estranhar que seus interlocutores, em grande medida representantes dos interesses do empresariado nacional, são incansáveis na falácia de que o jovem poderá escolher e determinar seu futuro de acordo com os seus interesses. Falácia esta que desconsidera os determinantes históricos da sociedade brasileira, as condições objetivas das escolas na oferta dos itinerários formativos, e que, além disso, esconde as consequências desta Lei para a formação dos jovens, usurpando-lhes o acesso a uma sólida formação geral e, da mesma maneira, o que reserva para o trabalho docente. Ferretti e Krawczyk (2017, p. 36) lembram que,

O termo flexibilização é muito tentador, porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social [...].

Para tal flexibilização, a Lei nº 13.415/2017 alterou a carga horária e a composição dos currículos, o que modificou vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). Tais mudanças alteram profundamente a estrutura e a concepção do Ensino Médio ao flexibilizar “[...] o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados.” (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 37), aspectos que impactam sobre a formação dos estudantes e sobre a própria gestão das escolas.

Na análise de Araújo (2019, p. 53), as mudanças produzidas pela Contrarreforma do Ensino Médio consolidam “[...] a escola pública de Ensino Médio, em particular das redes estaduais, como escola dos jovens pobres brasileiros e, para eles, é definido um projeto

peculiar de formação.” (ARAÚJO, 2019, p. 53). Entre os principais pontos da Contrarreforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 está a alteração do artigo 24 da LDBEN 9394/96, ao estabelecer que a carga horária mínima anual do Ensino Médio deverá ser ampliada de forma progressiva “[...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.” (BRASIL, 2017).

Vale dizer que não há indicação nesta legislação sobre como os sistemas de ensino ampliarão esta oferta e, também, que a regulamentação pelos estados e Distrito Federal acerca deste e outros aspectos da legislação implicarão na coexistência de inúmeras configurações de Ensino Médio no país. Monica Ribeiro da Silva, em entrevista à Revista Poli (2020, p. 12), destaca que há a possibilidade de “[...] um movimento muito diferente de estado para estado, correndo-se o risco de se ter vários ensinos médios, porquê [...] a lei não deixou claro como devem se organizar os itinerários formativos.”

Outro aspecto relevante sobre os impactos desta Contrarreforma não somente sobre a formação dos jovens, mas, sobretudo, sobre a produção da sua vida e a de suas famílias, refere-se ao fato de que tal ampliação desconsiderou a realidade dos muitos jovens que estudam e trabalham e que não poderão adequar-se a esta exigência. Além disso, a lei não prevê como os estabelecimentos de ensino adequarão sua estrutura<sup>18</sup> física e didática para receber os jovens por um período estendido, considerando o curto prazo estabelecido, a implementação acelerada e o baixo investimento previsto. Em termos práticos, já observamos consequências a esse respeito na Rede Estadual de SC, que vem induzindo a municipalização do Ensino Fundamental para suportar a ampliação da carga horária do Ensino Médio.

Além da carga horária, foram incluídos artigos na LDBEN nº 9394/96 que alteram substancialmente o currículo escolar dos jovens. No artigo 35-A, observamos a instituição da obrigatoriedade somente das disciplinas de português e matemática, nos três anos do Ensino Médio, e o inglês como língua estrangeira obrigatória. Estabelece, ainda, a obrigatoriedade de “[...] estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017). Como podemos observar, corre-se o risco de extinção ou, no mínimo, de oferta precarizada, de disciplinas “[...] essenciais para a educação ética, estética e para a construção de saberes

---

<sup>18</sup> Embora não deixe explícito na letra da lei, as ações de gestão dos sistemas de ensino estadual já nos sinalizam para uma nova onda de municipalização do Ensino Fundamental, como temos observado recentemente no estado de SC.

que possibilitem a reflexão acerca da organização da sociedade e do próprio projeto societário.” (SILVA, POSSAMAI, MARTINI, 2020, p. 5).

A Lei nº 13.415/2017 divide o currículo do Ensino Médio entre a formação comum e os itinerários formativos. A formação comum, definida pela BNCC, é fatiada nas áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ferretti e Krawczyk (2017, p. 37) alertam:

[...] os formuladores da Lei utilizam-se de uma imprecisão linguística para definir o que será obrigatório ensinar ou não. A Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou pelas escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatórias durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia).

Além dessas alterações, considerados como Parte Flexível do currículo, os itinerários formativos são expressos pelas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, “[...] e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade” (ARAÚJO, 2019, p. 60). Embora sejam contemplados cinco itinerários formativos e a possibilidade de um itinerário formativo integrado, a Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos não obrigam o oferecimento de todos eles pelas escolas, o que desmonta o engodo no discurso de possibilidade e liberdade de escolha dos jovens, haja vista, que “[...] a organização das áreas [...] e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017, ARTIGO 36, § 1º). A respeito da falácia de possibilidade de escolha dos jovens, Nora Krawczyk e Celso João Ferretti (2017, p. 37-38) afirmam,

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente.

Tendo presente tais considerações e observando as diferentes configurações que poderão surgir em cada estado da federação, o discurso da necessária flexibilidade e de liberdade de escolha dos jovens é desmontado pelas condições objetivas concretas das escolas. De acordo com Araújo (2019, p. 66):

Os defensores da Reforma afirmam que ela tornará mais atrativo o Ensino Médio, por meio da flexibilidade, mas isso revela pelo menos dois equívocos: primeiro, a flexibilidade não é para os alunos, uma vez que cabe aos sistemas de ensino fazerem as opções dos itinerários a serem ofertados nas diferentes escolas; segundo, eles colocam a possibilidade de transformar a realidade escolar brasileira a partir de uma reforma de cunho curricular, tomando, portanto, o currículo como o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola.

Vale dizer que, além da problemática acerca da relação equivocada entre as mudanças curriculares e a melhoria da qualidade da educação e da atratividade da escola sem considerar outros determinantes deste processo, outro aspecto emblemático da nova configuração do Ensino Médio está no risco que ela representa para uma formação geral e ampla dos jovens que conduz “[...] ao estreitamento do conceito de educação” (FREITAS, 2019, p. 91) e ao enfraquecimento do sentido do Ensino Médio como “[...] educação básica, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum.” (SILVA, 2018a, p. 4).

Araújo (2019, p. 61) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Conceitualmente, a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica.

Como agravado, a Lei nº 13.415/2017 limita a formação comum, que “[...] **não poderá** ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Desse modo, “[...] a formação comum a todos ficou reduzida ao máximo de 1.800 horas nos três anos de ensino médio [ e ] não foi definido o mínimo [...]” (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 37). É válido lembrar que a carga horária destinada à formação comum, que precede esta Contrarreforma, era de 2400 horas. Isto quer dizer que, na prática “[...] reduz o Ensino Médio, ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum [...]. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada [...]” (ARAÚJO, 2019, p. 60). Desse modo, de acordo com Silva, Possamai e Martini (2020, p. 6):

Evidencia-se, assim, a supervalorização da parte flexível, que significará uma grave diminuição da parte destinada à formação geral, ou seja, a restrição do direito à educação, que requisita acesso aos conhecimentos básicos de todas as ciências, em outras palavras, uma Educação Básica que não garante a base.

É importante lembrar, ainda, que decorre da aprovação da Lei nº 13.415/2017 a alteração do artigo 35-A da LDBEN 9394/96, que atrela o currículo do Ensino Médio aos testes de larga escala: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Percebemos que, novamente, os determinantes históricos e sociais são desconsiderados, em nome da ideia de que para avaliar a qualidade da educação basta aplicar provas e testes de matemática e português.

O texto da Lei nº 13.415/2017 aponta, também, para o desenvolvimento de habilidades e competências, ao estabelecer que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a “[...] formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Vale dizer que a concepção de Projeto de Vida reformista, amparada no conceito do “aprender a empreender”, alinha-se à perspectiva da Teoria do Capital Humano, que responsabiliza os estudantes pelo seu sucesso ou fracasso e absorve, de forma totalmente contraditória, um conceito essencial na literatura educacional que pretende a construção de processos formativos emancipatórios relacionados à transformação social, que é o de educação integral.

A apropriação do conceito de educação integral presente na Lei nº 13.415/2017 não reflete a perspectiva defendida por intelectuais da educação comprometidos com processos formativos e educativos emancipatórios. Diferentemente do que preconiza a Lei nº 13.415/2017, a concepção de educação integral desses intelectuais possui uma perspectiva omnilateral, ou seja, uma:

[...] formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...]. (FRIGOTTO, 2012, p. 267)

Como podemos observar, os interlocutores da reforma apropriam-se do conceito de educação integral e a utilizam como um meio de fomentar o discurso falacioso de uma

formação que dará protagonismo na construção dos projetos de vida dos jovens, desconsiderando aspectos como a constituição histórica de desigualdades da sociedade brasileira. Desconsideram, portanto, as condições socioeconômicas que empurram os jovens precocemente para o mercado de trabalho para prover a vida e a sociabilidade juvenil, dificultando sua permanência no Ensino Médio e inviabilizando a continuidade aos estudos no Ensino Superior.

Ante ao exposto, o “projeto de vida” reformista carrega uma concepção meritocrática que desresponsabiliza o Estado a respeito da criação de oportunidade e lança para as juventudes a tarefa de alcançar seus objetivos a partir do seu esforço individual. Assim, a “educação integral” e o “projeto de vida” proposto pela reforma são dimensões que atendem aos interesses das classes dominantes, conforme expõem Silva, Possamai e Martini (2020, p. 6), os quais afirmam:

Pela totalidade da proposta de reformulação, influenciada por interesses e grupos privados, a concepção de formação integral, diferentemente do que aparenta, não se preocupa com o desenvolvimento integral do estudante. Pelo contrário, revela forte presença do ideário neoliberal que, entre outras características, atribui unicamente aos indivíduos a responsabilização pelo seu futuro. Essa concepção de formação, que tenta ocultar suas reais intencionalidades, em verdade, constitui-se a partir da necessidade de produzir um trabalhador multifacetado e obediente, que pode se adaptar às mais variadas condições laborais.

A formação desse trabalhador multifacetado, obediente e adaptável, encontra na pedagogia das competências um modelo de formação administrada, que contribuirá para que os jovens se convertam em trabalhadores que aceitem condições laborais precarizadas e assumam para si o discurso meritocrático e a perspectiva de ser um empreendedor de si mesmo. Faz parte das estratégias para o desenvolvimento dessa formação a possibilidade do reconhecimento de competências adquiridas fora do ambiente escolar e a firmação de convênios com instituições de educação a distância.

Tais estratégias de integralização do currículo preparam o caminho para o aumento da presença da iniciativa privada dentro das escolas públicas de Ensino Médio, através das parcerias público-privadas, fragilizando ainda mais a educação e a gestão pública, estatal e democrática. Assim, como se não bastasse sua atuação no Ensino Superior, a iniciativa privada agora volta seus olhos e seus bolsos para a Educação Básica, especialmente considerando a possibilidade de “[...] financiamento público para a oferta privada da

educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional.” (SILVA, M. R., 2018a, p. 5)

Apesar de guardar muitas semelhanças às reformas noventistas, a principal inovação da Lei nº 13.415/2017 é promover um Ensino Médio público de oferta público-privada, pela primeira vez na história educacional brasileira, por meio da atuação de empresas no seio da escola pública ou do oferecimento do itinerário de Formação Técnica e Profissional por instituições privadas, atividades estas que podem ser integralizadas na carga horária do ensino médio pela proposta reformista. A este respeito Araújo (2019, p. 61) ressalta:

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o “itinerário dos pobres”.

Além de precarizar a oferta da educação profissional, a Contrarreforma do Ensino Médio, incide também sobre a docência e a formação dos professores de duas formas: ao permitir a atuação na docência de profissionais sem formação pedagógica e didática no itinerário formativo da educação profissional e ao estabelecer que “[...] os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). No que diz respeito à atuação de professores sem a formação em nível de licenciatura para a docência no Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 permite que profissionais com “notório saber” possam exercer a docência para o itinerário da Formação Técnica e Profissional. Tal decisão:

[...] parece reconhecer, de pronto, a falta de professores para atender ao itinerário de formação técnica e profissional, e legitima uma dispensa de formação docente. Contribui, com isso, para uma desvalorização ainda maior das licenciaturas, desconsiderando a importância da formação pedagógica e didática dos docentes. (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 7)

As deliberações quanto ao “notório saber” podem desobrigar ou forçar os estados a não realizarem concursos públicos (FRIGOTTO; MOTTA, 2017), um risco ao direito de aposentadoria dos atuais servidores e uma evidente tentativa de impedir e/ou dificultar a



efetivação de novos professores. Tais decisões, somadas às recentes regulamentações da formação de professores no Brasil, atreladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pretendem manter a formação tanto inicial quanto continuada dos professores sob controle e alinhadas aos interesses do empresariado nacional e do capital.

Na esteira da influência da Lei nº 13.415/2017 sobre os currículos de formação dos professores, em 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, que definiu “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), “[...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019). Assim como a BNCC subjugou a formação dos estudantes brasileiros à noção de competências na Educação Básica, esta Resolução atrela a formação inicial docente à mesma lógica, conforme demonstra o excerto:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das **competências gerais** previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos **princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC**, é requerido do licenciando o **desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes**. Art. 4º As **competências específicas** se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2019, grifos nossos)

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), “[...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2020). O trecho a seguir demonstra a ênfase no desenvolvimento de competências:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de **competências**, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

Dessa forma, tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores passaram a ser inseridas na noção de competências e habilidades. É importante lembrar que as políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores de, acordo com Bazzo e Scheibe (2019), passaram pelo mesmo número de reestruturações que as reformas nas DCNEM e se articulam com as mudanças que tais diretrizes produziram sobre a LDBEN nº 9.394/1996. Dessa forma, desde a aprovação da LDB nº 9394/96 e das DCNEM de 1998, 2012 e 2018, três Diretrizes para a formação de professores foram aprovadas.

A primeira delas, ainda sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), foi a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que teve efetiva vigência durante os anos dos governos Lula e Dilma, entre os anos de 2003 a 2015, e se ancorava no que foi conhecido como CHA da formação de professores, ou seja, uma formação baseada no desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

Em 2015, a Resolução nº 01/2002 foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, já no segundo mandato de Dilma Rousseff. Esta Resolução, foi gestada após um amplo debate “[...] com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno ao tema.” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, 671). Mesmo sem ter sido integralmente implementada e/ou avaliada adequadamente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, foi alvo de significativas alterações que iniciaram sob o governo Temer e foram finalizadas em 2019, com sua homologação já no governo Bolsonaro. As Resoluções para a formação inicial e continuada, aprovadas em 2019 e 2020, respectivamente, retomam, portanto, a ideia de formação dos anos de 1990.

Além de impactar nas políticas públicas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, outra consequência da Lei nº 13.415//2017 é a possibilidade de se lecionar por áreas do conhecimento, o que poderá implicar na diminuição do quadro de professores efetivos e na desqualificação das licenciaturas e do próprio trabalho docente. A esse respeito Araújo (2019, p. 68) destaca que:

A Reforma em curso também submerge outro conceito importante da educação nacional, fruto das lutas dos profissionais da educação: a profissionalização docente,

bem como desqualifica as licenciaturas que formam para o exercício da docência na educação básica. Não apenas porque admite os “profissionais de notório saber” para a docência na formação profissional técnica, mas, e principalmente, porque ao colocar como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, torna os demais docentes das diferentes formações “dispensáveis”. Isso tem o efeito imediato de maquiar o grave problema da educação nacional, que é a falta de professores qualificados para a educação básica nacional, uma vez que, com exceção de Português e Matemática, todas as demais disciplinas podem agora ser suprimidas dos currículos das escolas.

Como podemos observar, a Contrarreforma do Ensino Médio resgata a concepção de políticas educacionais engendradas na década de 1990 e estabelece um neoconservadorismo e um ultraliberalismo, atribuindo ao Estado o papel de regulador e avaliador das políticas sociais, estabelecendo a ideia de um setor público não-estatal e incentivando à privatização de formas variadas<sup>19</sup>. Vale destacar que, de forma contraditória ao seu discurso de diminuição do tamanho do Estado, o empresariado nacional disputa o fundo público, destinado à educação. Caetano (2019, 119) ratifica:

Os Estados nacionais, a partir de orientações de organizações internacionais, a exemplo do BID, BM, FMI, OCDE, têm redefinido o seu papel e forma de atuação. As medidas adotadas se pautam na compreensão da necessidade de aproximação com instituições privadas e têm como narrativa para isso diminuir os gastos públicos, modernizar o Estado, melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos. Como consequência, retira-se como principal responsável da atividade pública e passa a responsabilidade para o setor privado.

Sob o discurso de que “[...] a educação pública, no Brasil, é precária, e o privado deve “contribuir” para elevar sua qualidade, trazendo os princípios de mercado, que são mais eficientes e produtivos [...]” (PERONI, 2020, p. 11), são permitidas e incentivadas as parcerias público-privadas na implementação da Lei nº 13.415/2017 pelos estados. Sob esta mesma perspectiva, o discurso dos organismos internacionais e as decisões governamentais, alinhadas aos interesses dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)<sup>20</sup> nacionais, como o “Todos Pela Educação” e seus parceiros, sem analisar os motivos da precariedade da educação pública no Brasil, frequentemente culpabilizam os docentes e os estudantes pelo

19 Por meio da reconfiguração do papel do Estado, a privatização pode acontecer pelo repasse dos serviços lucrativos à iniciativa privada (privatização); pelo repasse de serviços auxiliares ao setor privado (terceirização) ou pelo repasse dos serviços sociais ao setor público não-estatal (publicização).

20 O termo Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) tem origem nos escritos de Antonio Gramsci e, na atualidade, comumente é utilizado pelos pesquisadores para designar as instituições empresariais financiadas por indivíduos privados detentores do capital, que agem em rede e utilizam estas instituições para interferir nas políticas econômicas, educacionais e sociais, a fim de garantir seus interesses e propagar a ideologia neoliberal. Exemplos de APHs atuantes no Brasil é o grupo “Todos pela Educação” e a “Fundação Lemann”.

baixo desempenho da educação brasileira. A esse respeito Peroni e Scheibe (2017, p. 388) enfatizam:

Importantes condições que trazem problemas para um bom aproveitamento dos ensinamentos escolares, tais como a pobreza dos alunos, a materialidade precária das escolas, a desvalorização dos professores em termos de salário, carreira e condições de trabalho apenas são tangenciadas ou mesmo negligenciadas por não se considerar a formação escolar efetivamente como uma formação cidadã, e sim uma padronização que interessa às organizações internacionais e ao setor empresarial do País, submetido à manutenção do atual desenvolvimento do capitalismo mundial.

Sob o subterfúgio de modernizar o Estado, aumentar a eficiência e a eficácia e da necessidade de redução dos gastos públicos, diminui-se consideravelmente o investimento em políticas sociais e mercantiliza-se a educação. Um exemplo desta premissa foi a aprovação da EC 95/2016, que congelou os gastos públicos por vinte anos no Brasil. Nesse contexto de arrocho fiscal, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, operam “[...] no sentido de estimular iniciativas para o enfrentamento dos problemas sociais para além do âmbito estatal, visando às relações com o privado.” (CAETANO, 2019, p. 123). Ao inserir a lógica do quase-mercado na educação, a escola passa a ser vista como empresa, os professores como colaboradores e os estudantes como clientes. Desse modo, ainda conforme Caetano,

[...] a privatização do público [...] não significa a venda da educação e da escola pública para o capital privado, mas uma ampla e complexa diversidade de tendências concretizadas por meio de parcerias, terceirização, contratos de gestão e atuação de Organizações Sociais e Organizações não Governamentais que incidem em maior ou menor grau na orientação da formulação e da execução de políticas sociais. (CAETANO, 2019, p. 120)

Dessa forma, não há a necessidade de repasse da propriedade/posse das escolas públicas aos empresários, uma vez que sua influência na elaboração e implementação das políticas públicas ocorre por consenso, alcançando o conteúdo a ser ministrado pelos docentes, a formação continuada, a organização pedagógica das escolas e, até mesmo, a avaliação, inviabilizando processos de gestão educacional e escolar democráticos, além de expor o trabalho docente à extrema precarização e perda de autonomia. Assim, a “[...] expansão da privatização na educação já provoca [...] profundas consequências para o trabalho docente, desrespeitado cada vez mais na sua autonomia, quando o seu conteúdo já vem pronto, estruturado, para apenas ser ministrado.” (PERONI; SCHEIBE, 2017, p. 388)

Tendo presente o exposto, podemos afirmar que as ações do empresariado alcançaram não somente os currículos escolares por meio da aprovação da Lei nº 13.415/2017, da BNCC do Ensino Médio e da atualização das DCNEM/2018, mas também subordinou a Formação Inicial e Continuada de Professores às suas determinações. Como o empresariado nacional possui negócios diretamente relacionados à oferta da Educação Básica, sua presença pode ser observada em todos os níveis. Na Educação Infantil, a privatização dissemina-se via incentivo às escolas comunitárias, financiadas por meio da política de *voucher*, uma espécie de vale-educação oferecido aos responsáveis pela criança. Na Educação de Jovens e Adultos, a privatização ocorre pelo oferecimento de cursos profissionalizantes de curta duração por instituições privadas, ditas, parceiras. No Ensino Fundamental e Médio, seu alcance se materializa na venda às redes públicas de produtos e serviços educacionais, como: livros didáticos, pacotes de formação de professores, assessorias e equipamentos tecnológicos. Como podemos observar, os *think tanks*<sup>21</sup> e os institutos privados têm centralidade na manutenção da hegemonia ideológica e do projeto de sociedade almejado pela burguesia brasileira. A esse respeito, Peroni (2020, p. 8) destaca que:

Com os think tanks, verificamos que, tanto no Estado, quanto na sociedade civil, existem sujeitos, com objetivos de classe, que defendem projetos com interesses vinculados ao mercado ou ao neoconservadorismo, sustentando projetos mais individualistas do que democráticos. A construção da democracia é um longo caminho e questionamos as implicações da mercantilização da educação pública, assim como dos princípios conservadores e a censura implícita e explícita que estamos vivenciando nesse período histórico, para esse processo de construção. Dessa forma, o privado atua de diversas formas e em todos os níveis, desde as instâncias de decisão, ministérios, secretarias de educação até a sala de aula.

A Contrarreforma do Ensino Médio, em curso no Brasil, insere-se nesta reconfiguração do público e do privado, permitindo parcerias com entes privados não somente para a oferta dos itinerários formativos, mas também na possibilidade de oferecer os elementos necessários para o desenvolvimento dos 20% (ensino médio diurno) ou 30% (ensino médio noturno) da carga horária que poderá ser oferecida a distância, o que também prepara o caminho para o Ensino Médio público de oferta público-privada e altamente

---

21 Os think tanks são grupos empresariais que se articulam em redes. No Brasil, em 2006, foi criado o “Todos pela Educação”, que se apresenta como “uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiados por recursos privados, com um único objetivo de mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil” (TPE, 2021). Contudo, o objetivo evidente é influenciar as políticas públicas educacionais com vistas a atender ao mercado produtivo e à hegemonia neoliberal.

precarizado. Frigotto e Motta (2017, p. 367-368) retomam momentos da história da educação brasileira, para afirmar que a Lei nº 13415/2017 representa um retrocesso, pois:

Retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior. A superação definitiva deu-se mediante a Lei nº 4.024/1961, que instaurou a equivalência dos diferentes ramos do então ensino industrial, agrícola e comercial. Agora com o engodo de que o aluno tem alternativas de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas. Amplia-se, agora, o leque da não equivalência; Retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento; Retoma, [...] o ideário da política de Paulo Renato de Souza. Agora sequer precisam postergar as medidas, como ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do MedioTec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Trata-se de uma reforma sob encomenda e a serviço do capital, “[...] construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores [...] grandes grupos empresariais [...]” (ARAÚJO, 2019, p. 57), concretizada em mais uma ruptura democrática no Brasil e para impulsionar o projeto societário burguês. A burguesia nacional que enxerga nos jovens e nos docentes uma massa sobrando a ser explorada, para completar a guinada ideológica de culto ao mercado e uso da educação para perpetuação da dualidade e das desigualdades históricas na sociedade brasileira, fecha o cerco em torno das políticas públicas relacionadas à educação, na tentativa de manter sob controle não somente a população, mas também para sustentar a manutenção e o aprimoramento do sistema produtivo capitalista, tendo em vista o papel estratégico da formação neste processo. Ademais, a Contrarreforma do Ensino Médio faz parte de um projeto articulado aos interesses das classes dominantes, cuja abrangência e alcance produzem,

[...] alterações em um conjunto de leis [que] configuram uma profunda reforma na educação básica nacional, em particular no Ensino Médio, com repercussões sobre as finalidades da educação nacional, sobre a organização curricular [...], bem como

sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e o futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino. (ARAÚJO, 2019, p. 54-55):

Essa profunda Contrarreforma na Educação Básica, à qual se refere Araújo, é fruto de um país historicamente “[...] desigual, plutocrático e excludente” (ARAÚJO, 2019, p. 58). Assim, a Lei nº 13.415/2017, fomentada pela burguesia nacional, corrobora e fortalece a naturalização e a manutenção das desigualdades, as quais, historicamente, constituíram a educação e a sociedade brasileira. Frigotto e Motta (2017, p. 369) enfatizam que, mais que uma reforma,

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, [...] que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci. Pelo grau de violência e pelo que interdita, uma contrarreforma que tem que ser confrontada, sem tréguas, no todo e nos detalhes.

Reformas econômicas completam o quadro avassalador para a classe trabalhadora brasileira: a Reforma Trabalhista (retirou direitos e *uberizou* as relações de trabalho); a Reforma da Previdência (dificultou a possibilidade de aposentadoria por tempo de contribuição) e, ainda inserida neste contexto, há a pretendida Reforma Administrativa, que, sob o pretexto de acabar com privilégios, se aprovada, atingirá os direitos historicamente conquistados pelos servidores públicos brasileiros da base da pirâmide social. Considerados elementos essenciais para a análise da Lei nº 13.415/2017 e que completam a trinca necessária para implementar a Contrarreforma do Ensino Médio, a BNCC para o Ensino Médio e as DCNEM, ambas apresentadas autocraticamente em 2018, serão analisadas na próxima seção.

### 3.3 LEI Nº 13.415/2017 E BNCC: CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E RISCO À FORMAÇÃO INTEGRAL DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS

A Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estipulou entre as estratégias das Metas 2 e 3, que o Ministério da Educação (MEC), em colaboração com os entes públicos federais, estaduais e municipais, e por meio da consulta pública à sociedade, deveria encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no prazo

de dois anos de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), proposta de direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2014)

A Lei nº 13.415/2017, por sua vez, estabeleceu que os currículos do Ensino Médio terão como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estabelecimento de bases nacionais encontra-se entre as orientações dos organismos multilaterais, que visam os testes de larga escala. Tais testes ratificam a ideia de meritocracia e competitividade e em nada dialogam com a perspectiva da formação integral/omnilateral dos estudantes, esta que pretende formá-los por inteiro, por meio da oferta de uma educação de base científica, ética e estética. Sobre o percurso de construção e implementação da BNCC, sua gênese encontra-se em 2014 e foi permeado por distintas fases que mudaram sua forma, foco e direção no período entre 2014 e 2018. É importante frisar que, após o impedimento da presidente Dilma Rousseff, os rumos da elaboração da BNCC mudaram drasticamente, dessa forma:

A normatização de uma base nacional comum curricular (BNCC) encontra respaldo legal na Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014, já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera a lei do PNE. Ao iniciar o governo de Michel Temer, esses documentos haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão. O novo governo passa a conferir outros rumos a esses textos. É neste processo que se identifica a retomada de velhos e empoeirados discursos. (SILVA, M. R., 2018a, p. 5)

A proposição de um documento que prescreve os conteúdos curriculares para todo o território nacional é questionável, na medida em que há diferenças regionais gigantescas em um país de proporções continentais como o Brasil. Além disso, o estabelecimento de conteúdos mínimos tem como propósito padronizar a formação dos estudantes brasileiros e manter o trabalho e a formação docente sob contenção. “Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, [...] é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação sob controle.” (SILVA, M. R., 2018b, p. 45)

Abandona-se o entendimento de educação enquanto processo e de uma formação ética, estética, cultural e humana, fomentando a ideia de educação com caráter meramente preparatório e disciplinador. Seus impactos alcançam o nível de autonomia das escolas e sistemas de ensino, inclusive sobre a concepção de educação dos seus projetos político pedagógicos, infringindo o direito ao pluralismo das concepções pedagógicas previsto na



LDBEN 9394/96, uma vez que a “[...] padronização [...] da BNCC [...] é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola.” (SILVA, M. R., 2018b, p. 46)

A BNCC não surge por acaso e acompanha os movimentos mundo afora, influenciados por organismos internacionais, que, articulados aos estados nacionais, formulam e implementam o que Freitas (2019) denomina de reforma empresarial na educação, perpassando pela padronização curricular, aplicação de testes e responsabilização verticalizada. Sob esta ótica, as escolas são obrigadas a ensinar conteúdos que são referências para a elaboração das avaliações em larga escala, sendo responsabilizadas pelo seu desempenho. Nesta esteira, as escolas são impelidas a encarar a lógica da empresa, com estabelecimento de metas a serem cumpridas, pressionando estudantes, professores e gestores e dificultando construção de movimentos de resistência.

Na esteira de elaboração da BNCC, foram observados movimentos distintos, com maior e menor graus de participação da comunidade acadêmica. Assim, os estudos iniciais têm a participação da comunidade acadêmica, docentes, e realização de consultas públicas, o que não ocorre pós-2016, quando “[...] fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora.” (AGUIAR, 2018, p. 15). A dinâmica utilizada, segundo Aguiar (2018), foi de uma participação bastante restrita, baseada em convites. A respeito da elaboração da BNCC, Aguiar (2018, p. 11) destaca que:

Cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, entre eles professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo MEC para elaborar um documento que resultou na “primeira versão” da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições. Contou, também, com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e subsidiaram o MEC na elaboração da “segunda versão”.

Entre junho e agosto de 2016, foram realizados seminários em todo país, com a participação de docentes, que, organizados por áreas de estudo, analisaram, discutiram e deram suas contribuições ao documento para a constituição da segunda versão do documento. Após 2016, com a manobra jurídica, política e midiática que retirou da presidência Dilma

Rousseff, desenhou-se “[...] uma nova configuração de poder no âmbito do MEC, com a consequente alteração na correlação de forças do CNE, mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos conselheiros.” (AGUIAR, 2018, p. 8).

Sob a atuação e influência de organismos internacionais e do empresariado nacional, a segunda versão já representava vigorosamente os interesses das elites econômicas e empresariais, reunidas em torno do “Todos pela Educação” e do “Movimento pela Base”. Este último, de forma muito semelhante ao “Todos pela Educação”, foi idealizado em 2013 e é composto por uma série de institutos, fundações, empresas privadas e bancos, que interferiram na produção deste documento. De acordo com Caetano (2019, p. 125-126),

O Movimento pela Base é formado por sujeitos individuais e coletivos, sendo que eles vão se movimentando, trocando de lugares e outros sujeitos vão se incorporando. A formação atual não é a mesma que iniciou o MPB em 2013, já que novos sujeitos foram se integrando ao movimento. Os interesses mais pragmáticos de cada grupo são diversos e correspondentes a setores e ramos em que mais atuam, mas que partilham da necessidade comum de alavancar a educação brasileira para o desenvolvimento econômico.

Deste modo, a BNCC constituiu-se na forma e na essência como pragmática e prescritiva, contemplando uma lista de conteúdos mínimos, expressos por códigos, com pequena margem para as especificidades locais. Em 2017, foi apresentada a 3ª e última versão da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Neste momento, o Ensino Médio foi excluído do processo, atitude que desrespeita as determinações legais e a própria concepção de Educação Básica no Brasil, que, desde a LDBEN 9394/96, abrange a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A BNCC para o Ensino Médio seria apresentada somente em 2018, elaborada também de forma unilateral, sem considerar as contribuições de educadores, movimentos sociais e intelectuais da educação, reincorporou as concepções tecnicistas da década de 1990, com foco nas habilidades e competências. De acordo com Andrade e Motta (2020, p. 4):

No governo Temer, sob a diligência do Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM) e da secretária executiva Maria Helena Guimarães (PSDB), a BNCC foi reformulada e cindida: a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em 2017, e a do ensino médio, em 2018. Nesse ínterim, a coalizão liberal-conservadora encerrou o exíguo diálogo anteriormente estabelecido com profissionais da educação e, além disso, descartou grande parte das críticas anteriormente dirigidas ao documento.

Inúmeras críticas foram e são realizadas à BNCC. Entre elas, quando se trata do Ensino Médio, observa-se inclusive uma mudança quanto a sua forma, particularmente no que diz respeito aos conteúdos mínimos, que não foram mencionados em todas as áreas do conhecimento. Observa-se neste documento, uma ênfase dada às disciplinas de português e matemática, obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, o que torna o currículo desta etapa da Educação Básica ainda mais flexível. Ao contrário do que afirmam os interlocutores favoráveis à BNCC, tal documento, assim como a Lei nº 13.415/2017, representam a subtração da formação integral e do direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sobretudo aos estudantes dependentes da escola pública estadual, que representam cerca de 89% dos jovens do Ensino Médio brasileiro.

Apresentando-se como um documento normativo que define “o conjunto [...] de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...], de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2018b, p. 7), sua redação utiliza uma linguagem ludibriosa que, advogando, por exemplo, a garantia dos “direitos de aprendizagem”, aos olhares desatentos, pode esconder as intencionalidades pragmáticas intrínsecas no documento e a concepção de formação precária a que deseja submeter os estudantes.

Outro aspecto importante é a definição de competência expressa na BNCC, entendida como a mobilização de “[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018b, p. 8). Para Monica Ribeiro da Silva (2018b, p. 11):

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

A partir do exposto, vale ressaltar que a BNCC traz a narrativa contraditória da necessidade de superar a fragmentação disciplinar do conhecimento e “o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2018b, p. 15). Assim, cabe-nos questionar, quais seriam as possibilidades de

romper com a fragmentação curricular, dar sentido ao que se aprende e do jovem construir um projeto de vida, quando a carga horária de formação geral sofre tamanha diminuição e a proposição de itinerários formativos obriga o jovem a cursar o que estará disponível em sua escola.

Como se não bastasse, no caso do itinerário formativo oferecido e frequentado pelos jovens for o da educação profissional, os estudantes ainda estarão submetidos a uma formação que tende a ser meramente instrumental, apressada e precarizada, com acesso muito reduzido aos conhecimentos fundamentais da formação básica e sem articulação com a educação profissional que lhe permita acessar uma formação verdadeiramente integral e emancipatória.

A BNCC também apresenta um forte aceno de submissão à lógica do mercado; fomento da visão elitizada, ao reproduzir o discurso de que a universidade não é destinada a todos. A ênfase na profissionalização que visa o atendimento das demandas dos setores produtivos constitui-se em um claro incentivo para que jovens da escola pública não busquem adentrar o Ensino Superior. Além disso, as próprias condições socioeconômicas e culturais da classe trabalhadora tendem a postergar o acesso ao Ensino Superior, ou, sequer, se apresentar como uma possibilidade factível. Este aspecto encontra-se no excerto sobre o cumprimento das finalidades do Ensino Médio, que deve “[...] garantir o prosseguimento dos estudos **a todos aqueles que assim o desejarem**, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2018b, p. 464, grifo nosso).

A BNCC alinha-se à Lei nº 13.415/2017 em relação ao discurso falacioso de liberdade de escolha dos jovens, quando defende a necessidade de adotar um currículo diversificado e flexível. Sendo assim, propaga a ideia de que “[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018b, p. 467)

Também chama a atenção, a recorrente argumentação na BNCC de que é necessário que os sistemas de ensino, as redes escolares e as escolas orientem “[...] seus currículos e propostas pedagógicas para **colocar as demandas das juventudes em diálogo com os contextos locais [...]**” (BRASIL, 2018b, p. 468, grifo nosso). Esta é uma evidente vinculação da BNCC ao mercado de trabalho e aos interesses do empresariado em cada região do país.

As orientações para a construção do Plano de Flexibilização Curricular, expresso pela Portaria nº 649/2018, repassada às escolas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias

Estaduais de Educação, inferem a necessidade da escuta das entidades empresariais e industriais para a oferta dos itinerários formativos, especialmente o da educação profissional. Sob o argumento de conhecer a vocação profissional da região, não deixam dúvidas de que o significado de atendimento às demandas locais não carrega a preocupação com a formação integral dos estudantes, mas seu compromisso com o atendimento de quem deseja explorar a mão de obra destes jovens.

Nesta perspectiva, o Documento Orientador da Portaria nº 649/2018, que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação e adesão das escolas ao “Novo Ensino Médio”, afirma que o diagnóstico sobre os aspectos que incidirão sobre a oferta dos itinerários formativos deve contemplar “[...] perspectivas do mundo do trabalho na região e arranjos produtivos locais, e [...] potenciais parcerias.” (BRASIL, 2018c, p. 9).

Por meio da BNCC, a formação dos jovens adequa-se à lógica do capital, conferindo à educação uma função utilitarista, efficientista, produtora de mão de obra e de consciências ajustadas à acumulação flexível. Esta formação, requerida pelo empresariado e materializada na BNCC, na Lei nº 13.4015/2017 e nas DCNEM de 2018, atinge em cheio os jovens pobres, que serão empurrados precocemente para o mercado de trabalho em condições precarizadas, por necessidade de sobrevivência e/ou exigência da sociedade.

Além de prejudicar o acesso à uma educação cidadã e de qualidade social referenciada, estes poderão ter dificuldades de adentrar o Ensino Superior. A BNCC anda na contramão de uma educação de qualidade social referenciada e, mais que isto, alinhada ao discurso meritocrático e de um pseudoprotagonismo juvenil, desconsidera as inúmeras desigualdades educacionais já existentes e que podem ser ainda mais aprofundadas. Sob essa lógica, ao jovem é requerido o desenvolvimento de competências socioemocionais e a elaboração de um projeto de vida, sem que sejam consideradas os determinantes sociais e históricos e as contradições da sociedade de classe em que vivemos.

É sob essa perspectiva que a BNCC estabelece habilidades e competências gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos jovens em, no “máximo”, 1800 horas de formação, conforme a Lei nº 13.415/2017. Assim, a perda de parte significativa dos conteúdos básicos poderá impactar sobre o futuro de uma geração de jovens que não terão as chances de reconhecer que a realidade social em que estão inseridos é fruto de um processo histórico de injustiças sociais produzidas e reproduzidas pela lógica da sociedade de classes. A respeito do

discurso de inserção das competências na BNCC, Monica Ribeiro da Silva (2018b, p. 12) enfatiza:

[...] quando se associa a prescrição de competências à atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, ao imediato, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica.

Uma reforma curricular instituída sob esta lógica, de forma autoritária e antidemocrática, que desconsidera as vozes de estudantes e docentes, atores sociais inseridos no contexto escolar e os mais fortemente atingidos por tais mudanças, não pode ser entendida como mecanismo que contribui para a formação integral dos jovens, como propala a Lei nº 13.415/2017. Tampouco pode ser concebida como instrumento de melhoria da qualidade na educação brasileira.

Diante desse quadro, concluímos que a burguesia brasileira, não contente em fragmentar e precarizar o conhecimento dos jovens das escolas públicas, por meio da Lei nº 13.415/2017, apresentada com urgência inexplicável, como complemento, de forma também aligeirada e autoritária, aprova a Base Nacional Comum Curricular e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2018, que, da mesma forma, abarcam o discurso da noção de habilidades e competências. Este último documento será abordado na próxima seção.

#### 3.4 DCNEM DE 2018: IMPACTOS SOBRE OS PERCURSOS FORMATIVOS DAS JUVENTUDES BRASILEIRAS

Oficialmente instituídas, a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio aprovadas em 2018, têm, na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, uma grande aliada dos interesses das elites econômicas do Brasil. As principais alterações das DCNEM/2018 estão sistematizadas a seguir e têm, como propósito, demonstrar seus impactos sobre os percursos formativos dos jovens brasileiros.

As DCNEM de 2018 estabelecem, em seu Art. 3º, que o Ensino Médio é um direito de todos, “[...] **dever do Estado e da família** e será promovido e incentivado com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho** [...]” (BRASIL, 2018a, p. 1, grifo nosso). O Art. 5º desta resolução estatui que:

O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I- formação integral do estudante, **expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**; II - **projeto de vida** como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante [...]. (BRASIL, 2018a, p. 1, grifo nosso)

Nos excertos anteriores, é flagrante a desresponsabilização do Estado ao defender a divisão de responsabilidade pelo Ensino Médio entre o Estado, a família e a sociedade, o que, diante do contexto político de arrocho das políticas públicas sociais, pode conduzir à fragilização da educação pública estatal. As DCNEM/2018 responsabilizam, também, os jovens pelo seu “projeto de vida” e enfatizam no desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais, estabelecendo uma formação sob controle, de acordo com os ditames do mercado. Tal condição também,

[...] aumenta a responsabilidade dos profissionais de educação quanto aos rumos que poderá tomar a formação de nossos jovens [e] sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 42-43)

Esta guinada na concepção de Ensino Médio representa um retorno às concepções das políticas neoliberais de Ensino Médio noventistas, reiterando o foco no desenvolvimento das habilidades e competências, sobretudo as socioemocionais e a ratificação de um discurso da necessidade de adaptabilidade e responsabilização dos sujeitos. A mudança na concepção é identificada pela compreensão de formação integral presente nas DCNEM/2018, definida como o “[...] desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e **socioemocionais** do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o **protagonismo** na construção de seu **projeto de vida**.” (BRASIL, 2018a, grifo nosso).

Percebe-se, ainda, a apropriação de termos utilizados pelos setores progressistas de educação, como a formação integral, contudo, com um entendimento totalmente diferente, apoiado nas necessidades imediatas do mercado de trabalho e no desenvolvimento de habilidades e competências, inclusive equiparando estes conceitos à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem", o que evidencia uma grande contradição, à medida que estas diretrizes colaboram para a retirada do direito à educação básica dos jovens brasileiros. A definição presente no Artigo 6 demonstra tais contradições:

[...] VI - competências: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, **a expressão "competências e habilidades" deve ser considerada como equivalente à expressão "direitos e objetivos de aprendizagem"** presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). VII - habilidades: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados; [...] (BRASIL, 2018a, grifo nosso)

A respeito da conceituação de trabalho nas três DCNEM produzidas no Brasil em diferentes períodos históricos, identificamos algumas diferenciações. Enquanto as DCNEM/1998 nem sequer apresentavam um conceito de trabalho, as DCNEM/2012 compreendem-no como atividade inerente ao ser humano, que transforma a natureza para produzir sua existência. Percebe-se, nessa concepção, uma compreensão de trabalho histórica e social, condição primordial de garantia de acesso aos bens produzidos pela humanidade e de constituição do ser humano. Por outro lado, as DCNEM/2018 acrescentam a este conceito de trabalho, o entendimento de “impulsionar o desenvolvimento cognitivo”, em um forte aceno ao desenvolvimento de habilidades e competências e do conhecimento produzido por meio da prática, contudo, sem mencionar nesse trecho a importância da relação teoria e prática. Esta é mais uma forte evidência da mudança de concepção para o Ensino Médio, reavivadas pelas DCNEM/2018. As diferenciações no conceito de trabalho das DCNEM são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Conceito de trabalho nas DCNEM

(continua)

DCNEM/1998	DCNEM/2012	DCNEM/2018
Não há no corpo do texto da	O trabalho é conceituado na sua	O trabalho é conceituado na sua



Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, uma conceituação de trabalho.	perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.	perspectiva ontológica de transformação da natureza, <b>ampliada como impulsionador do desenvolvimento cognitivo</b> , como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEM de 1998, 2012 e 2018.

As DCNEM/2018 destacam o itinerário formativo da educação técnica e profissional, que “[...] compreende um conjunto de termos e conceitos próprios [...]” (BRASIL, 2018a, p. 3). Neste ângulo, procuram evidenciar este componente curricular, com forte tendência à aprendizagem voltada para a prática e inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho. Traz em seu teor definições como:

a) ambientes simulados: são ambientes pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas da aprendizagem profissional [...]; b) formações experimentais: são formações autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino, [...] que ainda não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); c) aprendizagem profissional: é a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade, [...] caracterizada por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, conforme respectivo perfil profissional; d) qualificação profissional: é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho; e) habilitação profissional técnica de nível médio: é a qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico, [...]; f) programa de aprendizagem: compreende arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho. [...] g) certificação intermediária: é a possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade; h) certificação profissional: é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos nos termos do art. 41 da LDB. (BRASIL, 2018a, p. 3-4)

Tais definições representam a ratificação da concepção presente para a formação dos jovens brasileiros, leia-se, uma formação precária, com ênfase na concomitância ou na aprendizagem prática desarticulada da teoria, voltada para o mercado de trabalho e construída a partir dos interesses do empresariado. A concepção de currículo da DCNEM/2018 apresenta mudanças em relação às DCNEM/2012. Em que pese mantenha em sua redação a concepção de construção do currículo pela sociedade, ampara-se no desenvolvimento de competências socioemocionais. Esta concepção é apresentada no Art. 7º como:

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e **socioemocionais**. (BRASIL, 2018a, grifo nosso)

As DCNEM/2018 atrelam o currículo às determinações da BNCC e estabelecem “aprendizagens essenciais”, que englobam a concepção de desenvolvimento de “competências e habilidades”, de uma “educação para a vida” e para a “resolução de problemas da vida cotidiana”, expressões que, mesmo parecendo inocentes, demonstram as opções teóricas intrínsecas neste documento. Essas “aprendizagens essenciais” são entendidas no § 3º do Art. 7º, como:

[...] as que **desenvolvem competências e habilidades** entendidas como conhecimentos em ação, com **significado para a vida**, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, **para resolver demandas complexas da vida cotidiana**, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho. (BRASIL, 2018a, p. 4, grifo nosso)

Neste contexto, as unidades escolares e os sistemas de ensino devem estabelecer “[...] critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades [e] possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho.” (BRASIL, 2018a, p. 4). O que ratifica a extrema flexibilização proposta pela Lei nº 13.415/2017 e abre margem para que formatos não formais e precários de aprendizagem sejam aproveitados na carga horária do Ensino Médio. Além disso, as DCNEM/2018 enfatizam “[...] a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de integração e articulação entre diferentes campos de saberes específicos [...]” (BRASIL, 2018a, p. 4), o que é preocupante frente à possibilidade do trabalho docente por áreas do conhecimento, previsto pela Lei nº 13.415/2017.

Portanto, de acordo com as DCNEM/2018, as propostas curriculares do Ensino Médio devem expressar em grande medida o desenvolvimento de competências e habilidades, além de prever a integração curricular por áreas do conhecimento, evidenciar a formação integral, a construção do projeto de vida e do protagonismo do estudante, a diversificação de metodologias, de tempos e espaços de aprendizagem e a necessidade de inovação. Concepções atreladas à visão mercadológica de educação, que diminuem a importância

docente ao centralizar a aprendizagem no estudante, além de objetivar a aceitação de “abertura ao novo”. O excerto que expressa tais perspectivas é o seguinte:

I - garantir o **desenvolvimento das competências gerais e específicas** da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II - garantir ações que promovam: a) a integração curricular como estratégia de **organização do currículo em áreas do conhecimento** que dialogue com todos os elementos previstos na proposta pedagógica na perspectiva da **formação integral do estudante**; b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a **possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação**; c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; d) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; III - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que **potencializem o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimulem o protagonismo dos estudantes**; IV - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online, autoria, resolução de problemas, diagnósticos em sala de aula, projetos de aprendizagem inovadores e atividades orientadas, de tal forma que, ao final do ensino médio, o estudante demonstre: a) **competências e habilidades** na aplicação dos conhecimentos desenvolvidos; b) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que estão presentes na produção moderna; c) práticas sociais e produtivas determinando novas reflexões para a aprendizagem; d) domínio das formas contemporâneas de linguagem; V - **considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais**; VI - considerar que a educação integral ocorre **em múltiplos espaços de aprendizagem** e extrapola a ampliação do tempo de permanência na escola. (BRASIL, 2018a, p. 5)

Ao regulamentar a estrutura curricular, as DCNEM/2018 acompanham as determinações da Lei nº 13415/2017. Assim, ratifica a divisão por áreas do conhecimento e pelos itinerários formativos e limitam a carga horária da formação geral básica a 1.800 (mil e oitocentas) horas. Quanto aos itinerários formativos, segundo as DCNEM/2018, devem ter por base os seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Nesse sentido, busca resolver a “questão social”, ideia propagada pelos organismos multilaterais, internacionais e regionais de que os pobres atrapalham o crescimento econômico, pois podem causar efervescências políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital, mas que também têm algum potencial produtivo, que não pode ser desperdiçado (FRIGOTTO; MOTTA, 2017), dessa forma, as DCNEM/2018, em uma realidade de desemprego estrutural, incentivam os jovens a desenvolver o empreendedorismo, que, ao invés de garantir-lhes a existência, retira-lhes o acesso aos direitos sociais básicos.

Da mesma forma que a Lei nº 13.415/2017, as DCNEM de 2018 responsabilizam os sistemas de ensino pela oferta de mais de um itinerário formativo em cada município e pela orientação aos estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo. No entanto, não faz nenhuma menção às dificuldades que as redes públicas estaduais possam ter para esta implementação e o impacto sobre a formação dos jovens e sobre o trabalho docente perante estas determinações. Ainda de acordo com as DCNEM/2018, a oferta desses itinerários deve considerar:

[...] as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. [...]. Orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...]. (BRASIL, 2018a, p. 7)

A oferta precarizada do itinerário da formação técnica e profissional é anunciada ao possibilitá-la através “[...] de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si [...]” (BRASIL, 2018a, p. 9), demonstrando o foco na concomitância, permitindo a oferta através das “parcerias” com a iniciativa privada e o aproveitamento de “vivências práticas de trabalho”. Tal aspecto das DCNEM de 2018 abre brecha oficial para que o empresariado brasileiro possa explorar a mão de obra dos estudantes secundaristas, sendo possível integralizá-la na carga horária do Ensino Médio, uma flagrante investida contra o direito à educação dos jovens, ao permitir seu aligeiramento e focalizar no trabalho imediato, conforme evidencia este trecho das DCNEM/2018:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

A respeito da carga horária, as DCNEM/2018, assim como a Lei nº 13.4015/2017 determinam que esta deve “[...] ser ampliada para 3.000 (três mil) horas até o início do ano letivo de 2022; [ e ] a carga horária anual total deve ser ampliada progressivamente para 1.400 (um mil e quatrocentas) horas.” (BRASIL, 2018, p. 10). Para o Ensino Médio noturno, prevê a possibilidade de ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga

horária diária e anual, mas “[...] garantido o total mínimo de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas até 2021 e de 3.000 (três mil) horas a partir do ano letivo de 2022.”

A oferta precarizada também é anunciada nas DCNEM/2018, através da possibilidade de ampla parte da carga horária através de Educação a Distância. Assim, para a modalidade de educação de jovens e adultos “[...] é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo.” (BRASIL, 2018a, p. 10). Para o ensino regular, a carga horária a distância pode “contemplar até 20% [...] da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos [...] podendo, a critério dos sistemas de ensino, expandir para até 30% [...] no ensino médio noturno.” (BRASIL, 2018, p. 11). Pelas DCNEM/2018, a organização curricular do Ensino Médio “[...] deve oferecer tempos e espaços próprios ou em parcerias com outras organizações para estudos e atividades [...]” (BRASIL, 2018a, p. 10). Além disso, as atividades realizadas pelos estudantes, que podem ser consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, envolvem grande quantidade de possibilidades, até mesmo o trabalho voluntário, e podem ser:

**[...] aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica** orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018, p. 11, grifo nosso)

Além dos seus impactos sobre o currículo da formação dos jovens, o Capítulo II das DCNEM/2018, em comparação às DCNEM/2012, modifica a expressão Projeto Político Pedagógico para Proposta Pedagógica, o que pode ter sido decorrente da influência do movimento Escola “sem” partido, representando uma ameaça à gestão democrática e autonomia das escolas e dos docentes. Quanto à elaboração deste documento pelas instituições escolares, fica bastante evidente a desconsideração da gestão democrática e da autonomia das escolas e de seus profissionais, quando comparamos a redação das DCNEM/2012 com a atualização das DCNEM/2018, que orientam como deve ser a construção deste documento. Enquanto nas DCNEM/2012 as orientações apresentavam um caráter democrático e político quanto à elaboração deste documento, as DCNEM/2018 apresentam orientações de forma bem mais resumida, que evidenciam que a elaboração da

proposta pedagógica cabe a cada unidade escolar “[...] em consonância com o documento curricular definido pelo seu sistema de ensino” (BRASIL, 2018a), o que indica o cunho de prescrição curricular desta atualização das diretrizes.

As DCNEM/2018 mencionam, ainda, que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar o projeto de vida e de carreira do estudante como “[...] uma estratégia pedagógica, cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades.” (BRASIL, 2018a, p. 15). Faz, ainda, menções explícitas a um ensino voltado exclusivamente a atender os interesses econômicos, sem novamente considerar os determinantes históricos dos jovens. Podemos identificar as modificações referentes à elaboração do projeto político-pedagógico/proposta pedagógica indicadas pelas DCNEM/2012 e pelas DCNEM/2018 no Quadro 7.

Quadro 7 – Comparação DCNEM/2012 e DCNEM/2018

DCNEM/2012	DCNEM/2018
Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.	Cabe a cada unidade escolar a elaboração da sua proposta pedagógica em consonância com o documento curricular definido pelo seu sistema de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCNEM /2012 e DCNEM/2018

Conforme observamos neste capítulo, há um arcabouço regulatório e jurídico que abrange a Lei nº 13.415/2017, a Resolução 03/2018, a BNCC e as BNCs Formação dos professores, que, juntas, constituem-se em estratégias que representam um grave risco à formação integral dos jovens brasileiros e de seus professores. É com tal preocupação que, na próxima seção desta dissertação, analisaremos o percurso que vem sendo realizado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em 120 escolas-piloto que estão implementando a Contrarreforma do Ensino Médio desde 2020.

#### **4 PERCURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: MOVIMENTOS INICIAIS E ANÁLISE DE DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Este capítulo objetiva contextualizar a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, nas 120 escolas-piloto, analisando os documentos normativos e ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação em Santa Catarina (SED/SC). A respeito dos documentos normativos apresentados, constam neste capítulo o “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”; o percurso de elaboração e o conteúdo do “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (CCE)”, além do Caderno 1 do “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCCEM)”. Para compreender e sistematizar o percurso de regulamentação e de implementação neste estado, tomamos como principal fonte de informações as notícias, documentos e vídeos/*webconferências* das orientações e cursos de formação continuada de gestores e professores referentes ao “Novo Ensino Médio”, publicizados pela SED/SC, entre os anos de 2016 e 2021.

Observamos, nesta empreitada, que Santa Catarina apresenta um forte alinhamento com as decisões do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, verificamos o envolvimento e o protagonismo de Eduardo Deschamps no processo de regulamentação da Contrarreforma do Ensino Médio tanto em nosso estado quanto no país, quando ocupou os cargos de Presidente do CNE (entre outubro de 2016 e outubro de 2018), Presidente do Consed (entre fevereiro 2015 e outubro de 2016, quando assumiu a presidência do CNE) e Secretário de Estado da Educação (SED) de Santa Catarina (entre março de 2012 e abril de 2018). Deschamps esteve presente na apresentação do “Novo Ensino Médio” em 22 de setembro de 2016, pelo então Presidente Michel Temer e pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. Decorre deste alinhamento a adesão por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da Portaria nº 649, do Ministério da Educação (MEC), de 10 de julho de 2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a participação no programa (BRASIL, 2018d).

Após a publicação desta Portaria, o MEC realizou duas *webconferências* nos dias 13 de agosto e 14 de novembro de 2018, respectivamente. Estas reuniões virtuais foram voltadas a gestores e coordenadores de Ensino Médio e do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo integral – EMITI, das 27 secretarias estaduais e distrital. A partir destas reuniões, as escolas catarinenses que se enquadravam nos critérios do MEC<sup>22</sup> e foram pré-indicadas, caso aderissem à proposta, deveriam enviar documentação para a SED/SC, até 23 de novembro de 2018. Tal urgência se reflete pela inserção destas escolas ao Programa no PAR/SIMEC (Plano de Ações Articuladas)<sup>23</sup> até 26 de novembro de 2018, e adesão ao Programa, via PDDE Interativo, até 30 de novembro de 2018.

Após a adesão e seleção das escolas, os estados deveriam iniciar as atividades de discussão, elaboração e organização do “Novo Ensino Médio”<sup>24</sup>. A implementação iniciada em 2020, nas 120 escolas-piloto, ocorre de forma progressiva, apenas com estudantes ingressantes do 1º ano do Ensino Médio, e tem por objetivo atingir todas as escolas da rede estadual catarinense até o ano de 2022, conforme definiu a Lei nº 13.415/2017. Vale mencionar que, ao dar início à implementação em 120 escolas-piloto, a SED/SC demonstra a intenção de formar “laboratórios de implementação” e, a partir das experiências dessas escolas, replicar este modelo, conforme requisitado pelos interlocutores da Contrarreforma do Ensino Médio.

#### 4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” EM SANTA CATARINA

Com a eleição, em 2018, de Carlos Moisés da Silva<sup>25</sup> para o cargo de governador, foi empossado no cargo de Secretário de Estado da Educação, Natalino Uggioni, que possui sua trajetória profissional ligada predominantemente ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e atuou na superintendência do Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina,

---

22 Os critérios de escolha das escolas elegíveis para adesão foram definidos pela Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Em Santa Catarina, foram utilizados também os critérios da Portaria 649/2018 para adesão das escolas que são: obrigatoriamente 30% de escolas EMITI; escolas que já possuíssem jornada diária de 5 horas e que, preferencialmente, tenham participado do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, e escolas que possuiriam jornada diária de 5 horas em 2019.

23 Mais informações sobre o PAR (Plano de Ações Articuladas) podem ser consultadas no site: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/perguntas-frequentes>.

24 A notícia traz os documentos que embasam a implementação da Reforma do Ensino Médio e pode ser consultado no site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/29102-ensino-medio-2>. Acesso em: 21 nov. 2020.

25 Carlos Moisés da Silva foi eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), em 2018.



instituição que tem ligação com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Este vínculo profissional do então Secretário de Educação de SC, assim como de seus antecessores no governo de Raimundo Colombo (PSD) e Eduardo Pinho Moreira (MDB) e, particularmente de Eduardo Deschamps, é um dos elementos que explica a adesão imediata de SC à implementação da Lei nº 13.415/2017 em 120 escolas-piloto, que correspondem à 17% das escolas de Ensino Médio de SC. Este é um número bastante significativo, considerando tratar-se de uma experiência de implementação que atingirá praticamente 1/5 das escolas de Ensino Médio no estado.

Como uma das primeiras iniciativas para a implementar o “Novo Ensino Médio” e direcionar a construção do “Currículo Base do Território Catarinense (BNCC-SC) para o Ensino Médio”, a SED/SC realizou uma *webconferência* em 24 de maio de 2019, envolvendo, servidoras estaduais, gestores e professores das escolas-piloto. Nesta reunião, houve a explanação das estratégias projetadas pela SED/SC e das atribuições das escolas-piloto para o ano de 2019<sup>26</sup>. (SILVA, MARTINI, POSSAMAI, 2021)

Entre estas estratégias estão: a elaboração de plano de implementação do NEM; a reelaboração de propostas curriculares; realização de formação continuada, envolvendo a legislação e temas referentes ao “Novo Ensino Médio”; aumento da carga horária para, no mínimo, 1000 horas anuais, e multiplicação do que foi denominado como “boas práticas.” (SANTA CATARINA, 2019b). Não foi, contudo, explanado a respeito do significado dessas “boas práticas”, mas consideramos que o uso do termo, recorrente também em documentos dos organismos multilaterais, se trata de uma estratégia para facilitar a aceitação e repetição, por parte das escolas estaduais, das ações realizadas nas escolas-piloto, diante do desconhecimento da organização curricular e do aligeiramento no processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no estado.

Para o prosseguimento desta implementação, conforme sinalizam Silva, Martini e Possamai (2021), está a realização de uma reunião técnica<sup>27</sup> no município de Chapecó,

26 A *webconferência* “Novo Ensino Médio e BNCC do EM” (SANTA CATARINA, 2019b) está disponível no Canal do YouTube Educação SC, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>. Acesso em: 21 nov. 2020.

27 Esta notícia está disponível no site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30353-educacao-discute-novo-ensino-medio-comgestores-de-escolas-estaduais-de-santa-catarina>. Acesso em: 21 nov. 2020. E o material utilizado nesta reunião está disponível em: [http://ceduph.com.br/novo\\_ensino\\_medio/Arquivos/Novo\\_Ensino\\_Medio\\_Catarinense.ppt](http://ceduph.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt). Acesso em 21 nov. 2020.

realizada em 14 de agosto de 2019, pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, envolvendo os gestores das escolas-piloto e supervisores das 36 coordenadorias regionais de educação de Santa Catarina, com o propósito de orientá-los sobre o processo de implementação do NEM.

Além de exporem as bases legais da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e Portaria nº 649/2018) deram orientações quanto à gestão pedagógica e administrativa das escolas e Coordenadorias Regionais de Educação. Inicialmente, servidores da SED esclareceram os participantes quanto aos procedimentos técnico-administrativos para a composição da equipe gestora do “Novo Ensino Médio” em cada escola, que, a partir do diagnóstico dos profissionais lotados ou em exercício na unidade escolar, deveria ser constituída pelo Diretor de Escola; por Assistentes de Educação; Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e Especialistas em Assuntos Educacionais (Orientador Educacional, Supervisor Escolar). Caso não possuíssem esses profissionais em seus quadros, as escolas poderiam alocá-los de outras escolas, por adesão, constituindo um processo para solicitação do servidor. (SILVA, MARTINI, POSSAMAI, 2021)

Quanto à composição do quadro de docentes, na estrutura curricular do NEM dever-se-ia observar a atuação por área do conhecimento, podendo viabilizar a alteração da carga horária, conforme necessidade. Da mesma forma que a equipe gestora, a composição do quadro de docentes poderia ocorrer por alocação de professores efetivos em outras escolas da rede estadual, viabilizada por meio da emissão de uma Portaria autorizando o afastamento de sua escola de lotação, conforme prevê a Lei nº 6844/1986, que estabelece o Estatuto do Magistério Catarinense (artigo 29 no item V). (SILVA, MARTINI, POSSAMAI, 2021)

Conforme observamos, as coordenadorias regionais de educação deveriam priorizar a atuação de professores efetivos nas escolas do “Novo Ensino Médio”. É preciso destacar que a atuação de professores efetivos e a oferta de formação continuada compatível com os objetivos dos agentes elaboradores, são estratégicas para o êxito da implementação de qualquer política educacional. Nesse sentido, priorizar a atuação de profissionais efetivos deveria ser uma política de Estado para o êxito de uma formação de qualidade para todos os estudantes e não se constituir em prioridade para uma política educacional em específico, que, conforme já discutimos no capítulo anterior, precariza a formação dos brasileiros. Assim, priorizar a atuação de professores efetivos na implementação do NEM nas escolas-piloto, considerando que, de acordo com Costa (2020), no ano de 2018, a Rede Estadual de Educação

contava com pouco mais de 35 mil professores, sendo 15.129 efetivos e 20.552 temporários, é um indicativo do empenho da SED/SC em viabilizar todas as condições objetivas necessárias para a constituição de quadros, que pudessem garantir o êxito da arquitetura da Contrarreforma do Ensino Médio no estado.

Quanto ao financiamento, a liberação dos recursos estará vinculada à execução das determinações do MEC e da SED/SC, conforme mencionado, quando analisamos a Lei nº 13.415/2017, sendo: 20% no momento da adesão, 40% quando da aprovação da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), e o restante ao longo do segundo semestre de 2019 (SANTA CATARINA, 2019c). Tais recursos estão, conforme já sinalizado, condicionados ao cumprimento de metas, que, se por um lado denota a intenção de avançar nas políticas de responsabilização e controle das escolas, por outro, dificulta ainda mais as possibilidades de resistência à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, considerando os poucos recursos destinados às escolas públicas.

A respeito dos movimentos necessários para a implementação do “Novo Ensino Médio”, as escolas que aderiram à proposta foram orientadas pela SED nesta Reunião Técnica a elaborar sua “Proposta de Flexibilização Curricular” (PFC); confeccionar o relatório de escuta dos estudantes e o diagnóstico de necessidades e o mapeamento dos interesses dos estudantes. As pesquisas, por amostragem deveriam ser voltadas principalmente aos estudantes do 8º e 9º anos das redes municipais, pais, professores e escolas de Ensino Médio que oferecem Ensino Médio Inovador (EMI), Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e Ensino Médio Regular. A coleta de tais informações, poderia ser realizada por meio de reuniões; grupos focais; roda de conversa; enquetes; exposição de vídeos e slides sobre o “Novo Ensino Médio”; aplicação e adaptação do questionário de escuta dos jovens disponível no site do MEC<sup>28</sup>, busca de apoio de universidades e parceiros locais, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) e outros do Sistema S (SANTA CATARINA, 2019c).

Um modelo de “Proposta de Flexibilização Curricular” (PFC) foi apresentado na reunião técnica de Chapecó e deveria conter mapeamento do interesse dos estudantes; plano de formação continuada; propostas de atividades com foco no projeto de vida e no protagonismo juvenil e propostas de flexibilização curricular, cada atividade com responsáveis direcionados e prazos estabelecidos.

---

28 Material disponível no site do MEC em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Ao analisar o modelo de oferta apresentado durante esta “Primeira Reunião Técnica do NEM”, está visível a presença do empresariado e o alinhamento à Resolução CNE/CEB nº 03/2018, em todos os seus aspectos. No que diz respeito aos itinerários formativos, percebe-se a ênfase dada ao itinerário de Formação Técnica e Profissional e na concomitância, que, segundo esta Resolução “[...] podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si.” (BRASIL, 2018a).

Por este modelo de oferta, o estudante do Ensino Médio cumpriria a carga horária da Parte Flexível, em uma instituição parceira, por meio de cursos de curta duração (FIC) e/ou congêneres. O que nos faz concluir que, enquanto instituições parceiras ficariam responsáveis pela parte flexível do currículo, os estudantes teriam a carga horária destinada à Formação Geral encolhida a cada ano.

Já no primeiro ano, os estudantes cursariam o componente curricular Projeto de Vida, e nos segundo e terceiro iniciariam diferentes trilhas, todas ofertadas em colaboração com parceiros. Contudo, ao longo da implementação em 2020, a SED/SC demonstrou alterações nesta forma de oferta. Mas ainda é possível identificar, a presença dos parceiros, sobretudo do Sistema S, Instituto Ayrton Senna e a partir de 2020 do Sebrae e do Instituto Iungo<sup>29</sup>, este último, atuando de maneira contundente na formação continuada dos professores e na coordenação dos trabalhos de definição dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e na elaboração das suas ementas. A análise do modelo de oferta, conforme apresenta o Quadro 8, mostra-nos que, além do esfacelamento da formação oferecida aos jovens, é flagrante o propósito de formação de mão de obra, com recursos advindos do setor público.

Quadro 8 – Modelo de oferta NEM

	Escola Estadual (1800 h)	Parceiro (1200 h)	Carga horária anual total:
1º ano	BNCC (800 h)	Projeto de vida (200 h)	1000 h
2º ano	BNCC (600 h)	Trilha FIC / CT / Tecnológica (400 h)	1000 h
3º ano	BNCC (400 h)	Trilha FIC / CT / Tecnológica (600 h)	1000 h

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da Primeira Reunião Técnica (SANTA CATARINA, 2019c).

29 O Instituto Iungo foi criado em 2020 e é mantido pelo Instituto Bem Maior e pelo Instituto MRV.

A prévia de execução desta oferta, exposta no Quadro 9, deixa ainda mais notória a perspectiva assumida na proposta de implementação do NEM em Santa Catarina. A Parte Flexível vai aumentando gradativamente, até que, ao final do terceiro ano, o estudante passaria apenas dois dias na escola e três dias - a maior parte da carga horária - em uma instituição parceira.

Quadro 9 – Execução de oferta NEM

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º ano	Escola Estadual	Escola Estadual	Escola Estadual	Escola Estadual	Parceiro
2º ano	Escola Estadual	Parceiro	Escola Estadual	Parceiro	Escola Estadual
3º ano	Parceiro	Escola Estadual	Parceiro	Escola Estadual	Parceiro

Fonte: Elaborado pela autora com base no material da Primeira Reunião Técnica (SANTA CATARINA, 2019c).

Esta proposição vai ao encontro das DCNEM/2018, que estabelecem uma gama de possibilidades para a consolidação da carga horária do Ensino Médio, conforme abordado anteriormente nesta dissertação, que inclui até mesmo trabalhos voluntários. De acordo com o que observamos no Quadro 9, chancelado pela Resolução 03/2018, há uma evidente manifestação de alinhamento entre as perspectivas da Secretaria Estadual de Educação catarinense e o empresariado, representado por institutos privados. Tal presença é observada, inclusive, nas fontes dos dados utilizados pela SED/SC nesta reunião técnica, que têm como referências dados do “Todos pela Educação” e do Instituto Ayrton Senna, para explanar a respeito dos problemas que atingem o Ensino Médio.

Sob a visão destas instituições, tais desafios envolvem o distanciamento entre os saberes escolares e as situações vivenciadas na experiência cotidiana dos jovens; currículos conteudistas fragmentados e desarticulados; pouco espaço para a escuta dos estudantes e a formulação de seus projetos de futuro; baixos índices de aprendizagem e de conclusão dos estudos; alta evasão escolar e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que em Santa Catarina foi de 3,5 em 2017, além disso, explanam que os jovens passam 5

horas em média na escola, tempo muito inferior às 6-7 horas/dia de países com sistemas de alto desempenho educacional.

Estes argumentos têm a explícita intenção de caracterizar o Ensino Médio como uma etapa problemática da Educação Básica, justificando a necessidade de reformulação, sem, no entanto, mencionar, entre os desafios do Ensino Médio, as condições materiais concretas dos que trabalham e estudam nas escolas estaduais catarinenses. Tampouco foram contextualizados os condicionantes históricos que constituíram o Ensino Médio, como a preservação da dualidade e da desigualdade educacional, as legislações educacionais que foram ao encontro dos interesses econômicos e, muito menos, os pífios investimentos destinados ao Ensino Médio.

Por fim, outra orientação dada aos participantes desta reunião técnica e que julgamos importante mencionar, é o fato de que os gestores das escolas e das Coordenadorias Regionais de Educação deveriam construir um mapa de demandas da Educação Profissional, com o propósito de conhecer a vocação profissional da região. Para isto, deveriam aproximar-se de entidades comerciais e industriais, escolas técnicas e universidades/faculdades da região, a fim de conhecer os “setores portadores do futuro” da indústria e do comércio catarinense. Esta orientação, constitui-se em uma evidente manifestação a quem atenderá e de quem mediará a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Cerca de um mês após a reunião em Chapecó, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, participou do “2º Encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio” do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em Brasília, entre os dias 9 e 11 de setembro de 2019<sup>30</sup>. O evento reuniu quatro representantes de cada uma das 27 unidades da federação e teve como propósito instrumentalizar os participantes acerca das diretrizes de implementação do NEM e fomentar a elaboração de um conjunto de metas que pudessem dar aporte à sua implementação durante o ano de 2020.

As metas traçadas pela SED/SC e as ações desenvolvidas após o encontro, segundo consta na notícia publicada no site da SED/SC, envolvem a) a sensibilização da Rede Estadual acerca dos fundamentos do NEM; b) o desenvolvimento de ações que pudessem reduzir a ansiedade das 120 escolas-piloto, considerando que, em 2020, o processo iniciaria pela ampliação de carga horária e não pelos itinerários formativos; c) a conclusão e a validação da

---

30 Esta notícia pode ser consultada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30381-educacao-projeta-metas-de-suporte-as-escolas-para-o-novo-ensino-medio-em-2020>. Acesso em: 21 nov. 2020.

arquitetura de implementação do NEM no estado, com cronograma claro e desenho de progressão para disseminação em toda rede; d) a verificação da conformidade da versão preliminar do Currículo do Ensino Médio com a rubrica de orientação do MEC; e) a aprovação do currículo de referência até julho de 2020; f) o estabelecimento de um plano de formação continuada para a Rede; g) a estruturação de um o plano de monitoramento e avaliação do NEM; e h) a ampliação para 30% da rede no NEM em 2021, com a progressiva expansão aos demais 70%, em 2022, contemplando os 100% de atendimento, que confere a legislação, até 2023. (SANTA CATARINA, 2019d)

Ao analisar o percurso constituído após a elaboração destas metas, conclui-se que houve dificuldades na implementação e atraso no cumprimento de algumas delas, como na elaboração do “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio”, que foi submetido à aprovação do Conselho Estadual de Educação somente ao final de 2020, aprovado em março de 2021 e publicizado aos professores em agosto de 2021. Além disso, observamos algumas mudanças de direção e recuos, como a não ampliação do NEM para mais escolas, em 2021, e outras decisões provisórias, válidas somente para os estudantes que ingressaram no NEM em 2020. Entre tais decisões, mencionamos: a Formação Geral permaneceu com 800 horas anuais, excepcionalmente para estas turmas, não sendo diminuída no 2º e no 3º ano. Para estas turmas, na Parte Flexível, foram ofertados apenas os Componentes Curriculares Eletivos e Projeto de Vida, e não foram ofertadas as Trilhas de Aprofundamento, em 2021. Houve modificações pontuais na carga horária das três possíveis matrizes, por exemplo, a Matriz C, foi reduzida para 44 horas, ao invés de 50 horas. Porém, para as novas turmas do NEM, abertas em 2021, nada foi alterado<sup>31</sup>.

É interessante salientar que, já no início da implementação do NEM em SC, as propostas sofreram alterações para adaptação às condições objetivas de oferta, o que nos leva a concluir que a ampliação para toda a Rede Estadual, prevista para acontecer em todas as

---

31 Estas informações foram repassadas às escolas-piloto na penúltima formação do ano de 2020: “Planejamento Novo Ensino Médio”, realizada em 03 de dezembro de 2020. A justificativa para os recuos da SED/SC foram que: a pandemia alterou rotinas e o acompanhamento do trabalho realizado nas escolas-piloto; o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense está em processo de análise pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), as Trilhas de Aprofundamento devem ser aprovadas por este órgão, e o processo formativo e preparação do corpo docente das escolas-piloto necessita deste embasamento do CEE; a adesão das escolas-piloto prevê ações de flexibilização e o Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos figurará como um importante elemento para qualificação do trabalho nas escolas-piloto, no ano de 2021. Entende-se, com estas decisões, que a SED/SC quer manter o maior controle possível sobre as ações das escolas-piloto com a finalidade de manter a implementação da Reforma dentro dos postulados da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos. As informações podem ser acessadas aos 40 minutos e 50 segundos da referida formação, que está disponível no Canal do Youtube “Coordenadoria de Tecnologias Educacionais”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7MgmErZjrI&t=1s>. Acesso em: 13 jan. 2021.

escolas em 2022, poderá acarretar ainda mais adaptações por parte das escolas, visto que as dificuldades poderão se tornar ainda mais evidentes, o que pode contribuir para a negação da proposta pelo corpo docente e discente ou para a oferta ainda mais precarizada.

Um destaque que consideramos importante mencionar no processo de implementação da Lei nº 13.415/2017 no estado de Santa Catarina é a centralidade dada à formação continuada dos docentes. Oferecida por várias instituições, esta ação caminhou a passos largos desde o ano de 2020, conforme explicitado na subseção da Introdução desta dissertação, que abordou também os percursos metodológicos, que serão objeto da última seção.

Outro aspecto importante a ser mencionado diz respeito ao apelo social para adesão à Lei nº 13.415/2017. Assim como o governo estadual investiu massivamente em propagandas oficiais, ainda no mês de outubro de 2019, a SED/SC produziu a “Web Série Novo Ensino Médio”<sup>32</sup>, para apresentar os passos da implementação em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019e). Esta produção conta com uma sequência de seis vídeos, que tratam de temas referentes à implementação do Novo Ensino Médio.<sup>33</sup>

O primeiro episódio foi intitulado “Fundamentos do Novo Ensino Médio”; o segundo episódio é a respeito da “Flexibilização e Escolas-piloto”; o terceiro vídeo da série expõe o tema “Itinerários Formativos”; o quarto apresenta os “Eixos Estruturantes”; o quinto e sexto vídeos abordam as “Metas para Implementação.” Todos são vídeos curtos, objetivam informar de maneira rápida, para atingir estudantes e comunidade em geral e passar uma visão positiva de implementação do NEM, alinhada à SED/SC e aos documentos normativos do MEC, produzidos no contexto da Lei nº 13.415/2017.

Entre os dias 12 e 13 de novembro de 2019, a SED/SC realizou em Florianópolis o “Primeiro Encontro Formativo do Novo Ensino Médio”. Neste evento, cerca de 200 profissionais das 120 escolas-piloto do NEM, entre eles, coordenadores das 36 regionais de educação e coordenadores pedagógicos do “Novo Ensino Médio”, passaram por formação

---

32 Notícia disponível no site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30410-assista-a-webserie-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 21 nov. 2020.

33 A websérie pode ser acessada no Canal do Youtube “Educação SC”. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLNgFJiqZ-gFoYXb2TsmPKRt7tuWishrQu>. Acesso em: 21 nov. 2020.



sobre conceitos, nova estrutura curricular e proposta pedagógica<sup>34</sup> para iniciar sua implementação em 2020 (SANTA CATARINA, 2019f).

O material utilizado neste encontro expressa os seguintes objetivos: subsidiar coordenadores pedagógicos regionais e escolares das escolas piloto na implementação das ações de integração e flexibilização curricular do Novo Ensino Médio, proporcionando avanços na construção de um Ensino Médio mais atrativo e que atenda às necessidades dos estudantes; promover a apropriação da estrutura curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: organização curricular, modelo de eletividade e carga horária e planejamento das próximas ações de âmbito regional e escolar, considerando as especificidades de cada região na elaboração de propostas curriculares (SANTA CATARINA, 2019g).

Este evento também apresentou o “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”, focalizando na exposição das matrizes curriculares, na integração e flexibilização curricular e na organização do trabalho pedagógico. Foram anunciadas, também, as projeções para o ano de 2020, que seriam: Implementação do “Novo Ensino Médio” em 120 escolas piloto; Replanejamento, implementação, monitoramento e avaliação do plano de implementação do “Novo Ensino Médio”; assessoramento e acompanhamento da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) nas 120 escolas, e Construção da versão final e aprovação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Para 2021 e 2022 foi prevista a implementação progressiva do NEM. Em 2023, todas as escolas da Rede Estadual deverão ter implementado o NEM e o respectivo currículo.

O conteúdo do “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio” direcionou as discussões do encontro. Tal documento, que será apresentado na próxima seção, está alinhado à Lei nº 13.415/2017; à BNCC para o Ensino Médio e às DCNEM/2018. Demonstra também aproximação aos documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), que ressaltam as dificuldades do Ensino Médio como sendo fruto de currículos não centrados nos fundamentos estruturantes da formação científica e dos contextos vivenciados, além de priorizar abordagem teórica e expositiva, centrada em informações e memorização, presa a

---

34 Acesso por meio do site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30445-santa-catarina-tera-novo-ensino-medio-em-120-escolas-da-rede-estadual-em-2020>. Acesso em 21 nov. 2020.

livros textos, dificultando a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria. (CEE, 2012).<sup>35</sup>

Assim, o encontro trouxe o teor do documento “Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE”. Houve ainda, a constante argumentação sobre a organização curricular por áreas do conhecimento, da necessidade de integração e flexibilização curricular e da noção de formação integral presente nas DCNEM/2018, entendida como:

[...] desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018a)

No referido encontro, foram apresentadas conceituações e orientações sobre a oferta e sobre a elaboração das ementas dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Para isto, uma “atividade de integração” foi proposta aos participantes a fim de que expusessem os cursos e programas de EM oferecidos pela escola, que ações de flexibilização curricular já teriam sido realizadas, como foi essa organização e oferta, e quais foram os desafios e pontos fortes da experiência. Foram propostos, ainda, alguns CCE que poderiam ser desenvolvidos pela escola: Segunda Língua Estrangeira; Estudos Dirigidos; Componentes Curriculares de Aprofundamento; Cultura e Esporte e Educação Tecnológica (SANTA CATARINA, 2019h) O que se pode concluir deste “Primeiro Encontro Formativo” é que ele indicou os passos posteriores para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio. Dessa forma, a SED/SC responsabilizou as escolas-piloto pela organização curricular, planejamento por áreas do conhecimento e pela elaboração das ementas dos Componentes Curriculares Eletivos, que seriam oferecidos já no início do ano de 2020.

Em nível estadual, seria finalizado a partir da BNCC do Ensino Médio o “Currículo Base do Território Catarinense” ao longo de 2020. Com esta finalidade, no início de 2020, a SED/SC lançou um edital para selecionar 250 gestores e professores efetivos interessados em participar do Ciclo de Seminários de elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC)<sup>36</sup>. Os profissionais selecionados participariam como

35 Material disponível no site oficial do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, em: [http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio\\_de\\_novos\\_rumos\\_ocde.pdf](http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos_ocde.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020

36 A notícia pode ser consultada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30508-sed-seleciona-profissionais-que-atuarao-em-seminarios-do-curriculo-do-ensino-medio>. Acesso em: 21 nov. 2020.

elaboradores e revisores durante três seminários e, ainda, como multiplicadores e formadores no processo de implementação desses currículos em suas regiões, após o término dos trabalhos.

Foram previstos três seminários presenciais entre março e junho de 2020, porém, a pandemia do coronavírus não possibilitou sua ocorrência, sendo, então, transferidos para o período de setembro a novembro. Além disso, ocorreram encontros virtuais durante o segundo semestre de 2020. A elaboração deste Currículo Base do Ensino Médio envolveu quatro temáticas relacionadas: Áreas do Conhecimento; Percurso Formativo; Formação Integral e Ensino Médio. A meta era finalizar este currículo até julho de 2020, o que não aconteceu.

#### **4.1.1 Estratégias para implementação da NEM em Santa Catarina no contexto da pandemia de Covid-19: novos parceiros em cena**

O contexto da pandemia levou a Rede Estadual de Ensino catarinense a buscar diferentes percursos para dar continuidade à implementação da Lei nº 13.415/2017, contudo, em momento algum ela foi interrompida. O que se pode perceber, acompanhando as notícias do site oficial e as formações virtuais promovidas pela SED/SC, é que, apesar da publicizada implementação nas escolas-piloto em 2020, ela foi iniciada sem ter o Currículo Base e sem as matrizes estarem completamente definidas, visto que, passaram por reorganizações em 2020.

Uma das estratégias utilizadas durante o ano de 2020 para dar continuidade à implementação do NEM, foi o estabelecimento de parcerias majoritariamente baseadas em interesses privatistas. Em 2020, foi perceptível a atuação de institutos privados, como o Instituto Iungo<sup>37</sup>, que atuou na formação de professores de maneira remota, mas também de instituições do Sistema S, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)<sup>38</sup>. Com a suspensão das aulas e o estabelecimento do regime especial de aulas não

---

37 A SED/SC e o Instituto Iungo firmaram, em 2020, um acordo de cooperação técnica, que pode ser acessado no Diário Oficial do Estado/SC - nº 21.361, publicado em 25/09/2020, p. 6. A parceria firmada teve como objetivo acordar a organização de um Ciclo de formação *on-line* para equipes, gestores regionais e escolares e para professores das escolas-piloto do “Novo Ensino Médio” da Rede Estadual de SC.

38 Algumas formações contaram com a presença de representantes do Sistema S, entre eles, identificamos o Sesi e o Sebrae. Esta “parceria” gerou o evento “Festival Online da Educação Empreendedora: Juventudes que Aprendem a Empreender”, ocorrido em 30/11/2020. Neste evento, estudantes e professores do 1º ano, de 24 escolas-piloto, apresentaram os projetos desenvolvidos ao longo de 2020, no contexto do curso “Despertar”, aplicado em parceria com o Sebrae. O evento pode ser acessado em: <https://www.festivalempreendedorsc.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

presenciais<sup>39</sup>, a partir de 19 de março de 2020, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina iniciou um ciclo de formação de professores.

No “Primeiro Ciclo”, entre 02 de abril e 15 de maio, foram realizadas 31 reuniões virtuais.<sup>40</sup> As temáticas destes *webinários*, foram destinadas tanto para os professores do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, e abordavam desde o uso da plataforma virtual, que foi utilizada nas aulas não presenciais, quanto discussões específicas às áreas do conhecimento e referentes às metodologias utilizadas no chamado ensino remoto (SANTA CATARINA, 2020a). O “Segundo Ciclo”<sup>41</sup> de formações, iniciado em 27 de agosto, realizou 28 *lives* até o dia 05 de novembro de 2020, sendo suas temáticas direcionadas ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e ao uso de tecnologias na educação (SANTA CATARINA, 2020b).

Entre os ministrantes destas formações virtuais, foi possível identificar servidores efetivos da SED/SC; profissionais de universidades públicas<sup>42</sup> e privadas (Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Vale do Itajaí (Univali); participantes da elaboração do Currículo Base Catarinense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e integrantes com vínculos recentes ou anteriores com instituições como GetEdu; Nova Escola, Fundação Lemann, Instituto Península; Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido; *Clayton Christensen Institute*; Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB); (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Serviço Social da Indústria (SESI).<sup>43</sup>

39 Em razão da pandemia do coronavírus, a Resolução CEE/SC N° 009, de 19 de março de 2020 estabeleceu o regime especial de atividades escolares não presenciais, para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020.

40 As formações deste Primeiro Ciclo podem ser acessadas no site “SC em formação”, em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/1%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o/forma%C3%A7%C3%B5es-1%C2%BA-ciclo>. Acesso em: 21 nov. 2020.

41 [As formações do Segundo Ciclo podem ser acessadas no site “SC em formação”, em: https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/2%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o](https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/2%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 21 nov. 2020.

42 Identificamos que estes profissionais são ligados sobretudo aos eixos de tecnologia e das ciências exatas nas universidades públicas.

43 Componentes destas e de outras instituições conduziram as formações. Segundo informações fornecidas durante os *webinários*, a GetEdu é uma empresa parceira do *Google for Education*, com atuação em todo mercado nacional, com foco principalmente no setor público. O Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido é organizado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Península em parceria com a *Clayton Christensen Institute*. O Instituto Península, conforme informações de seu site oficial, é uma organização social fundada pela família Abílio Diniz, em 2010, e tem como foco a melhoria da qualidade da educação brasileira, sendo que sua atuação nas áreas de Educação e Esporte é pautada na crença de que os principais agentes de transformação da educação são os professores. O *Clayton Christensen Institute*, por sua vez, apresenta-se como uma *think tank* sem fins lucrativos e que oferece uma estrutura única para a compreensão

A Rede Estadual catarinense realizou, também, ciclos de formação *on-line*, a maioria às quintas-feiras - dia destinado ao planejamento entre áreas - no intuito de dar continuidade à implementação da Contrarreforma do Ensino Médio. Em parceria com o Instituto Iungo, foram realizadas, ao menos, dez formações referentes às temáticas: Diálogos sobre Projeto de Vida; Gestão pedagógica em tempos de pandemia, Necessidades de inovação e Compartilhamento de práticas; Componentes Curriculares Eletivos; Integração Curricular por áreas do conhecimento e Avaliação Formativa. Destas formações, dezesseis horas foram destinadas ao tema “Integração Curricular”, e vinte horas, ao tema “Diálogos sobre Projeto de Vida”, com certificação aos participantes. O conteúdo de seis dessas formações, recorte utilizado para a produção e análise de dados desta dissertação, será discutido na última seção, com a finalidade de analisar, através dos comentários dos *chats* destas *lives*, as percepções dos professores a respeito da implementação do NEM em Santa Catarina.

Outra tendência observada durante o estudo destas formações é a de que os consultores pedagógicos do Instituto Iungo possuem ligações anteriores com o Instituto Ayrton Senna e com a Fundação Lemann, além de outros institutos. Identificamos, ainda, que estes consultores, participaram em outras oportunidades, tanto da formação de professores quanto na produção de material para o programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)<sup>44</sup> em Santa Catarina. Além disso, alguns são proprietários ou colaboradores de empresas que oferecem “serviços e produtos educacionais”, e/ou são do ramo de educação a distância.

De acordo com estas formações, a colaboração do Instituto Iungo contemplou o desenvolvimento de trilhas formativas para professores a respeito principalmente da temática Projeto de Vida, através de orientações de estudos, vídeos e materiais pedagógicos, mas foi possível identificar a atuação em outros aspectos, como na reorganização dos Componentes Curriculares Eletivos, conforme abordaremos em seção específica.

## 4.2 ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

---

de muitas das questões mais urgentes da sociedade, incluindo educação, saúde e prosperidade econômica.

44 Segundo informações do site da SED/SC, o programa EMITI foi implementado a partir do ano de 2017, em Santa Catarina, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura. Ao que parece, este programa preparou o caminho para a implementação do NEM.

Em outubro de 2019, a partir do “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio” do Ministério da Educação e da instituição de uma Comissão Executiva do Novo Ensino Médio, tem início o processo de elaboração do “Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio” da Rede Estadual de Ensino catarinense. O “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio” traz aspectos importantes a respeito dos direcionamentos para a implementação do NEM e, como primeiro documento normativo elaborado pela SED/SC, serviu de aporte para subsidiar as escolas piloto, através de “[...] elementos conceituais para a reflexão, apresentando a nova estrutura curricular e a proposta pedagógica, sendo um primeiro passo na sistematização e comunicação das ações do Novo Ensino Médio em Santa Catarina [...]” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 9).

Na apresentação deste documento, assinada pelo então Secretário de Estado de Educação, Natalino Uggioni, observa-se a defesa da “[...] necessidade de mudanças no Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 7), sob o argumento da alta taxa de evasão escolar e o baixo desempenho no Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB). Em suas considerações iniciais, situa o “Novo Ensino Médio” como uma forma de atender as necessidades e anseios da juventude e priorizar o incentivo ao jovem para “[...] desenvolver o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas, a partir da garantia de aprendizagens comuns a todos e da oferta de itinerários formativos.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 11)

Neste caderno, é possível observar um alinhamento com os organismos internacionais, uma vez que utilizam informações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para afirmar que “[...] os currículos não estão centrados nos fundamentos estruturantes da formação científica e dos contextos vivenciados pelos alunos e professores.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 7). Destaca, também, o processo de elaboração do PL nº 6840/2013 e da publicação da Lei nº 13.415/2017, mas ignora totalmente o fato de que a Contrarreforma do Ensino Médio foi iniciada de forma antidemocrática por meio da MPV nº 746.

Faz parte do alinhamento com os organismos internacionais, inclusive, a presença de uma linguagem empresarial e administrativa no “Caderno de Orientações para implementação do Novo Ensino Médio”, quando menciona, por exemplo, que a organização do Novo Ensino Médio, bem como o Currículo do Território Catarinense – BNCC do Ensino Médio “[...] está

sendo uma construção coletiva, amparada na **expertise dos profissionais da educação envolvidos em programas exitosos.**” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 18, grifo nosso)

Apresenta as alterações necessárias condicionadas pela Lei nº 13.415/2017, como a ampliação da carga horária mínima anual de 800 horas, para 1000 horas, no prazo de cinco anos, e a definição de uma nova organização curricular, que contemple a BNCC e os itinerários formativos. Além dessas mudanças, o documento salienta a necessidade de:

[...] um plano de formação continuada aos profissionais da rede, a estruturação do plano de acompanhamento e da avaliação, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB no 3/2018) e, em consonância com o documento curricular do Território Catarinense [...]. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 9).

A justificativa para este “novo” modelo de Ensino Médio acompanha a Resolução nº 03 CNE/2018 e a BNCC, com o propósito de formar “[...] um sujeito pleno, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para a atuação no mundo do trabalho [e] a formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais [...]” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 17).

No que se refere à estrutura do “Novo Ensino Médio”, a referência utilizada é a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, por isso propõe a organização curricular por cinco áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É explicitado no “Caderno de Orientações” que a organização por áreas do conhecimento “[...] não implica, em nenhuma medida, na retirada de conteúdos próprios de cada um dos componentes curriculares, [e] trata-se de uma proposta [...] que visa ao fortalecimento das relações entre os componentes e sua contextualização.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 13). Este aspecto é bastante controverso, tendo em vista a redução considerável da carga horária da formação básica na Lei nº 13.415/2017, conforme observamos no capítulo anterior. A respeito da integração curricular, é frisado que:

A integração curricular por áreas do conhecimento visa ultrapassar as barreiras do conhecimento localizado, que possibilitará ser ampliado numa abordagem universal e contextualizada, próxima da realidade dos estudantes. Essa organização busca proporcionar a superação de uma tradição pautada em conteúdos fragmentados e descontextualizados, objetivando, assim, a garantia da permanência e da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, a partir de experiências educativas significativas para o desenvolvimento integral.

Desta forma, pela proposta do NEM, as disciplinas passam a integrar uma área, conforme demonstra o Quadro 10:

Quadro 10 – Áreas do conhecimento e seus componentes curriculares

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura
	Inglês
	Artes
	Educação Física
Matemática e suas tecnologias	Matemática
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física
	Química
	Biologia
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História
	Geografia
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Caderno de Orientações para Implementação do NEM” (2019)

Quanto à Parte Flexível do currículo, de acordo com este documento, em Santa Catarina, os itinerários formativos compreendem: Projeto de Vida; Trilhas de Aprofundamento, envolvendo as áreas de conhecimento e/ou Formação Técnica e Profissional e Componentes Curriculares Eletivos. Os itinerários formativos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, compreendem o conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar-se nos conhecimentos e preparar-se para o mundo. (BRASIL, 2018a).<sup>45</sup> Ainda de acordo com o “Caderno de Orientações” de Santa Catarina:

A formação geral básica e a parte flexível do currículo devem estar articuladas dentro de uma proposta pedagógica única. A organização flexível deve abrir espaço

<sup>45</sup> A Portaria nº 1.432, de 28 dezembro de 2018, define quatro Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.



para o desenvolvimento de uma educação integral, que considere as aprendizagens essenciais e as necessidades pedagógicas dos estudantes. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 15).

Entre os componentes curriculares utilizados para viabilizar esta formação, está o Projeto de Vida, que deverá oportunizar ao estudante “[...]ser protagonista de sua história” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 17). Segundo consta no “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2019a), o componente curricular Projeto de Vida<sup>46</sup> deverá estar instituído na carga horária do Ensino Médio, com duas horas/aula semanais, sob a orientação de até dois professores. Já no 1º ano, os estudantes devem estar matriculados neste componente, que abordará o desenvolvimento do Projeto de Vida, escolha dos itinerários e prosseguimento do percurso após o Ensino Médio. Neste aspecto, observamos que há uma responsabilização dos docentes na orientação acerca das possibilidades de escolhas oferecidas ao jovem, como no trecho:

[...] cabe aos professores apresentarem as diversas formas de prosseguimento de estudos ou de trabalho para os estudantes que concluirão o Ensino Médio. O professor deverá acompanhar os estudantes, utilizando-se de meios criativos, buscando parceria com as famílias. Na busca pela excelência do trabalho, o docente deve apoiar-se em um diagnóstico e em um prognóstico que favoreça a cada estudante conhecer bem suas possibilidades e necessidades, auxiliando-o a definir seu Projeto de Vida. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 21)

A respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE), o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2019a) afirma que devem apresentar temáticas que provoquem a curiosidade e o interesse do estudante; propor metodologias e práticas educativas ativas e diversificadas e que devem possuir títulos atraentes. Afirma, ainda, que serão oferecidos semestralmente<sup>47</sup> a partir de um catálogo de temas propostos pelos professores e/ou pelos estudantes. (SANTA CATARINA, 2019a)

Algumas proposições do “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” para a oferta dos CCE são: Segunda Língua Estrangeira; Estudos Dirigidos; Componentes Curriculares de aprofundamento; Cultura e Esporte e Educação Tecnológica. O

---

46 Em que pese a justificativa dos interlocutores da Lei nº 13.415/2017, de que o componente curricular Projeto de Vida ajudará o jovem a definir seu projeto de vida, a fazer boas escolhas, de acordo com seus interesses e a ser protagonista de sua história, a oferta desse componente trata-se de uma tentativa de moldar a subjetividade dos jovens, adequando-as ao aprender a aprender e incentivando-os ao empreendedorismo, ou seja, ao mesmo tempo que produz a mão de obra precarizada solicitada pelo empresariado nacional, ajusta as mentalidades para trabalhar sem a mínima proteção social, responsabilizando o jovem pelo possível fracasso.

47 Essa determinação sofreu alterações em virtude da pandemia do coronavírus e, durante o ano de 2020, foi oferecida anualmente.

“Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” traz, ainda, orientações para a elaboração das ementas desses Componentes Curriculares Eletivos, que ficaram a cargo das escolas estaduais.<sup>48</sup>

Considerando somente as escolas-piloto, há uma grande chance de termos configurações muito diferentes na oferta dos CCE em todo o estado. A Rede Estadual de educação catarinense, em parceria com o instituto privado, denominado Instituto Iungo<sup>49</sup>, elaborou, em 2020, um “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” para o “Novo Ensino Médio”, apresentado em 10 de dezembro de 2020, cujo teor abordaremos mais adiante nesta dissertação.

Como possibilidades de matriz curricular, o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” apresenta três formas para ofertá-la no primeiro ano: a Matriz A, Matriz B e Matriz C.

A Matriz A propõe, além da carga horária destinada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia uma parte destinada aos Itinerários Formativos. Na Parte Flexível do currículo, estipulou a oferta do componente curricular Projeto de Vida e de dois outros Componentes Curriculares Eletivos (Língua Estrangeira e outro ofertado pela escola de acordo com as indicações da SED/SC).

Para a oferta das 1.000 horas anuais e 31 horas-aulas semanais, há duas alternativas:

Opção 1: 4 dias de 6 horas-aulas diárias + 1 dia de 7 horas-aulas diárias.

Opção 2: 4 dias de 5 horas-aulas diárias + 1 dia de 11 horas-aulas diárias.

Para ambos os casos, deverão ser adicionadas ao Calendário Escolar 4 horas-aulas semanais por semestre para apresentação de projetos de culminância.

A análise desta matriz permite-nos concluir que para implementar o NEM, o aumento da carga horária e a flexibilização do currículo é a preocupação central da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Cabe, porém, questionamos se tais estratégias trarão melhorias efetivas à qualidade do ensino oferecido aos jovens, às condições de trabalho docente e se as escolas terão investimento em infraestrutura para garantir esta oferta. Para melhor compreensão a Matriz A é apresentada no Quadro 11.

---

48 Os Componentes Curriculares Eletivos foram reorganizados ao longo do ano de 2020. E este processo será descrito mais à frente nesta dissertação.

49 O Instituto Iungo é uma pessoa jurídica de direito privado inscrita como Associação Instituto Iungo, que foi criada em 2020, e que possui dois mantenedores: o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV. Ambos compõem a rede de mantenedores do “Todos Pela Educação”.

Quadro 11 – Matriz A

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária 1ª Série	
<b>B N C C</b>	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	
		Educação Física	2	
		Arte	2	
		Língua Estrangeira Inglês	2	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	
		Física	2	
		Biologia	2	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	
		História	2	
		Filosofia	1	
		Sociologia	2	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	
	Carga Horária Total BNCC			25
	<b>PF+ IF</b>	Projeto de Vida		2
Componente Curricular Eletivo (língua estrangeira)		2		
Componente Curricular Eletivo		2		
CH Total Parte Flexível (PF) e Itinerário Formativo (IF)		6		
<b>Número de aulas semanais / Carga horária anual</b>			<b>31 / 1000 h</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Caderno de Orientações para a Implementação do NEM” (SANTA CATARINA, 2019a).

A Matriz B determina o cumprimento de 1.120 horas anuais e 35 horas-aulas semanais. Em 3 dias de 5 horas-aulas diárias e 2 dias de 10 horas-aulas diárias. Compõem esta matriz o componente curricular Projeto de Vida e outros quatro Componentes Curriculares Eletivos. Nesta matriz, além da extensão da carga horária, é possível observar o incremento na oferta, por meio do componente Projeto de Vida e o aumento considerável dos CCE. Da

mesma forma, é necessário discutir quais serão os impactos na formação dos estudantes secundaristas e no trabalho docente, a partir da inclusão destes componentes curriculares, e se os jovens trabalhadores terão disponibilidade para cumprir esta carga horária estendida.

Quadro 12 – Matriz B

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga horária 1ª série
<b>B N C C</b>	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3
		Educação Física	2
		Arte	2
		Língua Estrangeira Inglês	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2
		Física	2
		Biologia	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	2
		Filosofia	1
		Sociologia	2
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Carga Horária Total BNCC		
<b>PF + IF</b>	Projeto de Vida		2
	Componente Curricular Eletivo (língua estrangeira)		2
	Componente Curricular Eletivo 1		2
	Componente Curricular Eletivo 2		2
	Componente Curricular Eletivo 3		2
	Carga Horária Total Parte Flexível (PF) e Itinerário Formativo (IF)		
<b>Número de aulas semanais / Carga horária anual</b>			<b>35 / 1.120</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Caderno de Orientações para a Implementação do NEM” (SANTA CATARINA, 2019a).

A Matriz C<sup>50</sup> sugere 1.600 horas anuais e 50 horas-aulas semanais, em 4 dias de 11 horas-aulas diárias, mais um dia de 6 horas-aulas diárias. Apresenta-se como a maior carga horária entre as três possibilidades de matrizes, ofertando os componentes curriculares Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Estudos Dirigidos e Arte, Cultura e Tecnologias/Informática, além de seis outros Componentes Curriculares Eletivos. O Quadro 13 apresenta esta matriz na sequência.

Quadro 13 – Matriz C

(continua)

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária 1ª Série
<b>B N C C</b>	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3
		Educação Física	2
		Arte	2
		Língua Estrangeira Inglês	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2
		Física	2
		Biologia	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	2
		Filosofia	1
		Sociologia	2
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3
	Carga Horária Total BNCC		
<b>PF + IF</b>	Projeto de Vida		2
	Projeto de Intervenção e Pesquisa		4
	Estudos Dirigidos		5
	Componente Curricular Eletivo (língua estrangeira)		2
	Componente Curricular Eletivo 1		2

<sup>50</sup> Com a aprovação do CBTCCEM, a Matriz C sofreu alteração de carga horária para 44 horas semanais.

	Componente Curricular Eletivo 2	2
	Componente Curricular Eletivo 3	2
	Componente Curricular Eletivo 4	2
	Componente Curricular Eletivo 5	2
	Arte, Cultura e Tecnologias/Informática	2
	Carga Horária Total Parte Flexível (PF) e Itinerário Formativo (IF)	25
<b>Número de aulas semanais / Carga horária anual</b>		<b>50 /1.600 h</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Caderno de Orientações para a Implementação do NEM” (SANTA CATARINA, 2019a).

De acordo com a formação da SED/SC “Planejamento Novo Ensino Médio”<sup>51</sup>, 50% das escolas-pilotos optaram pela Matriz A, 49 % optaram pela Matriz B e apenas 1% optou pela Matriz C. A opção majoritária pelas matrizes de menor carga horária denota uma dificuldade das escolas em oferecer matrizes curriculares com cargas horárias estendidas, ou seja, não há condições materiais para a efetivação da proposta. Embora tenhamos observado que as reformas das décadas de 1970 a 1990 não se efetivaram por esta mesma questão, a Contrarreforma do Ensino Médio parece vir acompanhada de uma ação mais incisiva do estado, que tem avançado no processo de municipalização do Ensino Fundamental, visando garantir condições de estrutura física das escolas para a carga horária estendida requerida pela Lei nº 13.415/2017. Esta questão tem mobilizado não somente o Sindicato dos Trabalhadores da Educação como, também, membros da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (Alesc).

Outro aspecto importante a ser problematizado acerca da ampliação da carga horária do Ensino Médio a partir desta Contrarreforma é: considerando que a escolha pelas matrizes se deu pelas escolas, em que medida os jovens realmente estão exercendo o protagonismo no processo de escolha de seu percurso formativos? Se a escolha da matriz é uma decisão da escola, quais critérios serão utilizados para a definição dos itinerários formativos, entre eles as Trilhas de Aprofundamento e os Componentes Curriculares Eletivos? Será que o exposto no

51 A formação “Planejamento Novo Ensino Médio” direcionada às escolas-piloto contém orientações para implementação da Contrarreforma durante o ano de 2021 e pode ser acessada no Canal do YouTube “Coordenadoria de Tecnologias Educacionais”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7MgmErZjrI>. Acesso em: 13 jan. 2021.

“Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”, que replica o discurso do Ministério da Educação acerca do direito de escolha dos jovens e do protagonismo na composição do currículo se sustenta? Uma vez que informa que os estudantes [...] poderão fazer escolhas curriculares de acordo com seus interesses, de maneira que possam direcionar seus olhares para os itinerários formativos nas áreas de conhecimento e ou na Formação Profissional na qual têm maior interesse (SANTA CATARINA, 2019a, p. 18). Nossos estudos, e de outros pesquisadores, demonstram que a escolha não passará pelos jovens, mas sim pelas redes de ensino e pelas escolas.

O capítulo intitulado “Preparando os Próximos Passos: contextualização dos Itinerários Formativos” ampara-se nas DCNEM/2018 e na Portaria nº 649/2018, para discorrer sobre a conceituação e os objetivos de aprofundamento dos itinerários formativos. Assim, segundo o que consta neste capítulo do “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”, os itinerários formativos devem ser constituídos pelo diagnóstico das escolas, representados pelos interesses e necessidades dos estudantes; as disciplinas e projetos pedagógicos já desenvolvidos nas escolas da rede; as perspectivas do mundo do trabalho na região, dos arranjos produtivos locais e das potenciais parcerias, e ainda, de acordo com os Eixos Estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, sendo que cada itinerário deve atravessar, no mínimo, um dos eixos, mas, preferencialmente, todos (SANTA CATARINA, 2019a). Chama a atenção o conteúdo que fomenta a extrema flexibilização curricular e a prescrição de como esta deve ocorrer, além das obrigações atribuídas às escolas:

[...] segundo os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos [...], compete às escolas a definição da sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos, as formas de conexão entre eles, bem como o tipo de organização curricular a ser mobilizada nesses eixos, se por disciplinas, oficinas, unidades ou campos temáticos, projetos, entre outras possibilidades de flexibilização do currículo. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 49).

Vale mencionar que, embora apareça no “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio” a possibilidade de escolha pelas escolas quanto à sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles, a organização curricular a ser mobilizada (entre elas disciplinas, oficinas, unidades temática e projetos), na prática, o documento Currículo do Território Catarinense do Ensino Médio já estabelece, uma vez que determina as trilhas, disciplinas, e indicam o perfil docente e ou as áreas de formação

dos professores adequados para exercerem a docência em cada uma dessas trilhas, o que induz um tipo de planejamento específico e prescritivo, retirando a autonomia dos docentes e responsabilizando as escolas pela garantia das condições concretas para que ocorra esta oferta.

#### **4.2.1 A Organização do Trabalho Pedagógico segundo o “Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio”**

O alinhamento às políticas educacionais conservadoras e ao tecnicismo, a intenção de controle e convencimento dos professores encontram respaldo no “Caderno de Orientações para implementação do Novo Ensino Médio” quando este dedica um capítulo exclusivo à “Organização do Trabalho Pedagógico”. Neste capítulo, há a defesa da importância de que gestores, equipe pedagógica, professores e técnicos das escolas compreendam e aprofundem-se “[...] na incorporação e no entendimento dos conceitos norteadores [...] à luz da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 29) O guia catarinense apresenta conceitos norteadores do “Novo Ensino Médio” como “[...] basilares [...] e, portanto, é imprescindível a apropriação destes.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 29). Tais conceitos são apresentados como palavras-chave para a implementação do NEM em Santa Catarina, argumentando sobre a necessidade de sua apropriação para o seu êxito. Entre estes conceitos estão palavras como educação integral; competências; competências socioemocionais; habilidades; flexibilização curricular; áreas do conhecimento; itinerários formativos; planejamento integrado; juventudes; projeto de vida e componentes curriculares eletivos. Embora defendida a apropriação no “Caderno de Orientações”, a análise dos comentários dos *chats* das formações demonstrou que ainda restam muitas dúvidas e confusões conceituais referentes a tais conceitos por parte dos trabalhadores da educação catarinense.

O trabalho pedagógico por áreas do conhecimento é enfatizado como um grande desafio, “[...] cujo sucesso só será alcançado se for efetivado um currículo integrado e flexível, com práticas alicerçadas em planejamentos comprometidos e eficientes, focados na formação integral do estudante.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 30). Dessa forma, os conteúdos próprios de cada componente curricular devem ser “[...] apresentados aos estudantes de forma integrada e prática, para que façam real sentido a esses jovens.” (SANTA



CATARINA, 2019a, p. 31). Além disso, orienta “[...] ações de planejamento interárea, que entrelace os conhecimentos e as habilidades de cada área e dos eixos dos itinerários formativos.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 31). Observa-se a defesa de uma proposta pragmática de planejamento por área de conhecimento e uma responsabilização dos professores para o êxito do “Novo Ensino Médio”, assim:

Os professores de cada área devem desenvolver práticas de planejamento que priorizem a real integração dos Componentes Curriculares, uma vez que essa integração não é da ordem das prescrições, mas das práticas. Os momentos de Planejamento por Área do Conhecimento necessitam de comprometimento, engajamento, registro, sistematização e avaliação constante. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 32)

Vale lembrar que os professores são sujeitos fundamentais para a implementação das políticas educacionais, e que podem ou não aderir à sua lógica, a depender do seu compromisso com a formação dos jovens e dos processos de formação inicial ou continuada aos quais foram/são expostos. Há que se considerar, contudo, que, envolvidos pela dinâmica instituída, particularmente no que diz respeito ao conteúdo da formação continuada que estão recebendo - que será discutida em capítulo específico - os professores poderão, quase sem perceber, contribuir para que a formação dos estudantes e o trabalho docente ganhe contornos que não somente não condizem, como se contrapõem à Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), a qual, em sua origem, possui como matriz teórico-metodológica o materialismo histórico dialético sendo, conseqüentemente, comprometida com a emancipação humana. Entendemos, entretanto, que o trabalho docente em Santa Catarina, conforme adverte Kuenzer (2011, p. 677) pode correr o risco de não escapar da:

[...] lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui.

Outro agravante que observamos em relação ao trabalho docente refere-se à atuação por áreas do conhecimento, uma vez que abre espaço para a contratação de professores sem habilitação ou que não tiveram formação específica para ministrar determinados componentes curriculares, precarizando a formação dos jovens, mas também podendo impactar sobre a diminuição do quadro de professores, já que um docente poderá assumir componentes curriculares que exigem domínios teóricos que escapam à sua formação inicial.

Sobre o aspecto do planejamento integrado entre as áreas, o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” estabelece a importância destes momentos para que sirvam como forma de “[...] aprofundamento de estudos teóricos, que contribuam na sistematização do que está sendo planejado, num processo de reflexão, avaliação e constante replanejamento das práticas **à luz dos resultados alcançados.**” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 33, grifo nosso). Além de ser preocupante a abertura da possibilidade de condução de estudos teóricos dos professores catarinenses pela mão do Estado, aliada aos institutos privados, ao que parece, o planejamento é entendido de forma objetivista, com função de gerar indicadores de resultados e não enquanto processo, conforme identifica-se, também, no excerto, que cita o “acompanhamento coletivo do rendimento e da produtividade dos alunos” e o objetivo de “alcançar resultados positivos”, embora não explicitado no trecho, tais afirmações podem ser associadas aos testes de larga escala, aprofundando a concepção de responsabilização escolar, de fracasso ou sucesso, atrelada apenas a indicadores numéricos e não às condições sociais dos estudantes, estruturais das escolas e de trabalho docente. O trecho que evidencia estas reflexões é o seguinte:

As Reuniões de Avaliação e Replanejamento são momentos previstos para serem realizados ao final de cada mês, quando se deve realizar um **acompanhamento coletivo do rendimento e produtividade dos alunos**, voltando o olhar para a avaliação das práticas docentes. É importante que esses momentos aconteçam sempre antes dos Conselhos de Classe, **objetivando alcançar resultados positivos**. Essas reuniões devem servir, ainda, como momentos de identificação das dificuldades dos alunos, permitindo a promoção da melhoria das atividades já realizadas, que devem ser (re)planejadas, visando o oferecimento de outras práticas que promovam ao aluno outras formas de reflexão sobre o conteúdo apresentado. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 33, grifo nosso)

Ainda conforme o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”, o planejamento “[...] deve estar articulado às ações de flexibilização curricular, de forma que se possam desenvolver atividades pedagógicas alinhadas à proposta de integração entre as áreas.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 34) Vale mencionar, também, que, sob a argumentação da possibilidade de “troca de experiências” entre as escolas, Santa Catarina sugeriu que a realização do planejamento nas escolas-piloto ocorresse “[...] preferencialmente nas quintas-feiras, no turno vespertino [...] e que os professores que atuam no NEM, portanto, não poderão assumir turmas/aulas neste dia e horário em outras turmas/aulas e/ou escolas.” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 34).

Este pode ser um fator problemático para viabilizar o diálogo entre os professores, tendo em vista que a contratação em 40 horas geralmente implica na atuação em mais de uma escola. Além disso, outra questão relevante é que ao agir desta forma, pode forçar a adesão à proposta do “Novo Ensino Médio”, visto que o professor, ao aceitar trabalhar por áreas do conhecimento, poderá atuar em menos escolas, mesmo que de forma precarizada, ministrando conteúdos de disciplinas diferentes daquelas para as quais sua formação inicial o habilitou, então a continuidade ou aprofundamento da precarização já é demonstrada neste aspecto, pois os professores continuarão sem as condições objetivas para planejar, estudar e avaliar e, possivelmente, integrar as áreas.

A respeito da Avaliação dos estudantes, o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” orienta que esta assumirá um novo olhar, para o qual “[...] a seleção dos conhecimentos, metodologias, tempos, espaços e diferentes arranjos devem proporcionar o desenvolvimento tanto das competências gerais quanto das habilidades das Áreas e Eixos Formativos” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 35). Esta concepção de avaliação ratifica o caráter neotecnista da Contrarreforma do Ensino Médio, ao focalizar mais na forma e no desenvolvimento de competências do que na apropriação do conhecimento historicamente acumulado pelas diferentes ciências.

Esta condição enfraquece ainda mais a formação cidadã, particularmente, ao oferecer componentes curriculares que, voltados à prática e à vida cotidiana em detrimento da apropriação e discussão da conjuntura histórica e social, prejudicam a aquisição dos saberes necessários à leitura da realidade e a mobilização para os movimentos de resistência voltados à transformação social. Isso porque, conforme explicitado neste documento, a avaliação sob esta perspectiva, tem “[...] por objetivo fim o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 36), o que implica em conceber a educação sob o ponto de vista estritamente economicista.

#### **4.2.2 A Formação Docente segundo o “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”**

O “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio” inicia o capítulo referente à “Formação Docente”, afirmando que “A formação inicial e continuada será fundamental para o processo de implementação do Novo Ensino Médio no Território

Catarinense” (BRASIL, 2019a, p. 43). Diante desta afirmação, é possível concordar com Kuenzer (2011, p. 669) que o primeiro desafio a ser enfrentado quanto à formação de professores é “[...] superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação.” Inferimos também, que a SED/SC avalia ser necessária a apropriação pelos professores da perspectiva do “Novo Ensino Médio”, para que a proposta seja implementada, ratificando a ideia de que a formação docente é estratégica para o êxito de uma política educacional e “[...] para a construção do projeto nacional em desenvolvimento”, presente desde o estabelecimento da república no país (SCHEIBE, 2008, p. 42).

A esse respeito, é importante destacar o papel da formação de professores também sobre a formação da sua identidade profissional, especialmente, pelo seu potencial na “[...] produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado” (SCHEIBE, 2008, p. 42). Pelo exposto, não é de se estranhar, o grande afínco no oferecimento de uma grande quantidade de horas em formação virtual durante os anos de 2020 e 2021, realizadas em parceria com diversas instituições e a título de cooperação técnica<sup>52</sup>, prioritariamente, com institutos privados, entre eles o Iungo, como veremos adiante.

Para viabilizar a elaboração da “Proposta de Flexibilização Curricular”, as escolas-piloto do NEM em Santa Catarina deveriam construir um cronograma de formação continuada<sup>53</sup>, “[...] permitindo que se configurem como oportunidades de reflexão, avaliação e reformulação das práticas” (SANTA CATARINA, 2019a, p. 43), além das formações comuns a todas as escolas oferecidas pela SED/SC. Em mais um exemplo de descentralização de responsabilidades, o Estado de Santa Catarina, atribui às escolas, ainda nos movimentos iniciais de implementação do NEM, a incumbência de realizar a formação continuada dos professores que atuam nas escolas-piloto. Tal orientação constitui-se em uma ação estratégica para o êxito da implementação do NEM no estado. Ante ao exposto, corroboramos com Kuenzer (2011, p. 675), ao afirmar que:

[...] não há como esperar que a sociedade da mercadoria estimule, produza, ou apenas referende propostas pedagógicas, incluindo as de formação de professores, que possam levar ao rompimento com a lógica mercantil. Dessa forma, o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência

---

52 A SED/SC e o Instituto Iungo firmaram em 2020 um acordo de cooperação técnica conforme explicado em nota de rodapé anterior.

53 As características dessas formações não puderam ser exploradas neste texto, considerando que priorizaremos a formação oferecida pela SED/SC para as escolas-piloto do NEM em SC.

mais imediata desta compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo, inevitavelmente teremos bons professores. O caráter reducionista e simplificador desta concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos poucos resultados de seu trabalho com alunos, em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social.

Embora a SED/SC tenha indicado que as escolas deveriam organizar suas formações continuadas, indicou temáticas para estas formações, como: marcos legais; concepção de educação integral e tempo Integral; concepção de jovem como “ator social”; condição juvenil na atualidade; projeto de vida; protagonismo juvenil; estudos metodológicos das áreas de conhecimento; pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social; didática no Ensino Médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade; formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência.

Conforme podemos observar, há um esforço por parte da SED/SC em ratificar o discurso da necessidade de uso de novas práticas e metodologias por parte dos professores, uma vez que “A formação continuada será chave neste processo, com a proposição de uma agenda de estudos que oportunize **subsídios para inovação e ressignificação da prática pedagógica** [...]”. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 43, grifo nosso)

A estratégia de formação continuada de professores foi amplamente utilizada no ano de 2020, assim como está sendo em 2021, mesmo durante a pandemia de Covid-19. Providencialmente, considerando a economia de recursos devido ao seu formato on-line, as ações de formação continuada têm se constituído em um importante instrumento de alinhamento da implementação do NEM no estado, e visam, em nossa análise, à “[...] formação de subjetividades favoráveis à exploração capitalista [que] têm como função precípua a produção de consensos [...]” (KUENZER, 2011, p. 675-676). Não queremos, com isto, dizer que não há espaços de contradição neste processo, tendo em vista que as concepções de educação assumidas pelos professores podem oferecer resistências à implementação das políticas educacionais, conforme é possível observar nos comentários dos *chats* das formações oferecidas pelas SED/SC, demonstrando tanto adesão quanto resistências, elementos que serão explorados no último capítulo desta dissertação.

### 4.3 OS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS COMO ESTRATÉGIA DE FLEXIBILIZAÇÃO DESENFREADA E ESFACELAMENTO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE

A oferta dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) pelas escolas-piloto do NEM em Santa Catarina constitui-se como um fator determinante na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no estado, e recebeu grande atenção em 2020. Este percurso teve início a partir do recebimento e mapeamento, no fim de 2019, de 533 propostas elaboradas pelas escolas-piloto. Após análise, a SED/SC realizou uma reorganização, com base na aproximação das propostas por áreas do conhecimento. Dessa forma, para oferta em 2020, foram estabelecidos 52 Componentes Curriculares Eletivos<sup>54</sup>, divididos nas quatro áreas do conhecimento, os quais foram apresentados para oferta na matriz curricular do ano de 2020.

Embora, o “notório saber” esteja previsto apenas para o itinerário da Formação Técnica e Profissional, percebe-se a evidente materialização desta premissa, ao possibilitar a atuação por áreas do conhecimento, quando a formação inicial não é a específica para ministrar uma disciplina ou um componente eletivo. Os desavisados podem pensar que os jovens terão uma gama de possibilidades de escolhas, no entanto, é preciso registrar que a escola não oferecerá todos os CCE, e, de forma agravante, completam a “Parte Flexível” de Santa Catarina o componente curricular Projeto de Vida – que será oferecido em todos os anos da formação - e as variadas Trilhas de Aprofundamento, além do componente curricular Segunda Língua Estrangeira.

O Quadro 14, apresentado na sequência, demonstra o movimento realizado para a reorganização dos CCE, o que, em nossa análise, pode esfacelar e empobrecer a formação dos jovens. Dizemos isto, considerando que os Componentes Curriculares Eletivos não serão oferecidos como disciplinas<sup>55</sup>, mas semestralmente, dentro da proposta de extensa flexibilização curricular e que os próprios professores da escola poderão lecionar, a princípio organizados por áreas do conhecimento. Como é sabido de longa data, não é raro, em Santa Catarina, professores assumirem áreas que não são as de sua formação. Considerando tal

54 Ao longo de 2020, a SED/SC promoveu alterações na organização dos CCE, com a finalidade de alinhamento às orientações nacionais, sendo realizado um novo reagrupamento, que culminou em 23 Componentes Curriculares Eletivos, divididos em 6 áreas (4 áreas do conhecimento mais Temas Interdisciplinares e Ciência e Tecnologia), para oferta em 2021.

55 Conforme o Portfólio de CCE (INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA, 2020), a avaliação dos CCE também será diferenciada e os professores farão um Parecer descritivo dos estudantes.

realidade, a oferta dos CCE pode agravar e acarretar uma desenfreada atuação afastada das áreas de formação, o que significará a precarização ainda maior da oferta.

Quadro 14 – CCE para elaboração dos Roteiros Pedagógicos

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares Eletivos
Linguagens	Libras;
	Produção textual;
	Comunicação, Leitura, Produção e Oratória;
	Literatura Catarinense;
	Atividades Esportivas;
	Música;
	Arte e Cultura.
Matemática	Matemática Aplicada;
	Educação Financeira;
	Educação Fiscal;
	Jogos de raciocínio lógico-matemático.
Ciências Humanas	Estudos e Práticas em Filosofia e Sociologia;
	Estudos e Práticas em História e Geografia.
Ciências da Natureza	Práticas laboratoriais em Ciências da Natureza;
	Conhecimentos Científicos em Ciências da Natureza;
	Sociedade, Saúde e Sustentabilidade.
Ciência e Tecnologia	Educação Tecnológica;
	Pensamento Computacional;
	Cultura Digital.
Temas Interdisciplinares	Educação Empreendedora;
	Projeto de Pesquisa e Intervenção;
	Estudos Dirigidos;
	Introdução à Pesquisa e Iniciação Científica.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Formação “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível Novo Ensino Médio.”

Durante o ano de 2020, as formações virtuais tiveram papel importante na orientação a respeito dos CCE. Com este objetivo, no dia 03 de junho de 2020, foi realizada a *live* “Componentes Curriculares Eletivos (CCE) - Novo Ensino Médio” - destinada aos coordenadores regionais, gestores e outros profissionais do Ensino Médio catarinense - que

foi ministrada pelas servidoras da SED/SC que coordenam o processo de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Em 13 de agosto de 2020, a SED-SC deu continuidade às formações a respeito dos CCE, por meio da *webconferência* “Componentes Curriculares eletivos - Parte Flexível Novo Ensino Médio.”<sup>56</sup> Esta *live* foi realizada em parceria com o Instituto Iungo e contou também com a participação de servidoras do estado de Santa Catarina.

Estes dois encontros virtuais encaminharam o processo de elaboração dos Roteiros Pedagógicos para compor o “Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE) do NEM”. Na ocasião, os professores foram convidados para atuarem de forma voluntária, como coautores dos Roteiros Pedagógicos dos CCE. A partir das inscrições, foram formados seis Grupos de Trabalho (GTs) nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza, Ciência e Tecnologia e Temas Interdisciplinares. Os GTs teriam a função de iniciar o processo de registro e de sistematização dos componentes eletivos, com apoio de técnicos da SED/SC e consultores do Instituto Iungo.

De acordo com as informações da SED/SC, o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”<sup>57</sup>, que integra o Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCM), e foi apresentado aos educadores em 10 de dezembro de 2020, por meio da *live* “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio”<sup>58</sup>, servirá de base para a oferta de CCE pelas escolas e para os estudantes “escolherem” o que cursar, a partir de um catálogo, no ato da matrícula. Esta informação ratifica a ideia de que a escolha não será do jovem e sim da escola, a partir do que será possível ofertar.

56 A notícia pode ser acessada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação, em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30741-profissionais-de-educacao-participam-de-live-sobre-componentes-curriculares-eletivos-do-novo-ensino-medio>. E a formação “Web Componentes Curriculares Eletivos – Parte Flexível Novo Ensino Médio, está disponível no Canal do Youtube “Coordenadoria de Tecnologias Educacionais”, em: [https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ\\_c&t=324s](https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ_c&t=324s). Acesso em: 21 nov. 2020.

57 O Portfólio “Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes”, destinado às escolas, elaborado pela SED/SC em parceria com o Instituto Iungo e com a participação de docentes voluntários, está disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/30899-novo-ensino-medio>. Acesso em: 14 jan. 2021. Foi produzido também um Portfólio exclusivo para os estudantes, este conta com informações bem mais objetivas e também com vídeos curtos produzidos pelo Instituto Iungo, percebe-se que utilizam a mesma estratégia da propaganda oficial do governo Temer, enfatizam na “oportunidade de escolha dos estudantes”, mostram jovens estudantes tirando dúvidas a respeito da proposta e tentam passar uma imagem positiva do “novo” Ensino Médio. Este Portfólio está disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/cceestudantes/in%C3%ADcio>. Acesso em: 14 jan. 2021.

58 A *live* “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” pode ser acessada no Canal do YouTube Coordenadoria de Tecnologias Educacionais. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zAM4NAh\\_U9U&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=zAM4NAh_U9U&feature=youtu.be). Acesso em: 14 jan. 2021.



A análise do “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” e das formações citadas permitiram-nos verificar o “lugar de fala” dos consultores que atuaram na construção deste documento. Como já mencionado, além de servidores da SED/SC, constata-se a atuação massiva de consultores do Instituto Iungo, alguns deles com ligações a outros institutos privados, sobretudo o Instituto Ayrton Senna. Grande parte destes consultores, participaram também como mediadores dos ciclos de formação oferecidos pela SED/SC, ao longo de 2020, o que reforça a hipótese de que a estratégia principal para implementação efetiva da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina seja a formação de professores.

O “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” mantém o discurso dos documentos oficiais nacionais e estaduais, ao defender que, para formar integralmente os jovens, acolher seus interesses e dialogar com a realidade, é necessário o incentivo de “[...] arranjos flexíveis e interdisciplinares para que os (as) estudantes escolham percursos de aprendizagem próximos ou alinhados a seus projetos de vida e aos contextos em que vivem, garantindo a ampliação de aprendizagens e horizontes para suas vidas.” (INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 27). Observa-se, nesta afirmação, o forte alinhamento entre o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” com a tríade Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM/2018 e com a retórica dos organismos multilaterais, ao abordar de forma acrítica e a-histórica:

[...] os desafios que marcaram o Ensino Médio no Brasil das últimas décadas. O abandono escolar, a defasagem idade-série e os níveis de aprendizagem dos(as) jovens são aspectos que levantam grande preocupação; afinal de contas, a educação de qualidade é um direito dos(as) estudantes e um dever do Estado. Soma-se a isso a percepção, tanto dos(as) estudantes quanto dos(as) educadores, pesquisadores(as) e gestores(as) da área, acerca do distanciamento que existe entre a escola e o contexto em que os(as) jovens vivem, seus modos de vida e suas perspectivas de futuro. O Novo Ensino Médio tem potencial para transformar essa realidade. (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 24)

O documento inicia com o resgate de informações acerca do processo de implementação da Lei nº 13.415/2017, em Santa Catarina, desde a adesão, em 2018, das 120 escolas-piloto; recorda a realização de encontros formativos com as equipes pedagógicas das escolas e a emissão de documentos orientadores, em 2019, e ao longo do ano de 2020; menciona o início de ações de flexibilização curricular nas 1ª séries do Novo Ensino Médio (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020). O Portfólio faz, também, um resgate do processo de elaboração dos CCE e declara que:

Após esse [...] movimento, foi identificada a necessidade de criação de um material orientador que reunisse informações sobre todos os CCEs e apoiasse as equipes escolares no trabalho de tornar o currículo mais flexível. Foi, então, planejado, de forma conjunta pelas equipes da Secretaria de Estado da Educação e do Instituto Lungo, um percurso constituído de forma a figurar, ao mesmo tempo, como formativo e propositivo para professores e professoras da Rede. Nele, os (as) docentes atuaram como coautores (as) das propostas dos CCEs e de seus respectivos Roteiros Pedagógicos, pensados como referência para todas as escolas do Novo Ensino Médio no estado. (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 20)

Para a elaboração deste documento, foram construídos materiais de apoio, tais como um Roteiro Pedagógico, que estabeleceu um parâmetro para a estruturação de todos os CCEs, um Protótipo de CCE, ancorado em projetos anteriores da Rede Estadual, como Ensino Médio Integral em Tempo Integral e no Ensino Médio Inovador e, Parâmetros de Qualidade dos CCEs, que abordaram cada item do Roteiro (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020). Ao partir de um modelo, percebe-se que o “Novo Ensino Médio” em Santa Catarina, não passa de uma reedição de antigos projetos e “parcerias”, só que, desta vez, com intensa sistematização e, até mesmo, legalização das práticas já conhecidas.

Como não poderia ser diferente, pelo alinhamento demonstrado em Santa Catarina desde o anúncio da Contrarreforma do Ensino Médio, o documento expõe as mesmas contradições da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos; ao mesmo tempo que propaga a falácia da escolha dos jovens e o favorecimento do protagonismo juvenil, anuncia a precarização que poderá ocorrer e deixa transparecer que na verdade, os itinerários formativos<sup>59</sup>, ou seja, a Parte Flexível do currículo, será: “[...] **definida pelas redes e instituições de ensino**, e, devido a esse caráter de maior flexibilização, **podem apresentar uma configuração diferenciada entre as escolas [...]**” (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 28, grifo nosso), ou seja, organizar-se-á de acordo com as possibilidades da rede estadual.

Entre as incongruências identificadas no Portfólio de CCE, chamamos a atenção para o fato de que este documento é, em nossa análise, incoerente com a “Perspectiva Histórico Cultural”, presente na “Proposta Curricular de Santa Catarina”<sup>60</sup> e, assumida também pelo

59 Em Santa Catarina, os Itinerários Formativos compreendem os seguintes componentes curriculares: Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos.

60 A “Proposta Curricular de Santa Catarina” foi atualizada em 2014 para adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica 2012/2013 e, portanto, não conversa com as atuais DCNEM/2018, este documento pode ser acessado em: [file:///C:/Users/u43897/Downloads/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](file:///C:/Users/u43897/Downloads/Proposta_Curricular_final.pdf). Acesso em: 22 jan. 2021. Um histórico do processo de elaboração/atualização da “Proposta Curricular de Santa Catarina” está disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CBTCEM, ao fomentar uma formação esvaziada de historicidade e planejada, em boa medida, em articulação com entes privados e, por isso, representam com toda força os interesses do empresariado nacional. Além disso, desconsideram as dificuldades dos jovens para acessar e permanecer no Ensino Médio. Percebemos estas incongruências no trecho a seguir do Portfólio dos CCE, que afirma que os itinerários formativos devem:

Pautar-se pela concepção de Educação Integral da BNCC. Dialogar com as competências gerais e competências específicas das Áreas de Conhecimento da BNCC e/ou da Formação Técnica e Profissional. Estar alinhados ao contexto local das escolas. Estar sintonizados à diversidade de interesses e de experiências dos(as) estudantes. Conectar-se às demandas do mundo contemporâneo. Adequar-se às possibilidades de oferta das instituições e de sistemas de ensino. **Estar em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina, de perspectiva histórico-cultural.** (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 28)

A partir desta prescrição do Portfólio dos CCEs, interrogamo-nos: em que medida é percebida pelos professores e coordenação pedagógica das escolas que implementam/implementarão o NEM a incompatibilidade entre a abordagem teórica da BNCC e a Perspectiva Histórico Cultural? Os professores e estudantes estão conscientes das concepções mercadológicas e do esvaziamento curricular em curso através da implementação da Lei nº 13.415/2017?

O componente curricular Projeto de Vida, de importância central no currículo catarinense, é apresentado no Portfólio como:

[...] uma possibilidade ímpar para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos projetos de vida dos (as) estudantes, sendo um espaço constituído, na organização curricular, para proporcionar vivências que incentivem os (as) jovens a compreenderem suas identidades diversas e a partir das quais tenham valorizadas suas culturas e singularidades. Tem-se por objetivo, ainda, auxiliá-los (las) nas escolhas dos Itinerários Formativos (Segunda Língua de Aprofundamento, CCEs e Trilhas de Aprofundamento), além de em suas escolhas para a vida e para o mundo do trabalho. (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 29)

A respeito das Trilhas de Aprofundamento, o Portfólio afirma que:

**O (a) estudante escolhe, entre as possibilidades [...] oferecidas pela Rede**, quais deseja cursar, de acordo com seus interesses pessoais e profissionais. Ao percorrer uma Trilha, o jovem cursa um conjunto de componentes curriculares que se articulam a uma ou mais Áreas do Conhecimento e/ou de Formação Técnica e Profissional, permitindo o aprofundamento das aprendizagens da Formação Geral Básica. (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 29, grifo nosso)

Os Componentes Curriculares Eletivos são definidos como:

[...] componentes semestrais e contribuem para a ampliação e a diversificação das aprendizagens, e a **potencialização do fator de flexibilização do currículo**. [...] Espaço de ampliação de aprendizagens e conhecimentos que proporciona vivências diversas, contempladas ou não, na BNCC. Oportunidade para os (as) estudantes construírem a própria trajetória escolar, em um contexto de flexibilização e de promoção do protagonismo juvenil. Construção dos (as) educadores da rede, como resultado de diagnóstico realizado nas escolas-piloto. Proposta que resulta de criatividade e de inovação, capaz de gerar mudanças significativas na organização dos tempos, dos espaços e das práticas escolares. Unidade curricular de caráter mais prático e experiencial, desenvolvida com base em metodologias ativas. (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 30, grifo nosso)

Quanto às possibilidades para a oferta dos Componentes Curriculares Eletivos, o documento apresenta 25 componentes distribuídos entre as quatro áreas do conhecimento e outras duas áreas interdisciplinares, todos com 40 horas por semestre e, para análise, foram representados no Quadro 15:

Quadro 15 – Componentes Curriculares Eletivos para oferta no NEM

(continua)

Áreas do conhecimento	Componentes Curriculares Eletivos	
	Nome no Portfólio dos professores	Nome no Portfólio dos estudantes
Linguagens e suas Tecnologias	Práticas Corporais: Cultura Corporal de Movimento	Cultura Corporal de Movimento
	Práticas de Linguagens Artísticas	Linguagens Artísticas: Forma e Equilíbrio, Conteúdo e Movimento
	Práticas em Libras	Surdo, LIBRAS e Agora?
	Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático	De Olho no Mundo: Práticas Contemporâneas com a Informação e a Opinião
	Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural	Linguagem: Interação e Intervenção Sociocultural
	Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local	Estação SC: Embarcando na Leitura
	Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-Literário	Processos de Criação com a Literatura nas Mídias
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática Aplicada
Educação Financeira		Educação Financeira: Como Transformar Minha Vida
Educação Fiscal		Escola Cidadã: Educação Fiscal
Jogos de raciocínio lógico-matemático		Desafiando e Conhecendo Melhor a Mente: Jogos Matemáticos
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Estudos e Práticas em Ciências Humanas	Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

	Diálogos Contemporâneos das Juventudes	Juventudes e Identidades: Jovens de Todas as Tribos
	Pesquisa de Campo e Intervenção Local	Re-Unindo o Inseparável: Sociedade Humana e Mundo Natural
	Estudos e Projetos Culturais	Diversidade Cultural no Território Catarinense e no Mundo: Direito à Diferença
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Experimentação e Outras Práticas Investigativas	Ateliê das Ciências
	Conhecimentos Científicos em Ciências da Natureza	A Ciência e suas Invenções ao Longo do Tempo
	Sociedade, Saúde e Meio Ambiente	Eu, Natureza!
Ciência e Tecnologia	Educação Tecnológica	O Educando, as Tecnologias e as Linguagens Digitais
	Pensamento Computacional	Desmistificando o Mundo Digital: Lógica Aplicada à Programação e Robótica
	Cultura Digital	Pegadas no Mundo Digital
Componentes Integradores	Educação Empreendedora	Empreendedorismo, Transformadora Ação
	Projeto de Intervenção	Mudar o Mundo? Comece Pelo Seu
	Estudos Dirigidos	Estudo sem Mistérios: Estratégias para Aprender Mais e Melhor
	Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica	Desperte o Cientista que Está em Você!

Fonte: Elaborado pela autora com base no “Portfólio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes” (IUNGO; SED/SC, 2020)

A comparação da primeira versão dos CCE, apresentada no Quadro 14, com esta do “Portfólio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes”, leva-nos a inferir que esta versão definitiva avança ainda mais na precarização da formação dos jovens do que a anterior, por algumas razões elencadas a seguir. Todos os CCE da área de “Linguagens e suas Tecnologias” são antecedidos pela inscrição “Práticas”, no entanto, não podemos saber se a relação teoria e prática será levada em consideração. Além disso, ainda podemos observar uma ênfase empreendida ao Português e que a Arte e Educação Física ficaram em segundo plano, com a presença de apenas dois componentes eletivos.

Na área de “Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, não houve grandes transformações, mas percebe-se a preocupação com os títulos do Portfólio dos estudantes. Entre as áreas ditas transversais, “Ciência e Tecnologia” não apresentou mudanças importantes, já “Temas Interdisciplinares” foi modificada para

"Componentes Integradores", mas também não foi alterada em seu conteúdo. Ambas detiveram sua atenção nos títulos destinados aos jovens.

A área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" apresentou mudanças significativas. Além de ser desmembrada em quatro componentes - antes eram dois - esta versão não traz mais os "Estudos e Práticas em História, Geografia, Filosofia e Sociologia", que foram reunidas em um único componente denominado "Estudos e Práticas em Ciências Humanas". Há aqui uma preocupante demonstração da intenção em controlar o trabalho docente, que ao não mais identificar-se à sua área de formação tenderá a seguir o prescrito. Como agravante, o título do Portfólio dos estudantes traz a inscrição "Laboratório" de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mais uma demonstração do extremo tecnicismo destinado a este Componente Curricular Eletivo, que, ao compor as Ciências Humanas, deveria ser dissociado da ideia de ambiente controlado, como é um laboratório. Estas constatações demonstram o desprezo desta Contrarreforma por determinadas áreas do conhecimento e a preocupação - também em nível estadual - de cumprir o que apregoava a MP nº 746/2016, quando afirmava a não obrigatoriedade de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte. Engendra-se, assim, em Santa Catarina, uma evidente manobra para garantir que se cumpram os objetivos dos interlocutores desta proposição, ao promover uma formação rasa aos estudantes. Cabe, ainda, questionar, qual é a noção de juventudes, identidade, diversidade e "direito à diferença" proposta nos outros três componentes da área de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas"? Ao que percebemos, caberá aos professores darem o "tom" da disciplina, o que impactará de forma distinta entre os estudantes de cada escola.

Em nossa análise, o objetivo principal desta reorganização dos CCE - que embora tenha envolvido professores da Rede Estadual - ao conferir participação a um instituto privado nesta atividade, pode ter sido o de manter sob controle a elaboração deste Portfólio e restringir as chances de resistência docente. Dessa forma, em nossa análise, delinea-se em Santa Catarina, uma reprise dos movimentos nacionais que não só atendem às determinações dos organismos multilaterais como se submete aos interesses do empresariado nacional, além de forjar estar sendo realizado um processo democrático.

Todos os CCE são organizados desta forma: trazem um "Resumo" do que consiste o componente; os "Objetivos de Aprendizagem"; a "Justificativa"; uma seção destinada a "chamar a atenção" dos estudantes denominada "Sobre os (as) estudantes"; outra sobre o "Comprometimento dos Professores"; as "Competências Gerais da Educação Básica"; as

“Competências e Habilidades das Áreas do Conhecimento”; as “Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos associadas aos Eixos Estruturantes”; “Objetos de Conhecimento”; “Adaptações a Contextos Locais”; “Sugestões de Estratégias Metodológicas”; “Recursos, Espaços e Materiais Didáticos”; “Avaliação”; “Fontes de Informação e Pesquisa”; “Observações e, por fim, “Sugestão de Percorso do Componente Curricular Eletivo.”

Chama a atenção, no CCE “Estudos e Práticas em Ciências Humanas”, a presença na seção “Fontes de Informação e Pesquisa” que os autores deste CCE “[...] criaram um Drive Compartilhado, [...] disponibilizando diversos materiais para consulta dos (as) professores (as) que ministrarão o componente, incluindo as obras citadas nestas referências.” (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 49). Ao abrir o link que direciona a este *Drive*<sup>61</sup>, é possível acessar pastas, que além de livros de autores diversos, contêm os “Cadernos IAS” produzidos pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)<sup>62</sup>, o que confirma a influência privada na implementação do NEM em Santa Catarina e a forte presença deste instituto na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

Quanto à possibilidade de escolha dos jovens, de acordo com as informações da SED/SC, consistirá na realização de um levantamento de “todas” as ofertas reais da escola, entre as quais o jovem votaria em quatro destas possibilidades. A escola, então, ofereceria os CCEs mais votados e, por fim, o jovem se matricularia neles. Este percurso nos leva a concluir que, definitivamente, não é uma escolha.

Em nossa análise, a apresentação do Portfólio dos CCEs, somente em dezembro de 2020, bem como o atraso na aprovação do “Currículo Base do Território Catarinense” para o Ensino Médio, agudizam as dificuldades de planejamento pelas equipes escolares, no que diz respeito à oferta dos itinerários formativos pelas escolas-piloto, e impossibilita o conhecimento da totalidade do CBTCM e das propostas de implementação do NEM, prevista para iniciar em todas as escolas estaduais no ano de 2022. Mesmo após a apresentação desses documentos, o Ensino Médio catarinense tende a apresentar percursos

61 O link de acesso a este Drive Compartilhado consta no próprio Portfólio. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1A4LtEMV7NXAqhowPT\\_Cfkgti\\_wTrNQE9](https://drive.google.com/drive/folders/1A4LtEMV7NXAqhowPT_Cfkgti_wTrNQE9). Acesso em: 14 jan. 2021.

62 Estes Cadernos produzidos pelo Instituto Ayrton Senna abrangem temas diversos como: Princípios da Educação Integral; Metodologias Integradoras; Avaliação da Aprendizagem; Núcleo Articulador; Linguagens; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Matemática; Gestão Escolar (Semana de Integração); Projeto de Vida; Orientações para Planos de Aula (OPA) e sugestões de atividades. Este material foi utilizado em Santa Catarina no programa EMITI, sua disponibilização no Portfólio demonstra a continuidade da mesma lógica de formação para o Ensino Médio no interior da SED/SC. Materiais do Instituto Ayrton Senna aparecem também nas referências dos CCEs “Projeto de Intervenção”; “Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica”; Práticas de Linguagens e “Intervenção Sociocultural”.

distintos nos itinerários formativos, considerando a impossibilidade de equalização e individualização dos interesses da maioria dos estudantes e das possibilidades de oferta pelas escolas de cada CCE ou Trilhas de Aprofundamento. Outro ponto preocupante é a forma como os conceitos referentes aos itinerários formativos são abordados e relacionados, uma vez que, se por um lado, as orientações são pragmáticas, por outro, abrem margem para diferentes interpretações, inclusive colaboram para a confusão do que distingue os CCE das Trilhas de Aprofundamento, por exemplo. A falta de clareza referente à Parte Flexível, somada às diversas possibilidades de composição do currículo, têm se mostrado como uma problemática que pode gerar insegurança entre os trabalhadores da educação e os estudantes.

#### 4.4 O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO (CBTCEM): A MATERIALIZAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS E DO TRABALHO DOCENTE

Esta subseção tem o objetivo de apresentar elementos do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM), entendido pela SED/SC como continuidade do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental<sup>63</sup> e como forma de vencer o “etapismo da educação básica” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 23). É importante salientar que a análise do CBTCEM exige estudos e pesquisas aprofundadas no campo do currículo, os quais fogem do escopo desta dissertação, no entanto não podemos deixar de trazer à baila um documento de tamanha importância para o entendimento dos rumos da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, no qual Santa Catarina “[...] passa a vivenciar um progressivo apagamento do movimento coletivo de construção curricular, considerado pelas redes de ensino como uma rica experiência em um processo histórico altamente relevante.” (THIESEN, 2021, p. 6)

Como primeira interrogação, questionamos a ideia de continuidade curricular em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, quando há o estabelecimento de um currículo minimalista, fragmentado e ultraflexibilizado, como demonstra ser o CBTCEM. Afirmamos isto, diante do fato deste Currículo restringir a Formação Geral e a importância de todas as áreas do conhecimento, enfatizando no Português e na Matemática, embora essas disciplinas também percam espaço para a Parte Flexível, quando tomadas para a análise as

---

63 O Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense foi aprovado em 2019.



matrizes curriculares anteriores à implementação da Lei nº 13.415/2017. Para se ter uma ideia, o componente curricular Projeto de Vida teve uma centralidade ainda maior que tais disciplinas, uma vez que, além de ter que estar contemplado em todos os anos do Ensino Médio, deverá ser o condutor das “escolhas” e ofertas formativas dos estudantes e das escolas.

Quanto a sua estrutura, o CBTCEM está organizado em quatro cadernos. O Caderno 1 apresenta as Disposições Gerais. O Caderno 2 versa a respeito da Formação Geral Básica por Área do Conhecimento. O Caderno 3 aborda a chamada Parte Flexível do currículo e contempla o “Portfólio de Trilhas de Aprofundamento”, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense. E por fim, o Caderno 4, também expõe a Parte Flexível do currículo e apresenta o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”<sup>64</sup>, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

Vale dizer que, em função dos limites desta pesquisa e do acesso tardio ao documento oficial publicado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), concentraremos as análises no Caderno 1 do CBTCEM, que contém Disposições Gerais a respeito do Currículo Base para o Ensino Médio, em menor parte, a respeito da Formação Geral Básica e, em sua maioria, da Parte Flexível, mas que apresenta importantes informações a respeito da implementação da Lei nº 13.415/2017 em Santa Catarina e nos forneceu elementos relevantes para a análise das formações apresentadas no último capítulo desta dissertação.

Inicialmente, é preciso ratificar que discutir pelo menos o Caderno 1 do CBTCEM é essencial para as análises das percepções dos professores catarinenses acerca da Contrarreforma do Ensino Médio, tendo em vista sua profunda articulação com o previsto na Lei nº 13.415/2017, com as DCNEM e com a Resolução CNE/CP nº 04/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), marcos jurídicos que “[...] têm sido utilizados como argumentos por gestores públicos e atores privados para justificar sua importância formal e sua potencialidade política” (THIESEN, 2021, p. 7). Considerando o exposto e a informação presente no Parecer CEE/SC nº 040, que homologou o Currículo Base para o Ensino Médio catarinense, esses documentos normativos:

[...] remeteram à necessidade de revisão dos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino que ofertam o Ensino Médio em todo o Brasil, sendo que, por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), estabelecido pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, do Ministério da Educação

---

64 O conteúdo do Portfólio de CCE já foi apresentado na dissertação.

(MEC), estabeleceu como um de seus objetivos específicos apoiar as Secretarias Estaduais de Educação para que adaptem seus currículos, contemplando a BNCC, Itinerários Formativos e a ampliação da carga horária mínima da etapa para 1.000 (um mil) horas anuais, e como um de seus resultados esperados que os estados e o Distrito Federal tivessem proposta curricular reelaborada - contemplando a BNCC e Itinerários Formativos e, aprovada, por seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). (SANTA CATARINA, 2021b, p. 1)

Encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) em novembro de 2020, o CBTCEM foi homologado pela Resolução do CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021, e pelo Parecer CEE/SC nº 040, aprovado<sup>65</sup> também em 09 de março de 2021, e que orientará a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Sua elaboração ocorreu entre abril de 2019 e novembro de 2020, processo em grande parte realizado de forma virtual e no contexto da pandemia de Covid-19. Isto nos leva a questionar o motivo de tanta celeridade e a perguntar por que nem a pior pandemia do século XXI conseguiu interromper a elaboração deste Currículo e, ainda, quais as intenções dessa implementação aligeirada da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina em meio a este cenário?

O contexto de pandemia de Covid-19, certamente, dificultou a ampla participação dos profissionais de educação e a discussão entre seus pares no chão da escola e pelo próprio Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina (SINTE-SC), dificultando, ainda, o conhecimento da totalidade da proposta pela comunidade escolar. Importante dizer que o discurso oficial afirma ter sido a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio demarcada “[...] por movimentos intensos e contraditórios, decorrentes do contexto de produção deste documento, bem como do pluralismo teórico-metodológico que o demarca na condição de uma construção a partir de muitas vozes.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 23)

A apresentação do CBTCEM informa que a elaboração do CBTCEM foi iniciada em abril de 2019, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), contando com a participação de vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Este grupo, com auxílio de uma consultora geral, vinculada à Universidade Regional de Blumenau (FURB), construiu a primeira versão do currículo, denominada "Marco Zero", com base nos estudos da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, da BNCC e das DCNEM/2018. (SANTA CATARINA, 2021a).

---

65 O relator do Parecer nº 040/2021 do CEE/SC foi Eduardo Deschamps.

Esta primeira versão foi submetida à consulta pública virtual em janeiro de 2020<sup>66</sup> que, segundo a SED/SC, contou com 2120 contribuições<sup>67</sup>. Para dar continuidade à elaboração e escrita do Currículo Base, a SED/SC realizou um edital para selecionar professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação de todas as mesorregiões do Estado, sendo selecionados 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino, que atuaram como elaboradores/colaboradores/formadores. Ao longo de 2020, ocorreria um Ciclo de três Seminários, que, em função da pandemia de Covid-19, foram reprogramados e modificados em seu formato, de presencial para remoto, e retomados a partir de junho de 2020. (SANTA CATARINA, 2021a)

De forma paralela, o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”, já apresentado nesta dissertação, foi elaborado com a participação de profissionais das 120 escolas-piloto, de técnicos da SED/SC e de consultores do Instituto Iungo, processo este também realizado remotamente. O Portfólio de CCE foi apresentado às escolas-piloto ao final de 2020, enquanto o Currículo Base seguiu para aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE), a qual ocorreu em março de 2021, mas disponibilizado aos trabalhadores da educação, pelo site do CEE, apenas em agosto de 2021.

Importa mencionar que Santa Catarina elaborou, também, um cronograma de implementação do NEM (Resolução CEE/SC nº 093/2020<sup>68</sup>), que estipulou o início do ano letivo de 2022 como o último prazo para a implementação da carga horária mínima de mil horas anuais, prevista na Lei nº 13.415/2017, em todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema de Estadual de Ensino de Santa Catarina, incluindo, portanto, escolas públicas e privadas. Estabeleceu também, o início do ano letivo de 2023 como o último prazo para implementação dos novos currículos no 2º ano, e o início do ano letivo de 2024, como último prazo para implementação dos novos currículos, no 3º ano do Ensino Médio, para todas as instituições de ensino autorizadas a ofertar o Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino. (SANTA CATARINA, 2020c)

---

66 Notícia disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/aberta-consulta-publica-para-elaboracao-do-curriculo-do-territorio-catarinense-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 10 julho de 2021.

67 Nossa pesquisa não identificou nenhuma sistematização ou apresentação pública deste processo, somente o link do formulário eletrônico destinado à consulta pública.

68 A Resolução CEE/SC nº 093/2020 dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Nesta direção, a Resolução Catarinense, reflete o teor da Portaria nº 521, do MEC, publicada em 13 de julho de 2021. Esta Portaria institui o “Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio”. De acordo com o Artigo 2 da Portaria nº 521/2021, os objetivos do Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio são:

I - estabelecer cronograma de ampliação da carga horária para mil horas anuais nas unidades escolares que ofertam o ensino médio; II - instituir o cronograma para a implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos alinhados à BNCC e os itinerários formativos; III - disponibilizar o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático – PNLD; IV - instituir o cronograma para atualização das matrizes do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio; V - instituir o cronograma de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio; e VI - instituir o cronograma de atualização da matriz de avaliação do Novo Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2021)

A consonância entre os documentos elaborados em Santa Catarina e as publicações do Ministério da Educação demonstram o total alinhamento catarinense à Contrarreforma do Ensino Médio. Nesse sentido, as políticas gestadas no MEC e no território catarinense, apresentam centralidade em referenciais curriculares, outrossim, modificam não somente o currículo, mas a estrutura do Ensino Médio e preparam o caminho focalizando em pontos cruciais para a efetivação da proposta, como o modelo curricular estadual com base na BNCC/EM; a distribuição de material didático adaptado à proposta via PNLD; exigência de atualização frequente das matrizes; modificação do modelo de testes de larga escala direcionados ao Ensino Médio por meio do “Novo Enem” e a proposição de controle da formação inicial e continuada de professores.

Em uma espécie de fechamento de cerco, estas decisões produzem um aparato jurídico e estabelecem inclusive, monitoramento das ações projetadas, para garantir a implementação e impossibilitar a resistência e a resignificação às recomendações. Ainda de acordo com a Art. 3º da Portaria nº 521/2021, “[...] a ampliação da carga horária para mil horas anuais deverá ser progressiva, ao longo dos anos de 2017 a 2022, sendo a garantia de oferta de competência dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2021). A respeito do cronograma de implementação do “Novo Ensino Médio”, a Portaria nº 521/2021 estabelece em seu Artigo 4, que:

A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecerá ao seguinte cronograma: I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares

dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos; II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação; III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação. (BRASIL, 2021)

Retomando a análise do CBTCEM, já na seção “Apresentação”, é possível identificar a centralidade destinada ao Currículo para implementação da Lei nº 13.415/2017 em Santa Catarina, explicitado como “fator determinante” para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Catarinense, ao afirmar que:

[...] acredita-se que este documento sirva para romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e baixa proficiência, que demarcam, historicamente, a realidade do Ensino Médio no Brasil. Espera-se, também, que essa proposta contribua para fortalecer o sentimento de pertencimento de estudantes e professores para com a escola, fator determinante para uma educação de qualidade e com melhores resultados. Por fim, conclui-se que este documento, ao mesmo tempo que representa o nosso ponto de chegada, representa também o grande ponto de partida, pois irá referenciar o trabalho educacional por longos anos, tornando-se assim um documento vivo, que produza sentidos e significados para os estudantes do Ensino Médio de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 20)

Cabe novamente o questionamento, se apenas alterações curriculares darão conta de todos os desafios impostos a esta etapa da Educação Básica, ainda mais, um Currículo, elaborado para atender às políticas neoliberais e que estabelece uma salada de perspectivas epistemológicas, amparando-se tanto na Perspectiva Histórico-cultural como na Pedagogia das Competências. Assim, concordamos que unir uma Proposta Curricular que tem suas bases conceituais sustentadas “[...] por uma filosofia de base crítica e dialética e por uma pedagogia histórico-cultural aos parâmetros de um instrumentalismo liberal com foco em competências é, no mínimo, estranho” (THIESEN, 2021, p. 10). Importa dizer que a Perspectiva Histórico-cultural é a base da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) atualizada em 2014, cujo principal representante teórico é Lev Vygotsky, entendida como “[...] teoria do desenvolvimento de epistemologia marxiana” e um desdobramento “[...] das ideias do materialismo histórico dialético na Psicologia” (XIMENES et al, 2016, p. 816), traz uma

compreensão de desenvolvimento humano que, de modo algum, se relaciona com a visão utilitarista e economicista presente na BNCC, na Lei nº 13.415/2017 e nas DCNEM/2018.

A respeito da teoria histórico-social de Vygostsky, este teórico compreendia a história como uma produção dialética, onde ambos, sujeito e mundo transformam-se dialeticamente. Portanto, a realidade deve ser compreendida também de maneira dialética, considerando as dimensões materiais e históricas dos indivíduos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano, entendido como construção histórica e social, resulta de processos de interação, das condições objetivas e subjetivas de vida e da consciência produzida através das experiências que a realidade concreta dos sujeitos proporciona.

Conforme podemos observar, há contradições muito grandes entre as concepções da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que tem entre suas principais defesas o desenvolvimento de uma formação integral/omnilateral/emancipatória, e o CBTCEM, que defende uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências, comprometida com a Teoria do Capital Humano e, por isso, com uma formação esvaziada de significado histórico-cultural e voltada às necessidades imediatas do mercado produtivo. Ademais, o CBTCEM defende amplamente o protagonismo juvenil, o desenvolvimento do “projeto de vida” dos estudantes e o empreendedorismo. Nessa esteira, qualquer discussão sobre o futuro das juventudes que pudesse estabelecer algum diálogo com o materialismo histórico-dialético deveria ter como eixo estruturante a realidade concreta dos estudantes, ou seja, refletir sobre que futuro podem ter as juventudes em um país que diariamente tem ampliadas as desigualdades sociais, o desemprego e a fome da população.

Vale mencionar, ainda, que, além de a perspectiva da organização curricular do CBTCEM fragilizar a Formação Geral dos jovens, poderá produzir consequências sobre a autonomia e as condições de trabalho das/os professoras/es, já prejudicadas pela remotização e hibridização do ensino, promovidas durante pandemia de Covid-19. Além da problemática epistemológica presente entre o CBTCEM e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, há uma fagocitação de muitos conceitos que são caros aos pesquisadores do campo progressista da educação, “[...] que foram tratados com certa profundidade na PCSC e que, agora, são utilizados para sustentar afirmações cujas concepções se assentam em outros marcos epistemológicos” (THIESEN, 2021, p. 10). Dessa forma, termos como múltiplas juventudes; formação integral; trabalho como princípio educativo; mundo do trabalho; politecnia; omnilateralidade e educação especial na perspectiva da educação inclusiva, estão

ao lado de conceitos como habilidades e competências; competências socioemocionais; resolução de problemas; princípio de flexibilização curricular; protagonismo juvenil; desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes; empreendedorismo; resiliência; responsabilidade pelas escolhas por parte dos estudantes; autorregulação das aprendizagens; aprender fazendo; aprender a aprender, empregabilidade, entre outras. A contradição também se expressa pela utilização como suporte teórico do CBTCEM de autores/as críticos/as à Contrarreforma do Ensino Médio, entre os quais mencionamos: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Lima Filho e Garcia (2004) e Saviani (2003), sem, contudo, mencionar seus posicionamentos.

Essa fagocitação do vocabulário (THIESEN, 2021) possui implicações bastante grandes e, em nossa análise, além de carregarem forte valor ideológico, não estão presentes no CBTCEM por acaso. Podem, pois, ter dupla intencionalidade: ou a presença desses conceitos no CBTCEM denunciam as tensões e disputas entre os sujeitos que participaram da elaboração deste currículo, ou o hibridismo conceitual seria uma forma de mascarar as reais intencionalidades para recontextualizar o currículo sem enfrentar resistências dos trabalhadores da educação catarinense, que, historicamente, têm na Proposta Curricular do estado, a orientação teórica e epistemológica para sustentar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e do currículo até então vigente.

Nesse sentido, tanto a participação de professores voluntários, bem como de consultores de grupos privados neste processo de elaboração do CBTCEM podem ter colaborado para a produção ou negação dos consensos em torno do Currículo. Corroboramos com esta visão a estratégia evidenciada por Thiesen (2021), na qual gestores políticos buscaram envolver parte dos docentes de Instituições de Educação Superior, que já haviam atuado como consultores na produção da Proposta Curricular de Santa Catarina, como forma de ampliar a credibilidade acadêmica dos documentos.

Identificamos, também, no CBTCEM o foco nas avaliações de larga escala, o tecnicismo necessário para a implementação da Contrarreforma e a responsabilização tanto dos docentes quanto dos estudantes. Afirmamos isto, ao considerar que CBTCEM sugere para a oferta dos itinerários formativos, o controle dos dados coletados nos conselhos de classe, nas avaliações de larga escala e até mesmo da didática empregada em sala de aula, o que, sem dúvida, implicará na perda de autonomia da escola e dos docentes. Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem são vistas pelo Currículo de Santa Catarina como decorrência

da falta de autonomia dos estudantes que, desmotivados, não conseguem gerir seu próprio modo de aprender; e que, para promover a formação integral, basta “enfrentar o medo de mudar”, conforme verificamos no trecho do CBTCCEM que segue:

A oferta dos itinerários formativos por parte das unidades escolares não pode dar-se de forma aleatória. Devem-se sistematizar os dados coletados a partir dos conselhos de classe, das avaliações de larga escala, das dificuldades que rondam a didática empregada nas salas de aula do ensino médio. Menciona-se que estes dados demonstram que as dificuldades de aprendizagem decorrem, em grande parte, da falta de autonomia, de motivação, de persistência nas tarefas e da ausência de formas apropriadas para gerir o seu próprio modo de aprender. Neste sentido, para promover junto aos estudantes a formação integral, tão propalada e desejada, será preciso enfrentar o medo de mudar e encontrar meios para ajudá-los a tecer percursos formativos significativos. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 23-24)

Como podemos observar nas afirmações do excerto acima, os impactos da Contrarreforma do Ensino Médio sobre a proposta de formação das juventudes, sobre o trabalho docente e da própria gestão pedagógica da escola poderão ser bastante significativos e desastrosos. Desconectadas da realidade histórica e social, ao compreender o processo de ensino-aprendizagem como algo mecânico e controlável, desconsideram as condições objetivas e subjetivas tanto dos docentes como dos jovens do Ensino Médio.

Além do exposto, o Caderno 1 do CBTCCEM<sup>69</sup>, ao discorrer sobre a reestruturação do Ensino Médio revela que ela se fundamenta nos “[...] marcos legais da educação brasileira e é justificada pelos recentes resultados do Ensino Médio, sejam estes referentes às avaliações externas, índices de proficiência, reprovação ou abandono dos estudantes.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 23). Amparando-se no Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e em um relatório diagnóstico da OCDE, intitulado “Avaliação do Sistema de Educação de Santa Catarina”, do ano de 2010<sup>70</sup>, afirma que o jovem não consegue ver sentido imediato em sua aprendizagem, o que o leva à evasão. Além disso, menciona que o formato amplamente teórico, expositivo, centrado em informações e memorizações, preso a livros e textos, dificulta a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria e por esse quadro, não há dúvidas de que é preciso pensar novas possibilidades para o ensino médio, garantindo aos estudantes o direito à aprendizagem e à terminalidade da educação básica (SANTA CATARINA, 2021a). Esse

69 Informações constantes na sessão “Marcos Legais do Novo Ensino Médio” do Caderno 1 do CBTCCEM.

70 O documento citado no CBTCCEM é um relatório da OCDE intitulado “Avaliação do Sistema de Educação de Santa Catarina”, elaborado por especialistas dessa instituição no ano de 2009, e publicado em 2010. A partir desse relatório, o CEE/SC formou uma comissão que elaborou um segundo documento: “Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE”. Disponível em: [http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio\\_de\\_novos\\_rumos\\_ocde.pdf](http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos_ocde.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.



discurso, em nossa análise, não se sustenta, e demonstra ser, no mínimo, contraditório, uma vez que, ao avaliar o CBTCEM, percebe-se que os jovens terão, além das treze disciplinas da Formação Geral (agora minoradas em sua carga horária), outras disciplinas como Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, as Trilhas de Aprofundamento e ainda os Componentes Curriculares Eletivos. Vale lembrar que os argumentos do CBTCEM se assemelham aos propagados pelos organismos multilaterais e pelos interlocutores do MEC, desde a publicação da MP nº 746/2016.

Outro aspecto que julgamos importante destacar nesta análise, refere-se ao fato de que, assim como em documentos anteriores da SED/SC, a MP nº 746/2016 é omitida da redação do CBTCEM, desconsiderando ou escondendo a origem antidemocrática da elaboração e da implementação da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017. Ignora, ainda, as enormes manifestações contrárias à Contrarreforma promovidas por pesquisadores, docentes e jovens, ocorridas nesse contexto. Omitem, portanto, o contexto histórico em que a referida lei foi aprovada, desconsiderando por completo as lutas das juventudes no movimento “Primavera Secundarista”, nome pelo qual ficaram conhecidas as ocupações de mais de 1100 escolas, por jovens contrários à MP nº 746/2016, um dos maiores movimentos estudantis já vistos na história do Brasil, em que a juventude foi realmente sua protagonista.

A seção “Marcos Legais do Novo Ensino Médio” destaca a BNCC como sendo um documento que contempla as finalidades da Educação Básica e as exigências de qualidade na formação das novas gerações. Destaca, ainda, as diversas alterações na LDB nº 9393/96, segundo o texto, com o objetivo de assegurar o direito à educação de qualidade a todos os brasileiros. Enfatiza, ainda, os PCN noventistas e a Lei nº 13.005/2014 (que estabeleceu o Plano Nacional de Educação em 2014 e que versa sobre a necessidade de estabelecer e implantar uma base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento), que, segundo o CBTCEM, culminou na elaboração da BNCC e na aprovação da Lei nº 13.415/2017. (SANTA CATARINA, 2021a)

Como podemos observar, a maneira como as informações são expressas no CBTCEM não levam em conta as tensões e disputas dos últimos 20 anos em torno da concepção de Ensino Médio, e, especialmente, o contexto histórico de elaboração da Lei nº 13.415, marcado por mais uma ruptura democrática da história do Brasil, que derrubou a Presidente Dilma Rousseff, promoveu o retorno do neoliberalismo e o resgatou “empoeirados discursos” (SILVA, 2018a) educacionais da década de 1990. Conjuntura histórica que abriu caminho

para o neoconservadorismo e para a extrema direita, fato confirmado pela eleição de Jair Bolsonaro em 2018. Entre os “Marcos Legais”, o CBTCEM destaca, ainda, as DCNEM/2018 e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro, documentos que estabelecem os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos de acordo com os eixos estruturantes<sup>71</sup>, evidenciando que:

Estes documentos estabelecem que os itinerários formativos são compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 27)

De acordo com o Caderno 1 do CBTCEM, a BNCC do Ensino Médio estimula a “[...] flexibilização dos percursos formativos, via oferta de itinerários, fator que pode figurar como oportunidade de atendimento das reais expectativas de escolha dos estudantes, permitindo-lhes aprofundar os conhecimentos de seu maior interesse.” (SANTA CATARINA, 2021a). Para identificar e compreender os fatores que provocam a exclusão e/ou a evasão escolar e buscando aproximar-se dos sentidos, interesses e necessidades atribuídos pelas juventudes ao Ensino Médio, o CBTCEM ampara-se na análise dos dados levantados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar e Aviso por Infrequência do Aluno, denominado “Sistema Apoia online”<sup>72</sup>. Esse diagnóstico, em que pese traga outras informações, enfatiza como um dos principais motivos para explicar a evasão escolar no Ensino Médio em Santa Catarina o fato do “[...] estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 38). Além disso, o documento menciona uma pesquisa realizada com estudantes catarinenses que aponta que 39% dos estudantes das escolas-piloto têm interesse em cursar itinerários relacionados à EPT, que os jovens visam uma escola atrativa, com relação direta à realidade das juventudes e com aplicabilidade direta no seu projeto de vida; e que é preciso uma escola mais conectada com as tecnologias e que considere as formas de ser e estar das juventudes. (SANTA CATARINA,

---

71 Os eixos estruturantes da Portaria nº1.432/2019 para elaboração dos itinerários formativos são: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

72 De acordo com as informações do Caderno 1 do CBTCEM, os dados apresentados são referentes ao Termo de Cooperação Técnica nº. 24/2013, entre o Ministério Público do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED), as secretarias municipais da Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação, a Federação Catarinense dos Municípios, a Associação Catarinense dos Conselhos Tutelares, relativamente aos motivos de evasão dos estudantes do ensino médio entre os anos de 2014 e 2019 (junho), e o diagnóstico realizado com 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio da rede estadual, realizado no segundo semestre de 2019.

2021a). A respeito da formação dos sujeitos do Ensino Médio, com amparo na LDBEN nº 9394/96, na Lei nº 13.415/2017, nas DCNEM/2018 e na Perspectiva Histórico-Cultural, o CBTCEM advoga a formação integral. Contudo, destaca que na BNCC,

[...] a formação de um sujeito integral passa pelo desenvolvimento de dez competências gerais, acrescidas das competências e habilidades específicas de cada uma das quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Essas competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino médio. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 43)

A concepção de formação integral do CBTCEM está atrelada ao desenvolvimento das competências gerais e específicas estipuladas pela BNCC, equiparando-as aos direitos de aprendizagem. Conforme podemos observar, o exposto no CBTCEM e, obviamente os impactos da Contrarreforma do Ensino Médio na formação dos jovens, não somente esfacela e empobrece o currículo, como também fomenta, em uma época de desemprego estrutural, uma falsa esperança de que poderão cursar possibilidades variadas e que estas lhes trarão oportunidades no futuro. A ênfase empregada aos itinerários da EPT, no componente Projeto de Vida e na aplicabilidade do “estudado na escola”, denuncia a intenção de controle sobre a formação dos jovens com vistas a atender as demandas do mercado de trabalho por meio de (sub)empregos precarizados. Nesse percurso, demonstra a perversidade que adquire, quando nega a formação integral e considera que para os jovens pobres há um lugar pré-estabelecido, pois, ao retirar-lhes o acesso à Formação Geral, dificultam também seu acesso à universidade.

O Caderno 1 do CBTCEM apresenta uma seção denominada “Fundamentos do Novo Ensino Médio”, onde o discurso se aproxima novamente das proposições dos organismos multilaterais, de fomento à uma educação, especialmente a de nível médio adaptada “à realidade contemporânea” e de atendimento “aos interesses dos jovens”, destacando que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em novembro de 2018, indicam que o Novo Ensino Médio deve se tornar um espaço de aprendizagens e vivências que oportunize ao estudante desenvolver-se integralmente, compreendendo-o em sua condição de sujeito multidimensional, contemplando suas necessidades, interesses e expectativas. Para alcançar esse objetivo, operou-se a flexibilização do currículo, propondo-se alcançar uma aproximação desta organização com a realidade contemporânea e com a formação pessoal, social/cidadã e profissional destes estudantes. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 46)

O CBTCEM destaca a organização pedagógica por áreas do conhecimento e parece novamente adiantar a defesa perante as críticas, ao ponderar que esta organização não implicará, “[...] em nenhuma medida, a retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes [...]” e que permanecerão presentes “[...] os procedimentos e conceitos próprios de cada componente, que passam a compor as áreas do conhecimento [...].” SANTA CATARINA, 2021a, p. 47) Defende, ainda, “[...] a atuação docente em uma sólida dinâmica de planejamento integrado inter área e entre áreas, a partir do qual resultem situações de aprendizagem que coloquem os estudantes no centro do processo educativo” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 47). O trabalho por áreas do conhecimento pode mascarar a atuação de profissionais não habilitados e diminuir a necessidade do número de contratação docente, que, ao ter sua carga horária referente à Formação Geral diminuída, tenderá a ministrar os componentes curriculares da Parte Flexível. Além disso, representa um ataque à concepção de cientificidade e intelectualidade da docência, contribuindo para a sua desprofissionalização.

A partir do exposto, e considerando a perspectiva da aprendizagem centrada no estudante, reforça-se a ideia do “aprender a aprender”, que menoriza o trabalho docente, resumindo-o à aplicação de tarefas, apostilas e materiais prontos, que deterioram a condição profissional e científica da docência. Esses argumentos trazem à tona questões elencadas por Contreras (2002), relativas tanto à proletarização dos professores (quando perdem qualidades, conhecimentos e condições de trabalho que os faziam profissionais) quanto à perda da autonomia docente (quando são submetidos a um controle técnico e a uma desorientação ideológica). Este processo implica na racionalização do trabalho; na separação entre a concepção e a execução dos processos; na desqualificação e expropriação dos conhecimentos e consequente perda da capacidade de planejar, compreender e agir, além da perda de controle sobre o próprio trabalho, o qual é submetido às decisões do capital.

#### **4.4.1 A Formação Geral Básica e a Parte Flexível no CBTCEM**

O CBTCEM acompanha os dispostos na Lei nº 13.415/2017, ao frisar que, obrigatoriamente, a distribuição da Formação Geral Básica deve ser a mesma em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Por outro lado, assinala que é permitido o aumento da carga horária da Parte Flexível (SANTA CATARINA, 2021a). Por

estes e outros argumentos, chama a atenção a ênfase dada à Parte Flexível no Caderno 1 do CBTCEM, que contém orientações gerais. Em que pese a elaboração de um caderno destinado exclusivamente para a Formação Geral Básica<sup>73</sup>, as orientações para esta parte do currículo, no Caderno 1, restringem-se a três páginas da seção “Fundamentos do Novo Ensino Médio”, já para a Parte Flexível são destinadas cerca de 50 páginas do Caderno 1 do CBTCEM.

#### **4.4.2 O componente curricular Projeto de Vida no CBTCEM**

O componente curricular Projeto de Vida, segundo o Caderno 1 do CBTCEM, tem como objetivo “[...] oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e de experiência, que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 62) Além disso, afirma buscar “[...] por meio da intencionalidade pedagógica, desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 63).

O componente curricular Projeto de Vida é considerado no Currículo Base, como um planejamento para alcançar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, delimitando não somente expectativas de aprendizagem, mas, também, a possibilidade dos estudantes criarem um horizonte que oriente seus percursos escolares, que amparem a construção de seus projetos, sabendo quem é e sobre quem deseja tornar-se no futuro, de acordo com a sua identidade (SANTA CATARINA, 2021<sup>a</sup>). Acerca dessas afirmações, vale o questionamento do significado de projeto de vida para os jovens pobres catarinenses. Que expectativas de alcançar objetivos podem ter diante das desigualdades educacionais e sociais impostas a eles? Influenciar o jovem a tomar decisões futuras, responsabilizando-se por elas, sem considerar sua condição de classe, contribuirá para a construção de um projeto de vida? Criar horizontes significará o incentivo indiscriminado ao empreendedorismo? Que futuro pode ter um/a jovem que não dominará as formas contemporâneas de linguagem, nem os princípios científicos, filosóficos, artísticos, históricos e sem condições de refletir criticamente sobre a realidade?

---

73 O Caderno 2 do CBTCEM aborda exclusivamente a Formação Geral Básica das áreas do conhecimento, amparando-se fortemente nas orientações da BNCC, traz orientações para cada área do conhecimento.

Elaborado com a participação de uma consultora, especializada em Projeto de Vida e Aprendizagem Socioemocional, com passagens por inúmeros institutos privados<sup>74</sup>, entre eles o Instituto Singularidades e, de professores da Rede Estadual de Ensino catarinense, o componente curricular Projeto de Vida tem espaço privilegiado no Caderno 1. A seção fundamentação teórica e metodológica introduz o texto, amparando-se na necessidade de mudanças na formação dos jovens frente às transformações tecnológicas, considerando a BNCC como uma forma de responder ao desafio de formar a juventude, promover uma educação integral e construir o projeto de vida dos estudantes, conforme denota o seguinte trecho:

O mundo contemporâneo é marcado especialmente pelas rápidas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e de novas formas de se relacionar com o mundo físico e social. Em face disso, novas formas de viver emergem constantemente. Novos desafios para a escolarização são impostos, sobretudo ao ensino médio, que se caracteriza pela etapa de transição dos jovens da vida escolar para a vida adulta. Para responder a estes novos desafios, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que, por preceito, possui a importância do atendimento às novas necessidades de formação dos jovens e à diversidade de expectativas das diferentes juventudes, defende uma escola comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seus projetos de vida. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 64)

O excerto seguinte permite-nos compreender o jovem que se pretende formar com o componente curricular Projeto de Vida, que naturaliza as dificuldades enfrentadas ao longo da vida, sem relacioná-las às injustiças do sistema econômico capitalista, que se sujeita a condições de sobrevivência nem sempre dignas de forma resiliente e pacífica, que não terá dificuldades em se adaptar e mudar de profissão, se for necessário, e se considerará o único responsável pela sua existência e realidade social. A respeito dos objetivos deste componente curricular, o CBTCEM evidencia,

[...] o trabalho pedagógico com o Projeto de Vida objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças,

---

74 De acordo com informações do site oficial, o Instituto Singularidades foi fundado em 2001, e se destaca como um dos principais centros de referência para a formação inicial e continuada de docentes. Foi incorporado pelo Instituto Península, em outubro de 2010, que por sua vez, é o braço social da Península Participações, empresa de investimentos da família Abílio Diniz. Fundado em 2010, é uma organização sem fins lucrativos que atua nas áreas de educação e de esporte.

bem como a compreensão das ações necessárias para os seus avanços, as consequências dessas ações e subsídios para que escolham seu percurso profissional. É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que viabilizem sua inserção social e no mundo do trabalho e os ajude a entender as relações de poder envolvidas nestas dinâmicas. Para tanto, objetiva-se que desenvolvam responsabilidade em relação às suas escolhas, e compreendam seus efeitos e consequências. Espera-se, além disso, que sejam capazes de reconhecer suas possibilidades de atuação e transformação pessoal, coletivas e profissionais, priorizando a sustentabilidade em suas escolhas, valorizando a cultura e o respeito às diversidades e aos direitos humanos. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 66-67)

Sob o pretexto da necessidade de o jovem ser protagonista da sua história, o CBTCEM estabelece uma relação entre o componente Projeto de Vida e as competências necessárias para o século XXI, expressas pelas seguintes palavras: empatia; influência; confiança; responsabilidade; análise; automonitoramento; equipe; adaptação; criatividade; autocuidado; autodidatismo; pensamento; metacognição; valorização; perseverança; liderança; resolução; decisão; cidadania; interpretação; negociação; escuta; integridade; argumentação; diversidade; cooperação; determinação; iniciativa; ética; curiosidade; flexibilidade; profissionalismo; consciência.<sup>75</sup>

Embora sejam apresentados de forma superficial no Caderno 1, tais conceitos fornecem pistas do que significa tal protagonismo. Um protagonismo voltado ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho e na construção do trabalhador multitarefa, flexível, obediente e engajado voluntariamente na resolução dos problemas da comunidade, que não exija do Estado as políticas públicas e a garantia de direitos sociais necessários à manutenção de uma vida com dignidade. Nesta concepção educativa não há espaço para a reflexão crítica da realidade, embora o discurso exprima o contrário. Dessa forma, de acordo com o CBTCEM, espera-se que os estudantes ao concluir o Ensino Médio:

[...] sejam capazes de realizar uma leitura crítica e contextualizada dos processos e das múltiplas dimensões da existência humana; que sejam responsáveis e atuem como agentes de transformação, buscando resoluções e intervenções para o meio em que vivem, agindo de forma protagonista, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades exigidas para tanto. Entende-se que agir de forma protagonista significa reconhecer-se como um sujeito ativo e capaz de ser um agente transformador da realidade, capaz de propor soluções para os problemas pessoais e coletivos que surgem ao longo da trajetória pessoal, levando em consideração as percepções sociais, culturais, econômicas, históricas e políticas que o cercam, desenvolvendo resiliência, após conclusão do ensino médio, para a continuidade do próprio percurso. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 68).

---

75 Fonte utilizada no Caderno 1 do CBTCEM para elencar as competências para o século XXI: National Research Council. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

Quanto às orientações metodológicas, fica evidente o foco na pedagogia das competências, na prática desarticulada da teoria, de ênfase nos temas do cotidiano e na inversão do processo pedagógico de forma intencional, centralizando-o no estudante, sob o pretexto de desenvolver autonomia. Nesse sentido, o CBTCEM sugere a reconfiguração dos espaços escolares, uso de espaços alternativos para além da sala de aula, uso de uma dinâmica de organização que favoreça trocas e interações e promoção de uma atmosfera de escuta, respeito e reciprocidade. Recomenda, ainda, a utilização de metodologias ativas que remetam ao pressuposto do aprender fazendo e ao de aprender a aprender, conferindo aos estudantes a centralidade no processo de aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2021a)

O organizador curricular do componente Projeto de Vida tem por base as “Dez Competências Gerais da BNCC”, o que acarretará, nesse e em outros componentes/áreas do conhecimento, profundas transformações na forma do professor planejar as suas aulas, que passam a girar em torno do desenvolvimento de habilidades e competências, modificando inclusive o vocabulário utilizado pelos docentes. O Caderno 1 apresenta, ainda, uma lista com estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no planejamento das aulas de Projeto de Vida, tais como: aprendizagem com base em problemas ou projetos; aprendizagem por investigação; debates; dilemas; estudos de caso; exercícios de atenção plena e de clarificação de valores; jogo de modelos e papéis; mapa mental; narrativa de vida; painel integrado; práticas de autorregulação; resolução de conflitos; rodas de conversa; rotação por estações e tempestade de ideias. Bem como, apresenta sugestões de unidades temáticas, equivalentes a conteúdos a serem trabalhados, divididos entre a dimensão cidadã, pessoal e profissional, que, pelos títulos, focalizam na empregabilidade dos estudantes do Ensino Médio.<sup>76</sup>

O CBTCEM estabelece ainda o perfil docente para o componente Projeto de Vida, trabalho que pode ser realizado por todos os professores, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Contudo, é importante que esses docentes apresentem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, que sejam capazes de estabelecer relações

---

76 A sugestão de unidades temáticas no CBTCEM é de dividi-las entre as dimensões pessoal, cidadã e profissional. Entre as unidades temáticas da dimensão pessoal, o Caderno 1 sugere “Investigação sobre minha história e as histórias que me compõem”; Ser jovem na contemporaneidade; Minhas escolhas: escola, estudos e futuro; Diversidade: modos de viver a vida e Projetos pessoais e projetos societários: cruzamentos possíveis. Na dimensão cidadã, recomenda as unidades temáticas Conhecendo minha comunidade local, seu potencial econômico e social; Apoios sociais: relações competitivas e cooperativas; Problemas sociais e ambientais; A sociedade retratada em diversos contextos históricos; Projetos de vida e transformação social. Na dimensão profissional, aconselha as unidades temáticas Os desafios da escolha profissional; Mundo do trabalho: quais as possibilidades?; Carreiras profissionais; O profissional do futuro e Preparação para o mercado de trabalho.



dialógicas e de confiança junto aos estudantes e tenham abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade (SANTA CATARINA, 2021a). Acerca da formação continuada para atuação no componente Projeto de Vida, o CBTCEM, afirma que,

[...] **a formação continuada constitui base fundamental**, proporcionando ao professor desenvolver habilidades e competências necessárias à atuação neste componente. Muito mais do que ter o planejamento previsto e documentado, há necessidade de engajamento do grupo docente para que realize essa tarefa de forma motivada, eficiente e contínua. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 71, grifo nosso)

Com base nessas informações, e em um contexto em que a Formação Geral perde espaço para os itinerários formativos, entendemos que não só o jovem está sujeito às armadilhas do capitalismo flexível, mas também os docentes terão que adequar-se “às novas exigências do mundo contemporâneo”. Questionamos, ainda, quais serão as implicações para o trabalho docente? Há possibilidade de resistência e ressignificação das propostas, ou a tendência será de precarização das condições de trabalho e perda cada vez maior da autonomia docente? Com seu trabalho cada vez mais sob controle, e pelo acúmulo de tarefas rotineiras, os docentes poderão ser induzidos a utilizar materiais, estratégias e metodologias pensadas em grande medida por entes privados e que estão a serviço do capital?

#### **4.4.3 Os Componentes Curriculares Eletivos e a Segunda Língua Estrangeira no CBTCEM**

No Caderno 1 do CBTCEM, há ainda orientações mais breves a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)<sup>77</sup>. Elaborados com a intermediação do Instituto privado Iungo e de professores voluntários, são de oferta semestral, cursados a partir do 1º ano, compõem grande parte da carga horária do Ensino Médio, são apresentados no Caderno 4 do CBTCEM (Portfólio de CCE), que totaliza 25 componentes eletivos, considerados de:

[...] grande potencialidade no que se refere ao caráter de flexibilização curricular, figurando, na organização do Novo Ensino Médio, como um espaço privilegiado para a diversificação das aprendizagens e a discussão de temas atuais, enriquecendo e ampliando as aprendizagens da formação geral básica e/ou dos itinerários formativos. Estes componentes figuram, também, como pontos centrais do currículo

---

77 O Portfólio de CCE, já apresentado nesta dissertação, foi publicado ao final de 2020. São, no total, 25 CCE, elaborados com participação do Instituto Iungo e de professores voluntários.

do ponto de vista da integração curricular, uma vez que podem relacionar duas ou mais áreas de conhecimento, temas contemporâneos transversais e/ou conhecimentos da formação técnica e profissional. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 82)

O CBTCEM afirma que os Componentes Curriculares Eletivos possibilitam aos estudantes “[...] personalizar seus percursos escolares e encontrar, na escola, oportunidades para desenvolver habilidades e construir aprendizagens em consonância com quem são hoje e com suas perspectivas de futuro.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 83) Sem explicitar como será possível personalizar percursos escolares para cada jovem catarinense e, pela previsão de adaptação ao contexto de cada unidade escolar, já é possível compreender que, apesar de tantas possibilidades previstas, as escolas estaduais não terão como ofertá-las na totalidade. Dessa forma, este catálogo se constitui como mais um engodo discursivo para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, ao fomentar o falacioso discurso de liberdade de escolha dos jovens, a fim de produzir consensos positivos em relação a ela.

O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira compõe a Parte Flexível do Currículo e será ofertado anualmente. Brevemente apresentado no Caderno 1, sua oferta tem o objetivo de “[...] ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se ampare na realidade do contexto da unidade escolar.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 84)

#### 4.4.4 As Trilhas de Aprofundamento no CBTCEM

A respeito das Trilhas de Aprofundamento, o Caderno 1 do CBTCEM expressa que “[...] fazem parte do Itinerário Formativo e possuem destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam a maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 85). Em Santa Catarina, o portfólio compreende 14 trilhas relacionadas às áreas do conhecimento<sup>78</sup> e 11 trilhas integradas entre as áreas do conhecimento<sup>79</sup> e que serão cursadas no 2º e no 3º ano do Ensino Médio, sem a necessidade de progressão seriada<sup>80</sup>.

78 Divididas entre as quatro áreas definidas pela BNCC: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias ou ciências humanas e sociais aplicadas e ainda trilhas voltadas à Educação Técnica e Profissional, estas ligadas aos Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, esta última área não é definida no CBTCEM, apenas trazendo-a como “Possibilidades de Trilhas vinculadas aos 13 Eixos Tecnológicos”.

79 Integram uma ou mais áreas do conhecimento.

80 Os estudantes do 2º e do 3º ano poderão cursar qualquer trilha ofertada na escola.

As trilhas possuem periodicidade semestral e devem ser “escolhidas” a partir do Portfólio (Caderno 3 do CBTCEM), cabendo “[...] às unidades escolares consultar os estudantes acerca de quais trilhas desejam cursar [...] e, a partir das opções mais indicadas e das possibilidades da escola, organizar sua oferta.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 86). É importante mencionar que há uma enorme diferença entre o que o Currículo estabelece em relação às Trilhas de Aprofundamento e entre o que as escolas poderão ofertar. Dessa forma, mesmo sendo estipuladas 25 possibilidades de Trilhas de Aprofundamento, elas serão ofertadas de acordo com a realidade, estrutura e disponibilidade de profissionais de cada escola.

As Trilhas de Aprofundamento, consideradas pela SED/SC como unidades curriculares organizadas em torno de uma temática (SANTA CATARINA, 2021a), são determinantes na extrema flexibilização curricular proposta pela Reforma em Santa Catarina, ocupando espaço privilegiado e flexibilizando ao extremo o currículo das escolas, conforme identificamos no excerto do CBTCEM:

[...] as Trilhas de Aprofundamento do Currículo do Território Catarinense foram construídas a partir de um movimento que não demarca os componentes curriculares, mas elenca uma série de habilidades das áreas e dos eixos estruturantes, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados, os quais podem ser trabalhados, de acordo com a organização da unidade escolar, por diferentes componentes curriculares. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 85)

A forma como o CBTCEM apresenta informações a respeito da elaboração do currículo sugere que poderá haver diferenças na oferta das Trilhas de Aprofundamento entre escolas públicas e escolas privadas. Afirmamos isso, analisando que, ao requisitar/impôr às escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino que as trilhas perpassem obrigatoriamente pelos quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), e apenas sugerir às demais instituições do Sistema Estadual de Ensino (entendidas por nós como sendo essas as escolas privadas) a mesma orientação, abre espaço para o aprofundamento não de conhecimentos, mas das desigualdades educacionais históricas, quando se reforçará a dualidade já existente, ou seja: um ensino destinado às camadas populares e outro para as elites. O excerto abaixo demonstra esta questão:

Ponto a ser reforçado diz respeito à forma de passagem pelos quatro eixos estruturantes nas trilhas de aprofundamento: investigação científica, processos

criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esta orientação **constitui-se como um requisito** às escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino e **apresenta-se como sugestão** para as demais instituições do sistema estadual de educação. Tal exigência indica a necessidade de se abordar as habilidades indicadas para cada um destes eixos, ou, ainda, vincular novas habilidades que permitam o cumprimento do foco pedagógico definido para cada um destes, a partir das DCNEM. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 85-86, grifos nossos)

Outro ponto a ser questionado é a visão quanto à forma de integração entre as variadas trilhas, que, conforme o Caderno 1 do CBTCEM “[...] podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 79) Em que pese a afirmação de organização das trilhas a partir dos objetivos expressos nas DCNEM, preocupa-nos como o Currículo Base Catarinense aborda esta integração, orientando inclusive “[...] a presença de todas as áreas integradas à trilha nas unidades curriculares que a compõem, embora seja permitido dar maior ou menor ênfase a uma área [...]” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 86). Expressa de forma confusa, carece de critérios específicos de orientação e de discussão conceitual, parecendo mais uma responsabilidade entregue às escolas, conforme identificamos no trecho seguinte:

[...] as **Trilhas Integradas** partem de uma temática geradora, a partir da qual é tecido um encadeamento por **unidade curricular interáreas**. Cada uma destas unidades contém habilidades específicas das áreas do conhecimento, previstas ou não pela BNCC, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados. A abordagem desses objetos deve se dar a partir de um tratamento metodológico contextualizado, que possibilite a elaboração conceitual em torno dos objetos de conhecimento elencados, a partir de entradas pelas diferentes áreas e componentes. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 88, grifos do original)

O CBTCEM expõe, ainda, que estas trilhas figuram como importantes “[...] oportunidades para que escolas menores, que não têm possibilidades de ofertar uma grande variedade de trilhas, possam desenvolver, junto aos estudantes, aprofundamentos em mais de uma área do conhecimento.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 87). Tal premissa poderá servir como artifício para simular o cumprimento da oferta, por meio de uma falaciosa integração nos municípios e nas escolas que apresentarem dificuldades de ofertar trilhas variadas.

Nesse percurso, a compreensão da totalidade da proposta, sem ocorrer confusão entre os variados termos, exige que seja discutida nas escolas com tempo suficiente para organização e planejamento. Contudo, considerando o cronograma de implementação da SED/SC e do MEC, que deseja ampliar o “Novo Ensino Médio” para toda Rede a partir de

2022, as escolas estaduais não terão tempo hábil nem para apropriação, nem para discussão, muito menos para organização e planejamento.

#### **4.4.5 Critérios para oferta e “escolha” dos itinerários formativos pelos estudantes no CBTCEM**

Constam, ainda, no Caderno 1 do CBTCEM, informações com relação aos critérios para oferta e da obrigatoriedade dos itinerários formativos, sendo a Rede de Ensino obrigada a oferta mais de um itinerário em cada município<sup>81</sup>, com base nos portfólios<sup>82</sup>, segundo o CBTCEM, “[...] construídos a partir de processos democráticos e colaborativos, envolvendo professores de escolas de ensino médio de toda a rede estadual, coordenadorias regionais; ainda, no caso dos CCE, as 120 escolas-piloto do NEM e consultorias especializadas.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 89). Os itinerários formativos ofertados deverão constar no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Acerca de como os estudantes realizarão a “escolha” desses itinerários, o CBTCEM destaca,

Partindo destes documentos, que consolidam a oferta inicial para o sistema de ensino, **os estudantes deverão indicar, no ato da matrícula, quais componentes eletivos e quais trilhas de aprofundamento são de seu maior interesse. A partir deste conjunto de informações e com base na disponibilidade de oferta e de vagas da unidade escolar, esta deverá definir quais componentes e trilhas serão oferecidos ao longo do ano letivo**, possibilitando a utilização de diversos arranjos curriculares e estratégias pedagógicas a serem empregados na formação pessoal, profissional e cidadã dos estudantes desta etapa da educação básica. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 89, grifo nosso)

Ao considerar que os municípios deverão ofertar obrigatoriamente apenas dois itinerários, a garantia de oferta de todos os itinerários é inexistente. Nesse ínterim, os estudantes apenas indicarão suas preferências no ato da matrícula, em uma espécie de pesquisa, e as escolas estaduais, por sua vez, farão uma pré-análise de quais componentes e trilhas será possível oferecer, ofertando aqueles mais votados pelos jovens. Trata-se, portanto, de uma simulação de escolha.

Tendo em vista a não obrigatoriedade de todos os itinerários, o cenário em cidades com apenas uma escola é ainda mais desolador, tornando a oferta ainda mais precarizada. Acerca disso, o CBTCEM, assumindo que dentre os 295 municípios de Santa Catarina, 57%,

---

81 Decisão expressa no Artigo 12 das DCNEM/2018.

82 De acordo com o Caderno 1 do CBTCEM, os portfólios serão atualizados a cada três anos.

ou seja, 168 municípios possuem apenas uma escola de Ensino Médio em sua área de abrangência, orienta como forma de resolução deste entrave, a oferta de itinerários integrados, que abrangeriam mais áreas do conhecimento, como uma evidente forma de ocultar a impossibilidade de escolha. Conforme demonstra o excerto abaixo:

[...] a oferta de itinerários formativos integrados entre áreas do conhecimento nas escolas da rede estadual de ensino de municípios com apenas uma escola de ensino médio, destacando-se que ao longo do ano serão ofertadas duas trilhas de aprofundamento, dado o caráter de semestralidade de cada uma delas. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 91)

O que percebemos, nesse percurso de implementação, é a presença de uma simulação democrática em vários sentidos, desde a publicação da MP nº 746/2016 e a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos. No entanto, tal simulação se faz presente, também, na elaboração dos itinerários formativos pelas redes de ensino, contando, inclusive, com a participação de consultores de institutos privados, na formação docente, utilizada como forma de disciplinamento, e finda na impossibilidade de escolha dos jovens frente a um currículo flexibilizado ao extremo.

#### **4.4.6 Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional de acordo com o CBTCEM**

Partindo da compreensão da importância de identificar “o lugar de fala” dos articuladores do CBTCEM, julgamos relevante refletir sobre quem direcionou a construção e a elaboração dos itinerários formativos, denominados, no Currículo Base, como Formação Técnica e Profissional. Conforme as informações do Caderno 1, o processo foi coordenado por uma assistente técnica da SED/SC, não concursada, que já atuou como analista em educação no Instituto Euvaldo Lodi<sup>83</sup>, o que demonstra a atuação e a influência do Sistema S na elaboração do CBTCEM, com a consequente entrada da lógica da empresa na escola. Verificamos, ainda, no CBTCEM, a relevância destinada à Formação Técnica e Profissional (FTP) como um elemento central na extrema flexibilização curricular, criando também no estado, um aparato jurídico para isso:

---

83 De acordo com o site oficial do Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina (IEL/SC), ele é uma entidade do sistema FIESC e um importante parceiro para o desenvolvimento das empresas catarinenses.

A educação técnica e profissional, assim como a formação propiciada pelas trilhas realizadas com foco nas áreas do conhecimento, compõe os processos de flexibilização curricular previstos para a etapa do ensino médio. Esta flexibilização é efetivada a partir dos itinerários formativos, e realizada nos termos da Lei nº 13.415/2017 e do regulamento da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, reiterado pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 94)

Observamos, outrossim, nas orientações do Caderno 1 do CBTCEM, alinhamento à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT- Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em conjunto com outras instituições educacionais, em nota de repúdio a esta atualização das DCNEPT ratificou:

No dia 05 de janeiro de 2021, foi publicada pelo D.O.U a Resolução CNE/CP nº 01-2021 que dá nova forma e conteúdo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse conjunto de diretrizes vem completar o conjunto de instrumentos legais e normativos que instituem a contrarreforma do Ensino Médio, desencadeada a partir da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017. Ainda integram essa **contrarreforma** as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM - Resolução CNE/CEB nº 03/2018), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC - Resolução CNE/CEB nº 04/2018) e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT - Resolução CNE/CEB nº 02/2020). (ANPED ET AL, 2021, grifo no original)

De acordo com CBTCEM, a Educação Técnica e Profissional (ETP) deve estar articulada à Formação Geral Básica, “[...] pois a construção de um “Novo Ensino Médio” passa, sobretudo, pela compreensão da formação integral dos jovens e da coesão com o percurso formativo a ser trilhado” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 95). Ainda conforme o Currículo Base, a ETP, nas unidades escolares que oferecem o Ensino Médio no território catarinense, será composta pelos itinerários formativos Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos: Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento de Formação Técnica e Profissional.

O CBTCEM evidencia, novamente, que estas recomendações são obrigatórias para as escolas da Rede Estadual, e opcionais para as demais integrantes do Sistema de Ensino, o que, conforme já exposto, abre espaço para ofertas diferentes entre escolas públicas e privadas. A visão de formação integral do CBTCEM acompanha os pressupostos da BNCC, DCNEM/2018 e das DCNEPT/2021<sup>84</sup>, com base em pressupostos neoliberais e associada à

---

84 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica foram atualizadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2021.

pedagogia das competências. Embora todos esses documentos apresentem a característica de hibridização conceitual, propõem “[...] articular, como se apoiados na mesma referência teórico-epistemológica, matrizes teóricas (políticas) de natureza diversa.” (ANPED ET AL, 2021)

Sob o panorama de hibridização conceitual, os pressupostos teórico-metodológicos do itinerário de formação técnica e profissional do CBTCEM fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural, base da Proposta Curricular de Santa Catarina, que compreende o trabalho como um processo histórico, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. Outrossim, se aproxima dos conceitos de “trabalho como princípio educativo” e de “trabalho como categoria fundante do ser humano”, aspectos teóricos-epistemológicos defendidos pelo campo progressista de educação. O CBTCEM aborda, também, os conceitos de “politecnia e de omnilateralidade” e, a esse respeito, afirma que:

Tais conceitos expressam, em si, o objetivo de integração e superação de dicotomias historicamente constituídas, seja entre os espaços da educação e do trabalho - seja ele trabalho intelectual e manual - e entre conhecimentos científico-tecnológicos e cultura geral, [...] Esta perspectiva, que compreende **ciência, tecnologia, cultura e trabalho** como categorias estruturantes, cria possibilidades objetivas para uma formação omnilateral e, simultaneamente, uma formação profissional em condições de qualificar a atividade dos jovens no espaço do trabalho produtivo, o mundo do trabalho. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 97, grifos no original)

Na seção “Pressupostos teórico-metodológicos do itinerário de formação técnica e profissional”, são citados autores do campo progressista de educação, críticos às propostas da Lei nº 13.415/2017, como Frigoto, Ramos, Ciavatta, Garcia e Lima Filho, sem, no entanto, mencionar seus posicionamentos. Tanto a presença destes conceitos como a de autores críticos à Contrarreforma do Ensino Médio no texto do CBTCEM demonstram as contradições, disputas e tensões em torno da elaboração do currículo, conforme sinalizamos anteriormente. Acerca dessa questão, em nota de repúdio, inúmeras instituições educacionais, entre elas a Anped, manifestaram-se contrárias às DCNEPT/2021, refletindo da seguinte forma:

Assim, expressões e conceitos do referencial crítico, como **“trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”, “integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes da formação humana”, “mundo do trabalho”,** são utilizados juntamente com expressões e conceitos próprios do pensamento neoliberal, como **“competências para a laborabilidade”, “empreendedorismo”, “protagonismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”,**



“mercado de trabalho”, dentre outros. Apenas como exemplo, pois isso é recorrente ao longo do texto das DCNEPT, transcrevem-se, abaixo, os incisos IV e V do “Art. 3º. São princípios da Educação Profissional e Tecnológica”. Sobre tal questão, considere-se que o uso de termos originados em campos opostos teórica e politicamente não ocorre por equívoco de quem o produziu, mas com a clara intencionalidade de distorcer, propositalmente, os conceitos para dificultar a interpretação por parte do leitor pouco atento ou com pouco domínio sobre eles. (ANPED ET AL, 2021)

Essa combinação de conceitos vem sendo recorrente nas legislações, documentos e normatizações do contexto neoliberal pós-2016, sendo identificada na BNCC, nas DCNEM/2018 e nas DCNEPT/2021. Para a Anped et al (2021):

Tal uso combinado desse conjunto de conceitos e expressões francamente **antagônicos**, ao operar com vários hibridismos que estabelecem uma ambiguidade, **visa ocultar as verdadeiras contradições** internas do seu conteúdo, fazendo parecer que tais diretrizes contemplariam práticas educacionais distintas. Todavia, no fundo, se apropria de formulações avançadas para submetê-las aos seus eixos centrais que são: a privatização, a fragmentação e o **barateamento da educação básica e profissional** e a **desqualificação do ensino público** com vistas a seu **esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria**. (ANPED ET AL, 2021a, grifos no original)

É importante lembrar que os conceitos mencionados vêm associados à noção de habilidades e competências e de perspectivas de educação requeridas pelo mercado. Nesse sentido, a visão mercadológica de educação também é evidenciada no CBTCEM, ao frisar que a formação profissional e tecnológica requer um alinhamento com as demandas e ofertas do contexto socioeconômico, como no trecho a seguir:

Inicialmente, menciona-se a relevância da formação técnica e profissional no que se refere ao desenvolvimento de aptidões para a vida social do estudante e a potencialização da vocação produtiva regional onde ele está inserido. Dito isso, frisa-se que essa formação requer um alinhamento com as demandas e ofertas do contexto socioeconômico. Isto, por si só, porém, não fundamenta a oferta do itinerário do âmbito no Novo Ensino Médio. A Lei 13.415/2017 prevê autonomia do estudante na escolha de seu itinerário formativo, fato possibilitado por meio de oferta embasada na escuta da comunidade escolar. Neste processo, cabe a esta unidade instruir e ressaltar a especificidade da escolha de uma trilha de aprofundamento de formação técnica e profissional, quando houver interesse em obter uma formação voltada a determinada área profissional com diploma e/ou certificado. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 100)

Embora afirme que o atendimento ao contexto socioeconômico não é o único fundamento para definir a formação dos jovens, a intenção de utilizar o Ensino Médio como meio de formação de mão de obra fica ainda mais evidente ao citar esse argumento com

primazia, concedendo-lhe tamanha importância. Esta situação poderá ser agravada pela oferta da FTP, indiscriminadamente, por meio das parcerias público-privadas, uma vez que o CBTCEM acompanha os documentos normativos elaborados no âmbito do MEC, prevendo que as trilhas de aprofundamento da FTP “[...] podem ser compostas de diferentes formas, seja por cursos de qualificação profissional (FIC), por curso técnico, ou pela combinação de ambos, [...], pois todas as formas podem ser ofertadas com ou sem parceria [...]” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 100).

Nesse sentido, as parcerias são consideradas no CBTCEM como “[...] uma opção para atender ao **Projeto de Vida** dos estudantes que queiram trilhar a educação profissional e técnica [...]” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 101, grifo no original). Cabe questionar a quem atenderá a precária oferta de formação técnica e profissional: às expectativas dos estudantes ou dos empresários catarinenses ávidos para explorar a mão de obra desses jovens? Ademais, as parcerias público-privadas fornecem a vantagem ao empresariado de disputar os fundos públicos, usando como pretexto a aparente formação, que poderá ser integralizada na carga horária do Ensino Médio, configurando-se, dessa forma, em um grave ataque à concepção de Ensino Médio Integrado (EMI) “[...] como perspectiva formativa fundamentada na politecnicidade, na omnilateralidade e na escola unitária, que convergem para uma concepção de formação humana integral do cidadão.” (ANPED ET AL, 2021).

É visível no CBTCEM o favorecimento ao setor privado por meio de parcerias, e a ênfase na concomitância, aos moldes das “novas” DCNEPT/2021, ao estabelecer para as trilhas de aprofundamento da FTP as formas de oferta integrada, intercomplementar e concomitante. Conforme o CBTCEM, na forma integrada, a FTP é ofertada na própria instituição do estudante. A forma concomitante intercomplementar é ofertada por outra instituição de ensino, da rede ou por parceiros, devendo ser concomitante na forma e integrada no conteúdo, a partir de um projeto pedagógico unificado. A oferta apenas concomitante, por sua vez, é oferecida por outras instituições de educação profissional, da rede ou parceira, com projetos pedagógicos diferentes. O que nos faz concordar com a nota de repúdio às DCNEPT/2021 da Anped et al (2021), ao afirmar que a proposta se sintetiza por:

[...] uma completa **fragmentação da etapa final da educação básica**, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, promovendo sua privatização via **parceria público-privado** que, na prática, transfere recursos públicos à iniciativa privada para que ela, de um lado, defina a concepção de ensino

e, de outro, oferte ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população. (ANPED ET AL, 2021, grifos do original)

Esta extrema flexibilização é estendida também à Formação Técnica e Profissional pelo CBTCEM, ao admitir que as Trilhas de Aprofundamento desse tipo de formação podem ser compostas por cursos de qualificação profissional (FIC), por curso técnico, ou pela combinação de ambos, com a certificação intermediária, uma vez que todas as formas podem ser ofertadas com ou sem parceria. (SANTA CATARINA, 2021). Além disso, abre margem para a exploração da mão de obra dos jovens das escolas estaduais pelo setor privado durante o Ensino Médio, ao estabelecer a inclusão de vivências práticas de trabalho para a oferta do itinerário formativo da FTP, que contenham “[...] carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional e estágio.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 104).

Essas premissas constataam que a FTP tende a ser ofertada de forma desarticulada, fragmentada e precária, visto que “[...] o estudante receberá certificação de conclusão de ensino médio, mas não será técnico de nível médio, porém detentor de um conjunto de qualificações de curta duração desarticuladas entre si e completamente fragmentadas” (ANPED ET AL, 2021). O excerto do CBTCEM, a seguir, versa a respeito da certificação dos itinerários de ETP e reflete esta fragmentação, por meio do que é chamado de “saídas intermediárias” ou “certificação intermediária”, o que pode, inclusive, incentivar/forçar o estudante a abandonar o Ensino Médio após adquirir esta certificação parcial, para adentrar precocemente no mercado de trabalho:

Para os itinerários formativos de educação técnica e profissional, consideram-se dois documentos de terminalidade: diploma e certificado. O diploma é o documento a ser emitido quando o estudante completa um curso técnico. De outra parte, emite-se certificado quando o estudante completa um curso de qualificação profissional, ou um módulo dentro de um curso técnico (certificação intermediária). Destaca-se, aqui, o fato de se poderem expedir certificações intermediárias, com as oportunidades ocupacionais devidamente qualificadas e descritas no plano de curso, valorizando o percurso do estudante e facilitando a mobilidade, sem pré-requisitos, com certificação intermediária conforme previsto, e diploma ao final do curso. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 104-105)

A oferta precarizada e fragmentada pode ser adensada pela utilização da EaD para ofertar a FTP, e esta combinação possibilita “[...] o barateamento da oferta da educação profissional que prescindirá de infraestrutura, podendo reduzir-se ao uso de vídeos e

simulações sem a participação direta dos educandos no processo de trabalho.” (ANPED ET AL, 2021). De forma evidente, e prevista no Currículo, esta precarização será destinada somente aos estudantes das escolas estaduais pertencentes às camadas empobrecidas, contribuindo, assim, para a perpetuação de um projeto de sociedade.

Considerando o exposto, arquiteta-se um Ensino Médio que não fornece nem uma educação profissional de qualidade, nem uma sólida Formação Geral. Tal situação pode ser agravada pela permissão da atuação de profissionais de “notório saber” na FTP, decisão que fragiliza a docência ao admitir que este profissional não necessita de formação didático-pedagógica de nível superior e, assume ainda, que o professor do itinerário desta área “[...] não tem responsabilidade no que concerne à formação integral dos estudantes, mas, apenas, com a preparação instrumental para um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado” (ANPED ET AL, 2021). Pelo exposto, os documentos normativos catarinenses demonstram total alinhamento às políticas do MEC, gestadas em um contexto de ultraliberalismo, que abre espaço para a privatização do público e ataca as garantias e direitos sociais, contribuindo para o avanço da “[...] privatização endógena, onde a própria oferta pública é fortemente influenciada pelos interesses da iniciativa privada.” (ANPED ET AL, 2021).

Conforme pode ser observado pela análise até aqui realizada, o conteúdo das orientações destinadas à oferta da Formação Técnica e Profissional do CBTCEM consiste em uma repetição quase que integral do que foi estipulado nas DCNEPT/2021. Percebemos, também, a articulação em torno dessas políticas ultraliberais no estado, por meio de articuladores que representam os interesses privatistas, a fim de garantir a implementação de acordo com o requerido pelo capital. Políticas estas, que, sob o pretexto de inserir os jovens no mercado de trabalho, conforme a nota de repúdio da Anped et al (2021), não somente não contemplam a formação de mão de obra qualificada como também tendem a promover uma educação à juventude trabalhadora reduzida à mera transmissão de conhecimentos operacionais necessários ao exercício de uma ocupação ou atividade considerada socialmente útil, restando a este jovem apenas a simples adaptação.

#### **4.4.7 Trabalho pedagógico e formação docente no CBTCEM**

De forma breve, o CBTCEM aborda o “Trabalho Pedagógico e Formação Docente”, explicitando a divisão pós-reforma entre a Formação Geral Básica e a Parte Flexível e destaca ainda, a organização do trabalho pedagógico por área de conhecimento. Sob este aspecto, embasado nas DCNEM/2018, o currículo do Novo Ensino Médio deve efetivar:

[...] um tratamento metodológico contextualizado, diversificado e transdisciplinar, que favoreça a interação e a articulação entre diferentes campos de saberes específicos, e permita o estabelecimento de práticas vinculadas à educação escolar e ao mundo do trabalho, bem como à prática social. Nessa perspectiva, a proposta de apresentação e articulação dos conhecimentos, a partir das áreas de conhecimento, favorece o trabalho interdisciplinar, o fortalecimento das relações entre os componentes curriculares e sua contextualização, contribui com a elaboração conceitual interdisciplinar. Portanto, pondera-se aqui, tal organização não implica, em nenhuma medida, a retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes. (SANTA CATARINA, 2021a, p 46-47)

Assim como os documentos<sup>85</sup> anteriores de orientação para a implementação do NEM em Santa Catarina, o CBTCEM enfatiza a necessidade de planejamento entre as áreas do conhecimento, além das alterações curriculares, e no trabalho docente. De acordo com o CBTCEM:

Tendo em vista estabelecer ações pedagógicas que promovam efetivamente a integração entre as áreas do conhecimento, deve-se ancorar a atuação docente em uma sólida dinâmica de planejamento integrado interárea e entre áreas, a partir do qual resultem situações de aprendizagem que coloquem os estudantes no centro do processo educativo. Devem-se priorizar processos educacionais colaborativos e dialógicos que permitam a realização do trabalho, considerando os objetos de conhecimento previstos nos textos, tanto na Formação Geral Básica, quanto nos Itinerários Formativos. Registra-se ser importante que o trabalho pedagógico seja realizado a partir de uma vinculação direta com a realidade e com os interesses dos estudantes, permitindo-lhes mobilizar os conhecimentos historicamente acumulados a partir de questões extraídas de seus contextos e de suas práticas cotidianas. (SANTA CATARINA, 2021a, p 48)

A formação de professores adquire importância estratégica para a implementação do NEM em Santa Catarina, como confirmado na utilização massiva de formações virtuais. Direcionada pela mão do Estado, mas com apoio dos institutos privados, a formação continuada pode ser utilizada como meio de convencimento desses profissionais para adesão à proposta, com bem podemos observar no excerto que segue:

---

85 Esta visão já estava presente no “Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio”, publicado pela SED/SC em 2019.

A implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense compreende alinhar políticas que garantam formação inicial e continuada a todos os professores do sistema de ensino. As mudanças educacionais prescritas neste novo currículo exigem que a formação docente seja oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. (SANTA CATARINA, 2021a, p.107)

O CBTCEM, considera que “[...] a formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para fundamentar a concepção, a formulação, a avaliação e a revisão dos currículos e das propostas pedagógicas.” (SANTA CATARINA, 2021, p. 107) e destaca a necessidade de:

[...] manutenção de uma agenda sistemática e consistente, com objetivos sólidos, o que irá subsidiar a inovação e a ressignificação da prática pedagógica, lembrando, assim, que a formação continuada se constitui como pilar para o crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da escola, bem como garante o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio. (SANTA CATARINA, 2021a, p. 108)

O CBTCEM estabelece temas de maior relevância a serem abordados na formação docente, como marcos legais; concepção de educação integral e tempo integral; concepção de jovem como “ator social”; condição juvenil na atualidade; projeto de vida; protagonismo juvenil; estudos metodológicos das áreas de conhecimento; pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional e social; didática no ensino médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade; formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência. (SANTA CATARINA, 2021a)

Além disso, cita em seu texto a Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores nos moldes da BNCC, e subordina a formação inicial à perspectiva das habilidades e competências, o que nos faz concluir que a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio engendra-se como um processo articulado de políticas conservadoras produzidas pelos interlocutores do MEC, dos estados e da iniciativa privada, visando capturar não somente a subjetividade e a intelectualidade dos estudantes, mas também dos docentes e demais trabalhadores da educação envolvidos na implementação da Lei n.º 13.415/2017.

#### 4.4.8 Matrizes Curriculares do CBTCEM

Antes de iniciar a análise das matrizes do CBTCEM, é importante lembrar que o CBTCEM estabelece que “[...] a distribuição da Formação Geral Básica deve ser a mesma, obrigatoriamente, em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. De outra parte, é permitido o aumento da carga horária da Parte Flexível do Currículo.” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 111) Esta afirmação antecipa o teor das matrizes que serão apresentadas na sequência. O Caderno 1 do CBTCEM, apresenta três possibilidades de matrizes: A, B e C. Estas matrizes apresentam algumas diferenças em relação às apresentadas anteriormente no “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”, publicado em 2019 pela SED/SC, e já apresentado nesta dissertação. A Matriz A poderá ser ofertada de duas formas: a primeira opção, em 4 dias de 6 horas diárias, acrescida de mais 1 dia de 7 horas diárias; ou, por meio da segunda opção, em 4 dias de 5 horas diárias, acrescida de mais 1 dia de 11 horas diárias (período integral). O Componente Curricular Projeto de Vida será ofertado anualmente em todos os anos do Ensino Médio e, além das horas-aulas semanais, deverá prever, por semestre, 4 horas para atividades de culminância, totalizando 8 horas anuais. O Quadro 16 apresenta a configuração da Matriz A:

Quadro 16 – Matriz A do CBTCEM

(continua)

FG	Áreas	Componentes Curriculares	CH2019	CH 2021		CH 2021		CH - 2021		CH Total 2021
			1Série	1ª Série		2ª Série		3ª Série		
			h/a	h/a	h/ano	h/a	h/ano	h/a	h/ano	
FG	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3	2	64	2	64	2	64	192
		Educação Física	2	2	64	1	32	1	32	128
		Arte	2	2	64	1	32	1	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	2	64	2	64	2	64	192
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	2	64	1	32	1	32	128
		Física	2	2	64	1	32	1	32	128
		Biologia	2	2	64	1	32	1	32	128

	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	2	64	1	32	1	32	128
		História	2	2	64	1	32	1	32	128
		Filosofia	1	2	64	1	32	1	32	128
		Sociologia	2	2	64	1	32	1	32	128
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	3	96	2	64	2	64	224
Carga Horária Total FG			25	25	800	15	480	15	480	1760
PF	Projeto de Vida (PV)		2	2	64	2	64	2	64	192
	Projeto de culminância em PV		0	0	8	0	8	0	8	24
	Componente Curricular Eletivo (Segunda língua estrangeira)		2	2	64	2	64	2	64	192
	Componente Curricular Eletivo		2	2	64	2	64	2	64	192
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	320	10	320	640
	CH Total Parte Flexível (PF)		6	6	200	16	520	16	520	1240
	<b>CH total semanal/anual (FG + PF)</b>		<b>31</b>	<b>31</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>1000</b>	<b>3000</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno 1 do CBTCEM (2021)

Entre as modificações em relação à Matriz A do “Caderno de Orientações para Implementação do NEM”, apresentada anteriormente nesta dissertação, está a diminuição da carga horária de Língua Portuguesa e Literatura e o aumento, em uma hora/aula, no componente curricular Filosofia, no 1º ano. Acreditamos que esta alteração possa ter ocorrido como uma forma de equiparação entre a carga horária de Filosofia e a dos outros componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No 1º ano, o componente curricular Projeto de Vida possui a mesma carga horária (64 horas) destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura; Educação Física; Arte; Inglês; Química; Física; Biologia; Geografia; História; Filosofia e Sociologia, sendo apenas menor que a carga horária de Matemática. Porém, no 2º e 3º ano, a carga horária de Projeto de Vida permanece, enquanto a das disciplinas da Formação Geral é diminuída pela metade (de 64 para 32 horas). Da mesma forma, a carga horária de Matemática é diminuída de 96 para 64 horas, no 2º e no 3º ano. Tais constatações demonstram o foco na Parte Flexível e a perda significativa na carga horária da Formação Geral. O estabelecimento de um teto máximo de



1800 horas, pela BNCC, já traz consequências na Matriz A, a Formação Geral tem carga horária total de 1760 horas. Frente a esse fato, percebemos consonâncias às críticas dos pesquisadores e associações do campo progressista de educação, como a Anped et al:

A limitação de carga horária da **BNCC** (máximo de 1800 horas) e sua natureza conceitual e epistemológica empobrece e corrói a educação geral antes prevista como conjunto de conhecimentos do ensino médio, **impedindo que** seu conteúdo **ofereça a compreensão dos fundamentos científicos** da produção moderna. Este é um dos problemas extremamente graves, pois limita diretamente o acesso dos estudantes aos conhecimentos ao adotar como referência não um mínimo, mas um máximo de carga horária. Assim, a racionalidade que emana na norma é de que há um máximo de conhecimentos a serem adquiridos e que o cidadão não pode ir além daquele teto, o que, evidentemente, somente se aplicará, na prática, aos estudantes provenientes dos fragmentos da classe trabalhadora. É óbvio que os filhos dos estratos mais bem aquinhoados não estão abrangidos por essa restrição. (ANPED ET AL, 2021, grifos no original)

O Componente Curricular Segunda Língua Estrangeira será ofertado anualmente nos três anos do Ensino Médio. A indicação desse componente vem a calhar para os interesses do empresariado, que, teoricamente, receberá trabalhadores que dominam vocabulário básico em um segundo idioma. Os Componentes Curriculares Eletivos serão ofertados, semestralmente, em todos os anos do Ensino Médio, porém, não se organizando, necessariamente, de forma seriada. Assim, jovens de anos/turmas diferentes podem cursar o mesmo CCE. Os Componentes Curriculares Eletivos possuem, no primeiro ano, carga horária equivalente aos componentes da Formação Geral (64 horas). A partir do 2º ano, apenas Língua Portuguesa e Literatura, Inglês e Matemática permanecem com carga horária idêntica à dos CCE. Todas as outras disciplinas da Formação Geral são diminuídas para apenas uma aula semanal.

As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas, semestralmente, a partir do 2º ano. O CBTCCEM recomenda que as Trilhas de Aprofundamento sejam concentradas em dois períodos letivos (matutino e/ou vespertino), considerando a possibilidade de serem ofertadas por instituição parceira. Chama a atenção na Matriz A, que as Trilhas de Aprofundamento possuem a maior carga horária entre todos os componentes curriculares (320 horas), tanto da Formação Geral quanto da Parte Flexível.

Diante disso, não é de se estranhar a recomendação do estabelecimento de parcerias, e podemos prever a atuação massiva da iniciativa privada para a oferta dessas trilhas. Após a análise da Matriz A, identificamos que, a partir do 2º ano, a Formação Geral Básica sofre uma séria diminuição em relação à Parte flexível. No 1º ano, a carga horária total da Formação Geral é de 800 horas, enquanto a da Parte Flexível é de 200 horas. Contudo, no 2º e 3º anos, a

Formação Geral passa a ter 480 horas, enquanto a parte destinada aos Itinerários Formativos conta com 520 horas, passando a constituir a maior parte do Currículo.

A seguir, apresentamos a Matriz B do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio, que possui carga horária de 35 horas-aulas semanais, 1120 horas anuais e carga horária total de 3360 horas. Esta matriz poderá ser ofertada em 3 dias de 5 horas-aulas diárias e mais 2 dias de 10 horas-aulas diárias.

Ao analisar a Matriz B, identificamos que no 1º ano, quase todos os componentes curriculares, tanto da Formação Geral, quanto da Parte Flexível, têm carga horária de 64 horas, com exceção da Matemática, que possui carga horária de 96 horas.

Ainda em referência ao 1º ano, além das disciplinas da Formação Geral, constam, nessa matriz, o componente curricular Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e mais três Componentes Curriculares Eletivos. As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente, a partir do 2º ano, com uma carga horária semestral de 240 horas e, anual, de 480 horas, compondo a maior carga horária entre todos os componentes curriculares.

Em síntese, no 1º ano, a Formação Geral equivale a 800 horas, e a Parte Flexível, a 320 horas. Contudo, assim como exposto anteriormente, na Matriz B, a Formação Geral perde espaço para a Parte Flexível nos 2º e 3º anos, com uma diferença ainda maior entre elas. A Formação Geral passa a ter 480 horas anuais, enquanto a Parte Flexível apresenta 640 horas anuais. O Quadro 17 apresenta como está organizada a Matriz B do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio.

Quadro 17 – Matriz B do CBTCEM

(continua)

FG	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	CH 1ª série		CH 2ª série		CH 3ª série		CH Total
			h/a	h/ano	h/a	h/ano	h/a	h/ano	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	64	2	64	2	64	192
		Educação Física	2	64	1	32	1	32	128
		Arte	2	64	1	32	1	32	128
		Inglês	2	64	2	64	2	64	192
		Ciências da	Química	2	64	1	32	1	32

	Natureza e suas Tecnologias	Física	2	64	1	32	1	32	128
		Biologia	2	64	1	32	1	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	64	1	32	1	32	128
		História	2	64	1	32	1	32	128
		Filosofia	2	64	1	32	1	32	128
		Sociologia	2	64	1	32	1	32	128
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	96	2	64	2	64	224
CH Total Formação Geral			25	800	15	480	15	480	1760
PF	Projeto de Vida		2	64	2	64	2	64	192
	Segunda língua estrangeira		2	64	1	32	1	32	128
	Componente Curricular Eletivo 1		2	64	2	64	2	64	192
	Componente Curricular Eletivo 2		2	64	0	-	0	-	64
	Componente Curricular Eletivo 3		2	64	0	-	0	-	64
	Trilhas de Aprofundamento <sup>86</sup>		0	-	15	480	15	480	960
	CH Total Parte Flexível (PF)			10	320	20	640	20	640
<b>CH total semanal/anual (FG + PF)</b>			<b>35</b>	<b>1.120</b>	<b>35</b>	<b>1.120</b>	<b>35</b>	<b>1.120</b>	<b>3360</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno 1 do CBTCEM (2021)

O CBTCEM exhibe, ainda, a Matriz C, sendo esta, a matriz que possui a maior carga horária, com 44 horas-aula semanais, 1408 horas anuais e 4224 horas totalizadas ao final dos três anos do Ensino Médio. A distribuição dessa carga horária poderá ser em 4 dias, de 10 aulas diárias e mais 1 dia de 4 aulas diárias; ou, em 3 dias de 10 aulas diárias mais 2 dias de 7 aulas diárias. Em que pese sua extensa carga horária, sua versão mais recente sofreu uma pequena diminuição em relação à primeira apresentada no “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”. Em 2019, continha 1.600 horas anuais e 50 horas-aulas semanais, em 4 dias de 11 horas-aulas diárias, mais um dia de 6 horas-aulas diárias. Essa extensa carga horária, certamente, impossibilitaria ou, no mínimo, dificultaria o ensino

<sup>86</sup> A carga horária semestral das Trilhas de Aprofundamento corresponde a 240 horas.

noturno, prejudicando o estudante que precisa trabalhar e estudar. No entanto há a previsão pela SED/SC do ensino noturno ser ofertado em 4 anos, embora, até o momento da finalização desta dissertação, essa informação não tivesse sido confirmada.

Da mesma forma que nas Matrizes A e B, apresentadas anteriormente, a Formação Geral é enormemente prejudicada pela diminuição da carga horária, sobretudo a partir do 2º ano. Para exemplificar, no primeiro ano, a Formação Geral tem carga horária de 800 horas e a Parte Flexível de 608 horas. Já no 2º e 3º anos, a Formação Geral fica com apenas 480 horas, enquanto a Parte Flexível passa a ter quase o dobro, totalizando 928 horas.

Além disso, a Matriz C eleva ao extremo a flexibilização, ao estabelecer que o estudante curse, além do componente curricular Projeto de Vida e Segunda Língua Estrangeira, mais 4 Componentes Curriculares Eletivos, com cargas horárias maiores que os componentes da Formação Geral, já no 1º ano.

A partir do 2º ano, pela Matriz C, o estudante cursará também 15 horas-aula semanais das chamadas Trilhas de Aprofundamento, em um total de 480 horas anuais. É importante questionar o que poderá ser aprofundado em componentes oferecidos semestralmente de forma aligeirada. Coincidência ou não, a carga horária semanal desta matriz é a mesma que os trabalhadores brasileiros formais devem cumprir em seus empregos: 44 horas semanais, o que parece ser um disciplinamento precoce dos jovens para a realidade futura. A Matriz C é apresentada no Quadro 18.

Quadro 18 – Matriz C do CBTCM

(continua)

FG	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	CH 1ª série		CH 2ª série		CH 3ª série		CH Total
			h/a	h/ano	h/a	h/ano	h/a	h/ano	
Linguagens suas Tecnologias	e	Língua Portuguesa e Literatura	2	64	2	64	2	64	192
		Educação Física	2	64	1	32	1	32	128
		Arte	2	64	1	32	1	32	128
		Inglês	2	64	2	64	2	64	192
	Ciências da	Química	2	64	1	32	1	32	128

	Natureza e suas Tecnologias	Física	2	64	1	32	1	32	128	
		Biologia	2	64	1	32	1	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	64	1	32	1	32	128	
		História	2	64	1	32	1	32	128	
		Filosofia	2	64	1	32	1	32	128	
		Sociologia	2	64	1	32	1	32	128	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	96	2	64	2	64	224	
	CH Total Formação Geral			25	800	15	480	15	480	1760
	<b>PF</b>	Projeto de Vida		2	64	2	64	2	64	192
		Segunda língua estrangeira		2	64	2	64	2	64	192
Componente Curricular Eletivo 1		4	128	4	128	4	128	384		
Componente Curricular Eletivo 2		4	128	2	64	2	64	256		
Componente Curricular Eletivo 3		4	128	2	64	2	64	256		
Componente Curricular Eletivo 4		3	96	2	64	2	64	224		
Trilhas de Aprofundamento		0	0	15	480	15	480	960		
CH Total Parte Flexível (PF)			19	608	29	928	29	928	2464	
<b>CH total semanal/anual (FG + PF)</b>			<b>44</b>	<b>1408</b>	<b>44</b>	<b>1408</b>	<b>35</b>	<b>1408</b>	<b>4224</b>	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno 1 do CBTCEM (2021)

Para esclarecer, ainda que de forma bastante rápida, a composição ultraflexível do currículo do NEM de SC, resumimos as orientações repassadas às escolas-piloto desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e sua adesão pelas escolas. Primeiramente, é preciso mencionar que o “Novo Ensino Médio” será composto pela Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos. Pela Lei nº 13.415/2017, a Formação Geral Básica compreende as áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os Itinerários Formativos, por sua vez, compreendem as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e

Profissional. Vale mencionar que, em 2019, o “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”, trouxe a informação de que em Santa Catarina, estes itinerários seriam subdivididos em Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Contudo, em dezembro de 2020, o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” apresentado pela SED/SC, definiu, ainda, como Itinerário Formativo, o componente Segunda Língua Estrangeira (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020b).

Além disso, haverá 14 Trilhas de Aprofundamento<sup>87</sup>, que compreendem quatro, dos cinco Itinerários Formativos (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). O Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional, por sua vez, fornece a possibilidade de “criação” de Trilhas vinculadas aos 13 (treze) Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)<sup>88</sup>, oferecendo uma formação técnica profissional ou, ainda, qualificação profissional – o que é mais grave, tendo em vista a fragmentação da formação dos jovens. Há também, a possibilidade da oferta de Trilhas Integradas entre as áreas do conhecimento<sup>89</sup>, estas divididas em outras 11 (onze) possibilidades. Por fim, há os

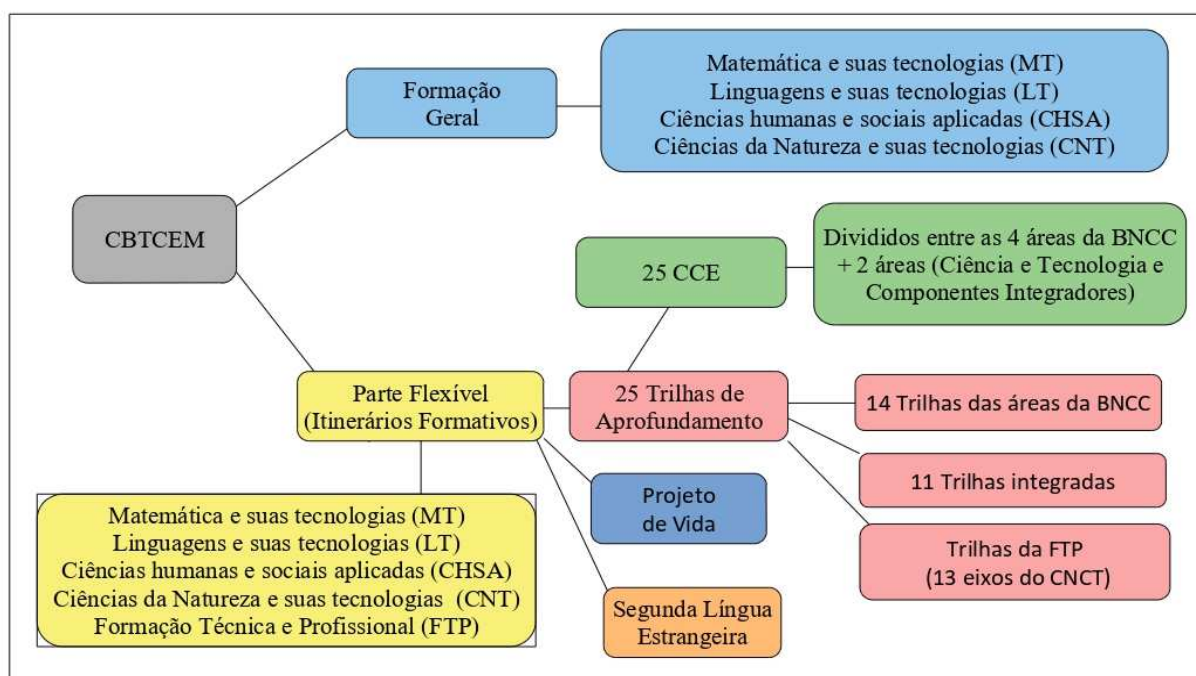
87 A formação direcionada aos profissionais do NEM: “Planejamento Novo Ensino Médio” detalhou, antecipadamente, à apresentação oficial do CBTCEM as 14 (quatorze) possibilidades de Trilhas, divididas entre as áreas do conhecimento. Desta forma, fazem parte da “Área de aprofundamento” Linguagens e suas tecnologias, as trilhas: “Corpos que expressam suas vozes” e “Produção Cultural”; da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: “Mulheres no Território Catarinense”; “Os mundos do trabalho no Território Catarinense”; “Observatório de Saúde Pública” e “Tecnologias Digitais e a Internet como Espaço Social”. Da área Ciências da Natureza e suas Tecnologias: “Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade”; Eureka: Investigação no Mundo da Ciência”; “A Tecnologia das Coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea” e “Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis”. A área de Matemática e suas tecnologias abrange as trilhas: “A Matemática, o Ser Humano e a Natureza”; “A Matemática e o Mundo do Trabalho”; “Matemática e Música: Sistematização e Analogias” e “Edificando o Sonho da Moradia Própria em um Contexto Socioambiental”. As trilhas referentes à Formação Técnica e Profissional serão vinculadas aos 13 (treze) Eixos Tecnológicos das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, atualizadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 e pelo Parecer CNE/CP nº17/2020. Estas informações podem ser acessadas aos 27 minutos e 32 segundos da referida formação e integram o “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio”.

88 A este respeito a SED/SC informou em suas formações que orientações seriam repassadas ao longo de 2021, porém, percebemos em nossas pesquisas que este ponto ainda é o mais indefinido, mas identificamos o discurso de possibilidade de atuação de parceiros para a sua oferta. As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica foram atualizadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021 e pelo Parecer CNE/CP nº17/2020. Este parecer estipula 13 (treze) Eixos Tecnológicos da EPT: Ambiente e Saúde; Controle e Processo; Desenvolvimento Educacional; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança do Trabalho; Turismo, cada um com as suas respectivas subdivisões.

89 O caderno 1 do CBTCEM estabele entre as 11 possibilidades de trilhas integradas entre as áreas do conhecimento: a) Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros; b) Foto(Cidade)Grafias Em Movimento; c) Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e Seus Impactos; d) Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo; e) Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades; f) Identidades e Territórios Catarinenses: Concepções, Avanços e Desafios; g) O Campo como lugar de “vidas”,

Componentes Curriculares Eletivos, que são agrupados em seis áreas (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciência e Tecnologia e Componentes Integradores), também subdivididas em 25 (vinte e cinco) componentes eletivos. (SANTA CATARINA, 2020d). Para melhor compreensão apresentamos a configuração do CBTCEM na Figura 1:

Figura 1 – Configuração do Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM)



Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do CBTCEM

Então, se somarmos Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira; os 25 (vinte e cinco) CCEs presentes no Portfólio; as 14 (quatorze) possibilidades de Trilhas de Aprofundamento das cinco áreas que compõe os itinerários formativos; as 11 (onze) Trilhas Integradas entre as Áreas do Conhecimento”; mais os 13 (treze) Eixos Tecnológicos - que poderão ser muito distintos, de acordo com o curso do eixo tecnológico ao qual pertencem os cursos, ou ainda, se se constituírem em horas de cursos de curta ou média duração de

de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis; h) Linguagens Tecnológicas para Sociedades em Rede; i) Eu, Jovem; Nós, Juventudes; j) Saúde traz felicidade? k) Territórios e Territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades.

qualificações profissionais), chegaremos ao absurdo montante de 65 (sessenta e cinco) possibilidades diferentes para implementar a configuração da “Parte Flexível” do “Novo Ensino Médio” nos próximos anos em Santa Catarina. Embora já pareça ser um absurdo essa quantidade de possibilidades de formação, este número ainda não demonstra a realidade, visto que a matriz curricular para a oferta real das escolas estaduais conta com um número muito maior de componentes eletivos, considerando a sua periodicidade semestral. Além disso, a parte flexível deverá ser atualizada a cada três anos.

Ao analisarmos estes dados, consideramos completamente compreensível ocorrer confusão conceitual entre os professores, e não será surpresa, se as escolas estaduais catarinenses tiverem dificuldades em se adequar à tal proposta, que retalha o currículo e retira dos jovens o direito à sólida formação geral. Ademais, o que se pode prever e temer é a oferta precária destes itinerários, particularmente, da Educação Profissional, com uma ampla atuação da iniciativa privada sobre a escola pública catarinense. Por fim, concluímos esta seção, concordando com Monica Ribeiro da Silva (2003, 266-267) ao salientar que:

O estudo da reforma educacional, de seus enunciados, das normas que prescrevem, e que têm como objetivo definir rumos para a formação humana, é, no entanto, imprescindível, sobretudo quando é possível estudá-la em pleno movimento, isto é, em seu acontecendo, pois, deste modo, pode-se flagrar as contradições do discurso oficial e, ao mesmo tempo, captar o modo como este discurso é apropriado pelos educadores. Pode-se, assim, visualizar o alcance da reforma e mesmo que esta não chegue a alterar a totalidade das práticas educativas, produz mudanças, gera novos discursos e novas práticas que necessitam ser conhecidas, analisadas, problematizadas, e que permitem dimensionar os impactos que pode causar sobre a formação que se processa no interior da escola.

Partimos da compreensão de que “[...] o estudo das políticas educacionais em geral e das políticas curriculares em particular não se esgota na análise dos documentos propositivos, ou mesmo no processo pelos quais são elaborados.” (SILVA, M., 2014, p. 4). Assim, o entendimento da produção, recontextualização e reprodução (BERSTEIN, 1996) das políticas educacionais, e a análise de como transcorrem no interior da escola, permite-nos compreender os fenômenos sociais sob a perspectiva histórica dos diversos atores sociais envolvidos no processo, que podem realizar diferentes e heterogêneas análises e apropriações do texto prescrito. Esses sujeitos se deparam com “[...] os discursos e práticas já instituídos e/ou institucionalizados e que as condições individuais e coletivas e a experiência acumulada, embasam a interpretação e ressignificação dos dispositivos instrucionais” (SILVA, M., 2014, p. 6).



Monica Ribeiro da Silva (2014, p. 4) nos lembra ainda que:

Tal estudo requer investigar os processos por meio dos quais tais proposições são submetidas à discussão nos momentos em que a escola e seus sujeitos dialogam com os dispositivos normativos oficiais, com suas referências explícitas ou implícitas, momentos estes em que se manifestam intenções de aceitação e resistência, momentos ao mesmo tempo partilhados e contrastantes, que evidenciam processos de continuidades e rupturas, representados por novos discursos e práticas, híbridos entre o “novo” e o “velho”, entre o que muda e o que permanece.

Segundo Bernstein (1996) a transferência do texto curricular entre diferentes contextos se processa por meio da recontextualização, na qual se inserem mecanismos de seleção e de deslocamento de significados, ocorrendo no processo de passagem do discurso instrucional para o discurso regulativo a produção de significados próprios pela escola. Para Bernstein o “discurso instrucional [é] aquele proveniente da especialização das ciências de referência que se convertem em saberes a serem transmitidos pela escola e, [o] discurso regulativo, [é] aquele vinculado a valores e princípios pedagógicos consolidados.” (SILVA, M., 2014, p. 5). Nesse processo que Bernstein (1996) denomina como recontextualização, conforme Silva, M. (2014, p. 6):

As escolas reinterpretem, reelaboram e redimensionam o discurso oficial que, nesse processo, ganha legitimidade, seja ao assumir a condição de inovação, seja ao se valer de ideários pedagógicos tornados legítimos pela cultura escolar. A análise da política de mudança curricular impõe discutir as prescrições normativas, considerando, portanto, que elas não se consolidam de forma espelhada. Para dimensionar seus resultados parte-se, assim, do pressuposto de que mesmo que ela não produza alterações na totalidade das práticas educativas, produz alterações no discurso pedagógico e imprime novos códigos à cultura escolar, capazes de constituir novas configurações ao trabalho pedagógico e à ação docente.

Dessa forma, tendo presente o exposto, chegamos à compreensão de que os impactos da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio na escola pública estadual catarinense sobre os estudantes e professores precisa ser problematizada. Entre as principais preocupações desta dissertação está o esforço em compreender quais as percepções dos professores acerca da Contrarreforma do Ensino Médio, tendo em vista o papel estratégico destes profissionais na formação dos jovens. Diante de tal preocupação, na próxima e última seção desta dissertação, analisaremos tais percepções a partir de seis formações realizadas pela SED/SC para a implementação do NEM no estado de Santa Catarina.

## 5 PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Esta seção tem o objetivo de apresentar as percepções dos professores catarinenses acerca da Contrarreforma do Ensino Médio, a partir da análise do conteúdo da formação continuada oferecida pela SED/SC através das *webconferências*. Antes de iniciarmos as análises propriamente ditas, mas sendo fiéis ao método que utilizamos para tal, é preciso mencionar o fato de nossa pesquisa ter demonstrado que a guinada conservadora promovida pós-2016, no Brasil, vem produzindo um aparato jurídico e normativo para embasar e justificar as políticas públicas educacionais de cunho conservador-neoliberal, entre elas, a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Diante dessa constatação, a formação de professores, preocupação presente desde a Lei nº 13.415/2017, por meio da previsibilidade de que os “[...] currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), não saiu ilesa, em um contexto no qual “[...] a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [...], o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente.” (HYPOLITO, 2019, p. 196). Assim, tanto nacionalmente, quanto no estado de Santa Catarina, a formação docente poderá ser estratégica para implementar a Contrarreforma do Ensino Médio, configurando-se em um instrumento de viabilização discursiva e convencimento dos docentes.

Em âmbito nacional, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a BNC-Formação e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo, também, a BNC-Formação Continuada, são exemplos da posição estratégica do controle da formação docente para a efetivação das políticas educacionais gestadas sob a égide neoliberal. Diante desta conjuntura, não somente a Educação Básica, mas, também, a formação inicial e a formação continuada de professores passam a ser novamente inseridas na concepção de flexibilização aliada à precarização, a partir da perspectiva das competências e habilidades. De acordo com Hypolito (2019, p. 199):

A meta é flexibilizar o trabalho docente e a sua formação. Nesse sentido, a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos. Como não se vislumbra a médio prazo uma melhoria das condições de trabalho e de salário que possam atrair jovens talentosos para a profissão, há uma possibilidade real de que programas desse tipo e cursos medíocres ganhem espaço na formação docente. A irresponsabilidade dessas políticas é imensa, pois, diferentemente do que apregoam os reformistas, tais políticas não são baseadas em evidências.

Em Santa Catarina, desde a adesão à Contrarreforma do Ensino Médio, os primeiros documentos normativos produzidos no estado trazem seções específicas, abordando o tema formação docente, como no “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio” e no CBTCM. No cenário da pandemia de Covid-19, a Secretaria Estadual de Educação passou a utilizar amplamente a formação continuada docente, como estratégia de convencimento dos profissionais de educação das escolas-piloto do NEM na aceitação e replicação dos conceitos atinentes à Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos, promovendo, para isso, ciclos de formações virtuais.

O acompanhamento e o estudo, bem como a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) destas formações, demonstrou que os participantes das *webconferências* deixavam, nos *chats* das *lives*, suas percepções a respeito da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Ao longo desta seção, apresentaremos, ainda que de maneira breve, o conteúdo de seis dessas formações, bem como analisaremos as percepções docentes previamente categorizadas e interpretadas à luz do referencial teórico desta dissertação.

Conforme já sinalizado na Introdução deste trabalho, cada uma das seis formações analisadas, foram categorizadas de acordo com o conteúdo que apresentam. Assim, cada uma das subseções que seguem, constitui-se em uma categoria de análise, sendo:

a) A primeira categoria apresenta as “Percepções docentes sobre Integração Curricular e Trabalho Docente por áreas do conhecimento” e foi tema da formação “WEB - Aspectos do currículo integrado no contexto no Novo Ensino Médio” (F1).

b) A segunda categoria compreende as “Percepções docentes sobre Projeto de Vida e a Atuação dos Institutos Privados na Implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina” e foi apresentada na *live* “Diálogos sobre Projeto de Vida” (F3).

c) A terceira categoria expõe as “Percepções docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)” e foi abordada nas formações “Componentes Curriculares

Eletivos - Novo Ensino Médio” (F2) e “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM” (F4).

d) A quarta categoria envolve as “Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a Implementação do NEM nas escolas-piloto” e foi identificada por meio da análise de conteúdo da formação “Planejamento Novo Ensino Médio” (F5).

e) A quinta categoria abrange as “Percepções docentes sobre a (im) possibilidade de escolha pelos estudantes” e apareceu como categoria forte na webconferência “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” (F6).

f) A sexta e última categoria manifesta às “Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente” e perpassou por todas as formações analisadas.

## 5.1 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E TRABALHO DOCENTE POR ÁREAS DE CONHECIMENTO

A primeira categoria identificada por meio da análise do *corpus* da pesquisa foi intitulada como “Percepções Docentes sobre Integração Curricular e Trabalho Docente por Áreas de Conhecimento”. Para realizar inferências e compreender esta categoria, analisamos a *live* “Aspectos do Currículo Integrado no Contexto do Novo Ensino Médio” (F1)<sup>90</sup>, realizada pela SED/SC em parceria com o Instituto Iungo, no dia 28 de maio de 2020, uma quinta-feira, dia destinado ao planejamento coletivo nas escolas-piloto do NEM. Esta formação foi direcionada aos profissionais de Ensino Médio, principalmente das escolas-piloto do NEM (professores, gestores, orientadores entre outros).

A abertura desta *webconferência* foi realizada pela Diretora de Ensino Médio e Educação Profissional da SED/SC, que possui também vínculos com o Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI/SC). Além disso, contou com a participação de duas consultoras do Instituto Iungo, incluindo a palestrante, também vinculada a esta instituição. Utilizaremos a sigla C1F1 ao fazer referência à primeira, que direcionou a formação e, C2F1 à segunda. Ambas possuem vínculos anteriores com o Instituto Ayrton Senna. Diante dessas informações iniciais, podemos inferir que ganharam destaque nesta formação, o lugar de comunicação do empresariado catarinense e nacional.

<sup>90</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLrQj44hp94&list=PLNVV98HPx06Ytk71T-BpD3qu0Ze6bSAhu&index=6&t=669s>

De acordo com as informações da descrição desta *live*, C1F1 é autora de material didático pela Editora Moderna, coordenou a produção de conhecimento na área de Linguagens e suas Tecnologias em Programas de Educação Integral do Instituto Ayrton Senna, é consultora do Instituto Reúna - na frente currículos -, e formadora pelo Instituto Iungo. A presença de representantes do setor privado nessa formação já sinaliza que há uma influência forte do empresariado na implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, e que os interesses representados em suas falas, tendo em vista os vínculos dos consultores/articuladores com variados institutos privados, demonstram um enraizamento único em torno do “Todos pela Educação”. Os professores e outros profissionais da educação, participantes desta formação, foram instruídos a ler anteriormente trechos da BNCC, do “Caderno de Orientações para Implementação do NEM” e uma entrevista do autor Jurjo Torres Santomé, apresentado pela palestrante como ícone das temáticas relacionadas ao currículo integrado. A *live* apresentou, inicialmente, um cronograma de formações futuras e uma nuvem de palavras composta por complementos dos participantes à seguinte frase: “Um currículo é integrado ao trabalhar com...”. Além disso, discorreu a respeito do desenvolvimento integral dos jovens, apresentando um esquema em forma de um ciclo contínuo, que continha as seguintes expressões: “competências e habilidades”; “áreas do conhecimento; “planejamento integrado”; “situações de aprendizagem”; “princípios metodológicos” e “avaliação formativa”. Tratou-se sobre essas expressões ao longo da formação.

C1F1 amparou-se na definição de competência e nas Competências Gerais da BNCC, destacando as socioemocionais que, segundo ela, são a ossatura do currículo da Educação Básica e promovem a integração vertical, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, conduzindo ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder aos desafios da vida cotidiana, ao exercício da cidadania e do mundo do trabalho, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo do estudante.

A explanação enfatizou que uma trajetória que permite ao jovem formar-se plenamente deve desenvolver tanto competências cognitivas como socioemocionais. C1F1 relacionou, com amparo na BNCC, o desenvolvimento de habilidades e competências aos direitos de aprendizagem, afirmando que a adequação dos currículos das redes estaduais à BNCC é um movimento conjunto e não uma escolha de uma ou de outra rede, e o que se busca é uma equalização para garantir os direitos de aprendizagem.

C1F1 fez a defesa do trabalho por áreas do conhecimento e afirmou que, ao assumir a complexidade da vida contemporânea, o Ensino Médio deve conversar com os temas contemporâneos transversais, de tal sorte que a abordagem disciplinar não faz sentido, por abordar sempre apenas uma visão, um recorte do conhecimento, evidentemente restrito. Enfatizou, também, que o trabalho por áreas do conhecimento não perde o potencial e a historicidade das disciplinas, mas que são colocadas em sinergia e conectam-se em favor do desenvolvimento das competências e da superação da fragmentação curricular. Assim, de acordo com sua fala, as Competências Gerais da BNCC desdobram-se em Competências Específicas das áreas do conhecimento, que se desdobram em Competências Específicas dos componentes curriculares, que se desdobram em habilidades.

C1F1 dissertou, ainda, a respeito do planejamento coletivo e, dessa forma, defendeu que, em uma concepção de currículo integrado, não faz sentido o docente estudar, pensar e eleger sozinho situações didáticas e conteúdos. Acrescentou, porém, que isso não anula o planejamento individual. Ressaltou, ainda, que o trabalho/planejamento coletivo não é tão fácil de ser realizado, porque os professores foram acostumados a trabalhar sozinhos, sob a afirmação de que o trabalho no Ensino Médio durante muito tempo foi considerado um trabalho especializado. A partir do NEM, entretanto, os professores terão que experimentar um outro lugar, da coletividade, definindo as temáticas relevantes, experimentações e as situações-problema que os estudantes precisam para produzir suas respostas.

Essa realidade, segundo C1F1, traz a necessidade de aprimoramento profissional, escuta interessada, abertura para o outro, construção de consensos e da cultura da colaboração, destacando, também, que a Rede Estadual de Santa Catarina tem uma experiência bastante rica e significativa com o planejamento integrado, embora recente, que podem ser readaptadas e ressignificadas.

C1F1 apontou também que identificar boas situações de aprendizagem exige muita análise e intencionalidade e que as situações de aprendizagem devem desenvolver a interdisciplinaridade não de forma artificial e esporádica, mas promover de fato a integração entre as disciplinas. Salientou, ainda, que o processo apenas iniciava e que livros didáticos por áreas do conhecimento já estavam sendo elaborados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e chegariam às escolas em 2021.

C1F1 demarcou que, em sintonia com as situações de aprendizagem, devem estar os princípios metodológicos, que precisam romper com o modelo de aula expositiva e

monológica, o que não dispensa a excelência, a competência e o domínio de conhecimentos de cada componente/área pelo docente, mas estes devem colocar os conhecimentos em sintonia com outros, de ordem prática. Dessa forma, o docente deixa o lugar “de quem sabe tudo”, tentando operacionalizar este conhecimento de forma que não abale os processos estudantis. O docente precisa aprender a problematizar, mais do que simplesmente expor.

C1F1 afirmou que as teorias de ensino-aprendizagem contemporâneas sinalizam que ninguém aprende por ninguém, então, o docente deve criar situações didáticas, com intencionalidade, planejá-las e mediá-las para que o estudante possa de fato aprender, relacionando as competências cognitivas e socioemocionais, a fim de se tornar um estudante colaborativo, que resolva problemas, tenha autonomia e que seja corresponsável pela aprendizagem. O uso das metodologias ativas, que centralizam a aprendizagem no estudante, devem estar em coerência com outros aspectos do processo, como a clareza das competências a serem desenvolvidas, a escolha de situações de aprendizagem adequadas ao pertencimento à determinada área do conhecimento e ao percurso de desenvolvimento integral.

Por fim, C1F1 discorreu a respeito da avaliação formativa e, citando Perrenoud, afirmou que a avaliação deve estar a serviço da regulação das aprendizagens e os instrumentos e as estratégias devem estar em sintonia com a avaliação formativa. Indica ainda, a observação, como um momento privilegiado da avaliação, por permitir ao docente, no momento da prática, identificar como os estudantes estão interpretando determinada situação ou desafio, realizar intervenções necessárias, saber quais estratégias atenderam ao demandado e repensar estratégias para atender às particularidades dos estudantes. A observação e o registro fornecem aos professores, pela avaliação em processo, a possibilidade de intervenção, não se tratando, porém, de uma avaliação quantitativa e classificatória.

Finalmente, foi aberto um espaço para a leitura das participações do *chat*, momento direcionado pela segunda consultora do Iungo (C2F1), que evidenciou que algumas pessoas trouxeram a preocupação de como a integração por área aconteceria na prática, uma vez que realizar uma atividade integrada esporádica entre as disciplinas não é integração. Falou, também, que os participantes afirmaram que alguns conteúdos deveriam ser trabalhados individualmente e que a sinergia deveria acontecer entre as áreas. Já outros citaram experiências realizadas nas escolas, comentando que a falta de entrosamento entre os docentes é um dificultador da integração. Salientou como sendo um questionamento: quais seriam as novidades da BNCC?

Após às colocações de C2F1, como forma de responder às questões apresentadas, C1F1 afirmou que não se deveria dicotomizar teoria e prática, e que a principal novidade da BNCC é o princípio da flexibilização e o estabelecimento dos direitos de aprendizagem, que não apagam as necessidades locais, mas que não oferecem respostas únicas e sim um conjunto de possibilidades. C1F1 destacou, ainda, que a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina está em uma situação privilegiada frente a diferentes territórios, uma vez que aqui já há uma *expertise* em relação ao planejamento integrado.

A formação foi encerrada com a indicação de que os participantes acessassem os materiais do “Ciclo de Formação para o Novo Ensino Médio”<sup>91</sup>. Identificamos, contudo, que os comentários/questionamentos mais críticos não foram lidos, ou foram expostos de maneira amenizada e superficial. Segundo a consultora do Iungo, os comentários não expostos seriam arquivados e abordados em outras formações. Em nossa análise, esta formação (F1), direcionada por um instituto privado, não fez mais do que ratificar o que os documentos normativos referentes à Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos preconizam, ou seja, a implementação de um Ensino Médio ultraflexível, amparado na pedagogia das competências e no aprender a aprender. Entre os comentários desta *live*, encontramos contrariedades às afirmações desta formação (F1), conforme apresentamos a seguir:

Ainda vejo um ensino fragmentado, sendo que o indivíduo é apenas 1, todo. [...] falas desconexas. (F1P4).

Disciplinas em sinergia! Puxa! Diminuindo carga horária progressivamente! (F1P5).

Essas pessoas nunca estiveram em uma sala de aula... (F1P14).

Há conteúdos que precisam ser trabalhados isoladamente por disciplina, SIM. (F1P16, maiúsculas no original).

Vejo que preciso me formar em coach educacional!! (F1P18).

Respeitar a Matemática e suas Tecnologias como área, assim como as demais é muito importante. Assim como, é extremamente importante que cada Componente Curricular tenha mesmo respeito destinado. (F1P19).

Essa professora está exigindo demais pedindo para que os professores conversem e deixem seus planejamentos para construir em grupo. (F1P5).

O trabalho coletivo demanda muito estudo coletivo, o que exige muito respeito por todos os saberes, das diferentes áreas e componentes curriculares. (F1P19).

Trabalhar por área visando competência e habilidades, sendo que os vestibulares e concursos usam conhecimento curricular de disciplinas individuais!! (F1P32).

Quem passa essas formações tem noção da realidade? (F1P3).

Já trabalhei em outros projetos que o planejamento era interdisciplinar e era maravilhoso. Tinha muitas expectativas com o NEM, por hora apenas decepção. (F1P10).

Se os professores não conseguem enxergar as conexões nas disciplinas, como farão que os alunos vejam isso? (F1P5).

---

91 O site indicado direciona para a página: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/novoensinomedio/in%C3%Adcio>, que contém materiais e vídeos sobre as temáticas Integração Curricular e Projeto de Vida.



Precisamos de formação para isso. Nem na faculdade aprendemos a trabalhar dessa maneira. Cada disciplina tem sua individualidade. Não vejo melhora no aprendizado dessa forma. (F1P25)

Quanto mais se fala em inovar, menos o aluno aprende. Mudar método e meios sem mudar todo o sistema para uma aprendizagem mais eficiente não adianta. (F1P44)

Chegamos no socioemocional. Vão vendo. Essa é a palavra de ordem do processo agora [...] (F1P1)

Da forma como está não conseguimos nem ajudar na defasagem de escrita e interpretação, como pensar em tantos conceitos quando ainda não conseguimos a base? (F1P10)

Nossos estudantes precisam sair da escola sabendo mais, inclusive sabendo tanto a ponto de poder discordar de nós com propriedade. (F1P1)

Recursos físicos são necessários para o modelo Integral de Ensino. (F1P6)

Falta ainda muita estrutura nas escolas. (F1P37)

Livros didáticos por área do conhecimento...livros prontos!! Elaborados pelo MEC...imagino o que vem!! (F1P40)

É um grande mercado. Só isso...Verdade, livros por áreas, e é o que virá, vai ser a mediocridade escrachada de uma maneira nunca vista. Depois disso, o apocalipse é o limite. (F1P1)

A educação não é mercadoria! pra se tratar os alunos somente para mercado de trabalho. (F1P49)

O Estado tem sim responsabilidade, porque enquanto discurso tudo é muito bom, mas quando a realidade cotidiana é outra, é que se torna impraticável. (F1P66)

Os comentários destes professores demonstram descontentamento com as propostas do NEM. Além disso, percebemos a antecipação das possíveis consequências impostas pela Contrarreforma do Ensino Médio, ao minorizar o papel das disciplinas, ao contrário do que é propagado nas formações da SED/SC e pelos interlocutores da Lei nº 13.415/2017. O trabalho por áreas do conhecimento significará uma fragmentação curricular jamais vista na história do Ensino Médio brasileiro, já que, ao promover a diminuição da carga horária destinada à Formação Geral, oferecerá aos jovens, sobretudo das escolas públicas, fragmentos de conhecimento, amparados na noção de competências e em temas do cotidiano, afastados de uma perspectiva de conhecimento histórico e científico.

O que se arquiteta, ao contrário do que afirmam os reformadores, é um ataque à noção de Ensino Médio como Educação Básica e à formação integral do jovens, ou seja, é “[...] apenas uma dissimulação, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado.” (ARAÚJO, 2019, p. 59)

As falas dos professores expressam a desprofissionalização docente que a Contrarreforma poderá acarretar, uma vez que, ao induzir o trabalho por áreas do conhecimento, dilui as disciplinas e os conteúdos em áreas generalizantes, debilitando os

saberes, a formação inicial e o papel docente no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente por áreas do conhecimento pode significar não somente a negação do acesso ao conhecimento aos jovens, mas, também, a expropriação dos conhecimentos e dos saberes docentes, que serão substituídos pela discussão aleatória e historicamente descontextualizada de temas do cotidiano.

Como agravante, ao ser obrigado a lecionar dentro de uma área com a qual não tem identificação em sua formação inicial, o docente tenderá a utilizar os materiais elaborados pelos institutos privados ou os livros didáticos, avançando, desta forma, a privatização endógena do Ensino Médio público, aquela que ocorre por dentro e disfarçada de filantropia. Tal condição contribui também para a hierarquização ainda maior das disciplinas, porque, considerando “[...] como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, torna os demais docentes das diferentes formações “dispensáveis”” (ARAÚJO, 2019, p. 68), além de esvaziar e fragmentar o ensino, retirando-lhe as bases científicas e epistemológicas.

Os professores indicam em seus registros a importância de considerar as especificidades das disciplinas, ressaltando que “Há conteúdos que precisam ser trabalhados isoladamente por disciplina, SIM.” (F1P16, maiúsculas no original) e, ao solicitar formação, externam que não foram preparados em sua formação inicial para este formato e não acreditam que as mudanças propostas para o NEM trarão melhorias para o aprendizado dos estudantes.

Seus comentários denotam, ainda, a possibilidade de percursos distintos aos jovens das redes públicas e privadas, afirmando que “Trabalhar por área visando competência e habilidades, sendo que os vestibulares e concursos usam conhecimento curricular de disciplinas individuais!!” (F1P32), esta questão poderá significar a materialização e a intensificação da dualidade, desigualdade e diferenciação escolar (ARAÚJO, 2019) e o impedimento do acesso à universidade aos jovens pobres, ratificando a visão de esta ser uma instituição para poucos.

Nas críticas dos professores, identificamos a constatação do foco dado pela BNCC às competências socioemocionais, identificadas como “[...] a palavra de ordem do processo agora” (F1P1) e que o docente tem de ser um “[...] *coach* educacional!! (F1P18). Identificamos, ainda, através dos comentários, a atuação anterior do IAS (Instituto Ayrton Senna), o que são indícios de como os institutos privados, por meio da formação continuada, atuam nas escolas, no convencimento e disciplinamento dos trabalhadores da educação.

Além disso, os professores relataram que os conceitos e as ideias apresentadas durante a formação são desconectados da realidade escolar, que ainda não atingiu a base (F1P10), o que se constata ser uma grande contradição da Contrarreforma, que, ao defender o desenvolvimento integral dos jovens a partir de temas do cotidiano, desconsidera a visão de cotidiano dos que realmente a implementarão. Ademais, os professores questionaram o discurso da necessidade de inovação na educação, advogando a necessidade de investimento na estrutura das escolas. Criticaram muito a visão de educação mercadológica e privatista, chamando a atenção para a responsabilidade estatal pela educação pública e demonstrando preocupação com o conteúdo dos livros didáticos por áreas do conhecimento, já previstos no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o que é uma evidente demonstração da fragmentação fomentada pela Lei n.º 13.415/2017. Por outro lado, identificamos, também, nesta formação (F1), adesões ao discurso oficial e às propostas reformistas, conforme apresentamos a seguir:

Que professora inteligente...gostei da sinergia. Os componentes não podem perder sua historicidade. Amei, profe. Você é show! (F1P7)

[...] Tem muito professor que reclama demais. Esperam ideias dos outros, sendo que a receita já foi dada, agora temos que utilizar de nossas metodologias para colocar a mão na massa. (F1P8)

A sinergia também pode acontecer entre as áreas do conhecimento. (F1P11)

Em nossa escola, estamos trabalhando com atividades integradas. Utilizando, sim, os fatores de Integração. (F1P8)

A sinergia entre professores que não estão abertos ao novo!!! (F1P9)

Essas disciplinas "em caixinhas" nunca fez sentido, é fundamental a abordagem "transdisciplinar" ou por "sinergias", mudança mais que necessária, não apenas em teoria, mas, sobretudo, na prática! (F1P13)

Mudar cultura existe também, e é um grande desafio dentro do planejamento. (F1P21)

O ideal seria se todas as escolas tivessem o formato EMITI. [...] é a melhor experiência que tive desde que estou no estado de Santa Catarina. (F1P28)

Concordo [...] EMITI é ótimo. (F1P30)

Também acho o EMITI maravilhoso, e todo mundo junto sempre! (F1P33)

O EMITI deu muito certo aqui para nós! Aprendemos a trabalhar tudo isso que a [nome da palestrante] está citando. (F1P35)

Para um projeto dar certo, todos os professores têm que ter comprometimento e responsabilidade pelo mesmo....jogar a culpa no Estado!!! Blá Blá (F1P39)

Penso que a maior dificuldade será com os professores que não trabalham as metodologias ativas, que têm medo do novo e não se abrem para as mudanças. (F1P43)

Abertura para o Novo é uma competência!! (F1P20)

@P43 concordo contigo, colega, a dificuldade está na docência resistente a mudanças. (F1P4)

Precisamos focar nas soluções. Sempre ouvi excelentes relatos de quem tem EMITI. Espero que as escolas-piloto tenham uma capacitação naquele estilo, tínhamos EMI e não funcionou. (F1P2)

Parabéns Professora [nome da palestrante]. Precisamos entender a teoria e os fundamentos da BNCC para podermos pensar em alternativas para melhorar nossa prática docente. (F1P45)

Nós tivemos experiências maravilhosas com o EMITI. Resultado de muito estudo e trabalho coletivo. Realmente, trabalhar por área torna o trabalho muito rico. (F1P46)

Nas escolas com o EMITI, o planejamento Integrado já é uma realidade: as práticas pedagógicas estão voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades, porém a avaliação formativa ainda não. (F1P47)

Estamos muito presos aos conteúdos escolares, talvez a dificuldades seja abrir mão disso. (F1P55)

Compartilhamento de experiências acredito que é fundamental. (F1P22)

Temos que fazer um diagnóstico da realidade da escola, das condições para possíveis intervenções e procedimentos, também possíveis, de desenvolver capacidades de aprender, fazer, conviver e ser. (F1P56)

Obrigada, muito esperançosa [com] todas as possibilidades de contextualização para essas práticas tornarem-se reais. (F1P61)

No Ensino Regular não existem espaços reais para formação efetiva, já no EMITI, apesar de certas limitações, é o que mais se aproxima. (F1P61)

Excelentes reflexões! Temos muito a estudar para dar conta desse grande desafio da formação humana integral. (F1P65)

Pelos limites da dissertação, não podemos compreender exatamente as motivações que conduzem a essa adesão. Contudo, identificamos, nestes comentários dos professores, a recordação de experiências anteriores do Ensino Médio em escolas catarinenses, como o EMITI, visto que em nenhum momento a formação aborda esta nomenclatura. É importante mencionar que a formação dos professores e o material de subsídio para o desenvolvimento das atividades do EMITI em Santa Catarina esteve sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna. Pelas memórias dos professores, observa-se o papel estratégico da formação continuada, especialmente no que diz respeito à possibilidade de replicar ideias e pacotes educacionais alinhados aos interesses dos organismos multilaterais e do empresariado nacional. Tais formações, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, cativam docentes que, sem perceber, secundarizam o papel do desenvolvimento cognitivo e do conhecimento historicamente acumulado.

A defesa do trabalho por áreas e do planejamento coletivo pode reforçar e potencializar a propagação de um corpo prático-teórico necessário à implementação do NEM, já que impregna tais conceitos no vocabulário e nas práticas escolares, ao mesmo tempo que a resistência às políticas educacionais que corroboram para uma formação fragmentada e prática-utilitária é enfraquecida. Identificamos a visão neoliberal impregnada nas falas dos professores, ao elencar os quatro pilares da educação – “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (F1P56) - do Relatório Jacques Delors, Educação: um tesouro a descobrir e no discurso de necessidade de “entender a teoria e os fundamentos da BNCC” (F1P45) para

poder pensar alternativas para melhorar a prática docente. Da mesma forma, os professores reiteram o discurso dos reformadores, ao advogarem a necessidade de inovação; de abertura ao novo; do uso de metodologias ativas; do ensino mediado pela pedagogia das competências e direcionado à prática; de precisar focar nas soluções; de compartilhar experiências e de integração curricular por áreas do conhecimento.

É importante destacar que identificamos docentes que responsabilizam seus próprios colegas e a si mesmos, afirmando que “alguns reclamam demais”; “colocam a culpa no estado” e “não estão abertos a mudanças.” Estes comentários revelam que, se a implementação da política educacional conforme foi pensada é limitada, a tomada de consciência das suas implicações também é, o que nos leva a questionar sobre o alcance das políticas públicas neoliberais e como elas interferem e atingem as concepções de educação abarcadas pelos professores. Ao mesmo tempo, revela a necessidade de formação política da classe docente, por meio da atuação dos coletivos, universidades e sindicatos, que não podem deixar a formação continuada dos trabalhadores da educação sob a responsabilidade do Estado e dos institutos privados, considerando que, pela via estatal e privada, a tendência é o atendimento dos interesses das classes burguesas, sobretudo no contexto sócio-político brasileiro de retorno ao ultraliberalismo, a partir de 2016.

Constatamos, também, durante a análise desta formação (F1), que a influência privada no Ensino Médio em Santa Catarina não iniciou somente com o NEM e com o Instituto Lungo, mas esteve presente em outros programas, como o Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), por meio da formação continuada, mas, principalmente, através da utilização pelos professores das Orientações para os Planos de Aula (OPAs), elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS).

Percebemos, no entanto, que nem todos os docentes identificam esta influência privada tanto no EMITI quanto no NEM, ou as consideram apenas recursos pedagógico-didáticos ou ainda supervalorizam as parcerias público-privadas, agradecem e solicitam aos entes privados tanto a formação continuada quanto o fornecimento de materiais didáticos, sem notar a privatização endógena da educação pública e suas graves consequências, sobretudo para os estudantes pobres. Alguns comentários, contudo, denunciam de forma explícita os interesses privatistas, demonstram contrariedade e questionam a privatização da educação por meio dos institutos privados. Estas percepções a respeito da atuação dos institutos privados

foram identificadas em outras formações, conforme apresentaremos mais à frente na dissertação. Os comentários que nos indicam tais percepções são os seguintes:

No IAS eram 8 competências. Agora são 10. Amanhã vem alguém com 15... e assim, a banda toca. Eu reduziria para cinco. (F1P1)

O professor espera sempre a receita pronta. Os OPAS do Ensino Médio já dão essas receitas que esperam. (F1P5)

P5, é bem isso...hehehehe. Triste. (F1P1)

P5 não queremos nada pronto, apenas recursos para que produzamos. Achei teu comentário agressivo, abusivo, e um tanto grosseiro. (F1P4)

P5, as OPAS ainda são um pouco complicadas. Querem mais mastigado... (F1P1)

Não tivemos receitas prontas, tivemos que nos virar no Novo Ensino Médio. (F1P6)

No EMITI tivemos parcerias fantásticas, projetos muito bons, integrações memoráveis. (F1P1)

No NEM não temos parcerias, faltam os recursos prometidos pelo Governo Federal. Obrigada, Instituto Iungo pela formação. Sempre importante essas trocas de experiências. (F1P62)

Se o Instituto tiver material para trabalhar a eletiva de Educação Tecnológica, seria muito grata. (F1P67)

Esses Institutos desmerecem a Educação Básica Pública, acabam com nosso trabalho de décadas e, como prêmio, recebem milhões para vender seus serviços ao Estado!! (F1P40)

É um Instituto que não cobra para colaborar? #EducaçãoPúblicaDeQualidade (F1P64)

Em que pesem as falas dos professores, entendemos que, conforme destaca Caetano (2020), a privatização da educação ocorre tanto de forma direta como indireta, instalando mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública, sendo possível transferi-la ao currículo, considerado elemento-chave para que a iniciativa privada defina o ensino, mas também pode estar relacionada à contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como a formação de professores e gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação.

## 5.2 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PROJETO DE VIDA E A ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS PRIVADOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

A segunda categoria identificada através da análise de conteúdo recebeu o título de “Percepções Docentes sobre Projeto de Vida e a Atuação dos Institutos Privados na Implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina”. Para realizar as inferências

e interpretação dos dados, analisamos a *live* “Diálogos sobre Projeto de Vida”<sup>92</sup>(F3), que foi a segunda do “Ciclo de Formação do NEM”<sup>93</sup>, realizada no dia 18 de junho de 2020, também em uma quinta-feira. Conforme exposto pela técnica da SED/SC que abriu a formação, esta ação foi realizada para apoiar e fortalecer técnica e pedagogicamente as equipes escolares.

A temática Projeto de Vida (PV) é apresentada como muito importante e a que está entrando com muita força nos currículos da Educação Básica, a partir da alteração da LDB 9394/96 pela Lei nº 13.415/2017 e da atualização das DCNEM em 2018. A técnica da SED/SC enfatiza que, apesar de integrar a Parte Flexível, o componente curricular Projeto de Vida tem centralidade no currículo e dialoga tanto com a Formação Geral quanto com a Parte Flexível e, ainda, com a formação integral dos jovens.

A formação foi conduzida por dois integrantes do Instituto Iungo, um deles, o Diretor de Educação do Instituto Iungo<sup>94</sup>, o qual denominaremos de Consultor 1 (C1F3), e o outro, que denominaremos de Consultor 2 (C2F3). Este último, segundo as informações da descrição da *live*, atua como especialista na produção e edição de materiais pedagógicos e como formador em iniciativas voltadas a temas como educação integral, projetos de vida, aprendizagem baseada em projetos e educação empreendedora, com passagem por instituições como Nova Escola, Instituto Ayrton Senna, Instituto Reúna e SOMOS Educação.

C1F3 iniciou sua explanação agradecendo a parceria com a SED/SC e afirmando que o componente Projeto de Vida é um tema essencial do currículo. Em seguida, convidou os participantes da *live* a escreverem seus comentários e questões no *chat*, para alimentar o debate e enriquecer o momento de diálogo e aprendizagem colaborativa. C1F3 explicou que a trilha formativa de Projeto de Vida seria composta de momentos síncronos e assíncronos, destes, duas *webconferências* e cinco (5) momentos de orientação de estudos, gerando aos educadores uma certificação de 20 horas.

Posteriormente, C1F3 solicitou aos participantes da *live* que escrevessem no *chat* “Por que trabalhar com Projeto de Vida?” Sem esperar que os participantes respondessem, ele continuou sua explanação a respeito da própria indagação. Contudo, enquanto ele falava, os

---

92 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ncLaG8mdX44&list=PLNVV98HPx06Ytk71T-BpD3qu0Ze6bSAhu&index=5&t=384s>

93 Este ciclo de formação foi composto por duas trilhas, a primeira sobre Integração Curricular e a segunda sobre Projeto de Vida.

94 Ao apresentá-lo, a técnica afirmou que o Diretor de Educação do Iungo, já trabalha/ou com a SED/SC, desde 2017, em outro contexto. Essa informação confirma o vínculo anterior ao IAS e a atuação dos mesmos sujeitos que atuaram na implementação do EMITI, agora no NEM.

participantes foram escrevendo suas respostas. Diante disso, sob nossa análise, o fato de C1F3 ter continuado sua explanação pode ter influenciado as respostas dos participantes.

Segundo C1F3, deve-se trabalhar PV, transversalmente, ou em um componente específico, para trazer os jovens para o currículo escolar, seus interesses, sonhos e anseios; para contribuir com o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco nas Competências Gerais da BNCC; para favorecer a construção de identidades; para os estudantes atribuírem sentido à vida familiar, estudantil, comunitária e profissional e para orientá-los para a projeção de seu futuro nas dimensões pessoal, social e profissional. Ao final, ele leu apenas dois comentários relacionados à pergunta realizada por ele.

No momento seguinte, C1F3 apresentou uma pesquisa sobre como o PV é trabalhado nas escolas, realizada com 654 educadores das 120 escolas-piloto do NEM de Santa Catarina. Os resultados da pesquisa apresentados referem-se às dificuldades de adaptação do componente PV à realidade do ensino remoto, durante à pandemia de Covid-19, e sobre o apoio necessário para esta adaptação na visão dos docentes. As três opções mais assinaladas como dificuldades pelos professores dizem respeito à disponibilidade de estratégias, metodologias, materiais de apoio e compartilhamento de práticas entre o corpo docente e a gestão escolar. As perguntas pareciam tendenciosas e introduziram o que seria apresentado mais à frente na formação – materiais e planos de aula do Instituto Iungo sobre a temática Projeto de Vida.

C1F3 afirmou que seriam disponibilizados materiais de apoio para as aulas de PV pelo Instituto Iungo. Os resultados da pesquisa apresentada na *live* levantaram também as dificuldades dos professores e alunos na realidade de ensino remoto. As respostas giraram em torno da dificuldade de organização, falta de engajamento e motivação dos estudantes. Após a apresentação dos dados, C1F3 afirmou que, pensando nos desafios e demandas dos professores, o Instituto Iungo construiu um ambiente virtual com materiais pedagógicos referentes ao componente Projeto de Vida<sup>95</sup> para apoiar conceitualmente e metodologicamente a prática dos professores. O site do Instituto Iungo foi, então, apresentado brevemente aos participantes da *live*.

C2F3 iniciou sua fala abordando os planos de aula desenvolvidos pelo Instituto Iungo, que, segundo ele, têm um caráter formativo e seriam referências para os professores, por isso são tão detalhados. Afirmou, ainda, que este detalhamento se refere não somente a dicas de

---

95 O site criado e disponibilizado pelo Instituto Iungo está disponível em: <https://linktr.ee/PVSC> e contém orientações de estudos e vídeos abordando o tema PV, planos de aula entre outros.



atividades, mas detalham quais dimensões do PV serão trabalhadas e como podem dialogar com as metodologias ativas, porque, de acordo com C2F3, se os estudantes permanecerem apenas na discussão e no debate, não aprenderão a planejar. C2F3 indicou, também, que os professores podem adequar estes planos de aula à sua própria realidade ou criar seus próprios planos a partir do material do Instituto Iungo, apresentando, durante esta formação, um desses planos de aula, estruturado na forma de sequência didática, com o tema: “Família e Estudos.”

Após a apresentação do plano de aula e, diante de alguns comentários críticos do *chat*, C1 afirmou que os planos de aula são caminhos possíveis, mas não são o planejamento, e que cabe ao coletivo de professores realizar os ajustes e adaptações. Além disso, discorreu sobre como engajar os estudantes dentro do contexto do ensino remoto e sobre as ações necessárias aos professores, afirmando que estes devem ter clareza das intencionalidades pedagógicas, além de ampararem-se em experiências anteriores próprias ou de outros docentes. Continuou, dizendo que seria preciso planejar de acordo com o contexto dos estudantes e dos professores; diversificar os caminhos para angariar a participação dos estudantes; e utilizar a avaliação para fortalecer e transformar as práticas. Percebemos, nas palavras deste consultor do Iungo, um forte discurso ideológico, com foco na prática, nas situações do cotidiano, reforçando o incentivo à utilização de “experiências exitosas” pelos professores. Apesar de inúmeras participações no *chat*, pouquíssimas questões/posicionamentos foram consideradas no “diálogo” posterior à explanação. Ao final da *live*, C2F3 levantou uma discussão do *chat* a respeito do acesso à universidade pelos jovens das escolas públicas, mas respondeu, superficialmente, que o ingresso na universidade deve ser alinhado à escolha e à decisão dos estudantes, e, nesse sentido, para C2F3, seria papel do Projeto de Vida apoiar e fortalecer essa escolha. Ainda de acordo com C2F3, alguns projetos dos jovens não vão passar necessariamente pela universidade, e alguns irão optar pela formação de ensino técnico. Da mesma forma que o anterior, este consultor também apresenta um discurso atrelado às políticas neoliberais, de valorização do conhecimento imediatamente aplicável, com destaque ao incentivo do ensino profissionalizante.

Esta formação confirma a centralidade do componente Projeto de Vida no CBTCEM, mesmo antes da sua finalização e aprovação pelo CEE, em março de 2021. Além disso, novamente, identificamos a atuação dos institutos privados na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, oferecendo, inclusive, materiais de leitura, vídeos e planos de aula para o componente Projeto de Vida, alinhados aos interesses dos reformistas,

que utilizarão tal componente curricular para fomentar a ideia do jovem empreendedor e produzir mentalidades ajustadas ao mercado de trabalho precarizado.

Ao analisar as respostas da pergunta “Por que trabalhar com Projeto de Vida?” feita aos professores durante a *live*, concluímos que a formação continuada nas escolas-piloto está adiantada e está surtindo os efeitos esperados pelos reformadores, o que, por nós, é considerado bastante negativo, considerando que grande parte das respostas estão alinhadas ao discurso oficial dos interlocutores da Contrarreforma do Ensino Médio, conforme apresentamos na sequência:

Para ajudar a desenvolver uma sociedade mais humana e consciente. (F3P1)

A maior justificativa seria a vida. (F3P2)

Para que os alunos comecem a pensar em como melhorar sua condição de vida (F3P5)

Precisamos formar alunos para a vida e escolhas assertivas. (F3P6)

A importância de se trabalhar o projeto de vida é nortear recursos e objetivos de curto e longo prazo com foco no interesse a ser almejado. (F3P7)

Tornar pessoas mais conscientes e prontas para melhorar a sociedade! (F3P8)

PV: autoconhecimento. (F3P9)

Para auxiliar os alunos em seus nortes e também mostrar que na escola há mais do que somente disciplinas, e nos preocupamos com eles para além do dado. (F3P12)

Dar a oportunidade para os alunos olharem para si. (F3P14)

Trabalhar com PV é uma forma de colocar o estudante como o sujeito agente da escola, o protagonista. (F3P16)

Orientar na articulação de ações para o futuro! Buscando o autoconhecimento e posicionamento na sociedade! (F3P16)

O projeto de vida atende às demandas relacionadas ao autoconhecimento, relações interpessoais, habilidades emocionais. (F3P22)

Para contribuir para o autoconhecimento do estudante, buscando sua autonomia e a formação humana integral. (F3P23)

Incentivar o pensar, construir, problematizar questões cotidianas. (F3P6)

Abre o jovem para um contexto não só profissional, mas numa perspectiva de formação integral, preparando para uma maior socialização. (F3P6)

É uma disciplina muito interessante, e eles adoram!!! (F3P28)

Planejar e desenvolver suas metas, sonhos e competências! (F3P34)

Contribui nas escolhas que os jovens farão após a conclusão da Educação básica escolar. (F3P36)

Acredito que o mais importante seria o ir além dos conteúdos, mas realmente prepará-lo para ser um agente ativo em suas vidas e na sociedade em que está inserido (F3P37)

Construir rotas que poderão levar ao desenvolvimento integral do aluno. Para tanto é primordial considerar os direitos de aprendizagem, o contexto, os interesses e necessidades dos alunos. (F3P40)

Projeto de vida é planejar os sonhos para no futuro se tornar realidade. (F3P43)

É importante trabalhar projeto de vida na escola para pensar num currículo não só informativo, mas significativo para o jovem, de impacto que o leve a projetar sua vida de acordo com a sua identidade! (F3P44)

Proporcionar ao jovem seu autoconhecimento, fortalecendo as competências socioemocionais e cognitivas. (F3P47)

É o jovem entender seus desejos e seu papel na família, na sociedade e na escola. (F3P47)

As três dimensões são importantes. (F3P41)

A escola precisa provocar sentido!!! (F3P50)

Se já era importante, agora com este "novo mundo" que temos para o futuro, torna-se indispensável. (F3P53)

É um momento em que o aluno consegue expor suas expectativas futuras, e tem possibilidade de conversar com os professores e colegas, além de receber orientações e abrir seus horizontes. (F3P53)

[...] Trabalho há um ano com o PV. Isso me ressignificou como professor. Mas sinto falta do engajamento das famílias. (F3P88)

Em minha escola, o ponto de partida para o planejamento coletivo são as estruturas sinalizadas pelo projeto de vida, o projeto de vida é parte em todas as disciplinas além de ser o componente. (F3P14)

Estes comentários, assim como o discurso dos documentos oficiais do MEC e da SED/SC, amparam-se na concepção meritocrática de responsabilização dos jovens pelas suas escolhas, que acarretariam a melhoria da sua condição de vida e da própria sociedade. Conforme já discutimos na seção anterior, essa ideia não se sustenta diante dos índices recordes de desemprego entre os jovens e das enormes desigualdades da sociedade de classes.

Identificamos, novamente, nessa *live*, a apropriação por parte dos professores do palavreiro neoliberal, fortalecido pela BNCC, de necessidade da “escola [...] provocar sentido!!!” (F3P50); do desenvolvimento de habilidades e competências a partir de situações do cotidiano; de adequação do Ensino Médio às mudanças deste "novo mundo" (F3P53) e de formar sujeitos sociemocionalmente preparados aos desafios da vida contemporânea.

Além disso, relatos de que o trabalho com PV ressignificou o trabalho como professor (F3P88) são preocupantes, no sentido de que diante das dificuldades e precarização impostas pela profissão, os docentes aderem ao contexto falacioso da Contrarreforma, sem uma compreensão aprofundada das implicações, tanto para a formação dos jovens e para o trabalho dos professores, quanto para as suas identidades profissionais que, segundo Lawn (2001), são produzidas pelo Estado, a partir do discurso oficial que “simultaneamente, explica e constrói o sistema” e “simboliza o sistema e a nação que o criou”. Ainda conforme este autor, essa identidade “Reflecte [sic] a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos económicos [sic] ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado.” (LAWN, 2001, p. 118). Por outro lado, identificamos, em menor número, comentários que questionam como o componente curricular Projeto de Vida poderá auxiliar os jovens nas suas escolhas futuras, diante da realidade da sociedade de classes e, ainda, problematizações sobre a responsabilização tanto dos jovens quanto dos docentes por meio deste componente curricular. Estes comentários trazem à baila os determinantes históricos e sociais e as condições materiais concretas de vida, que impedem

os jovens pobres de fazerem escolhas, porque precocemente são empurrados ao mercado de trabalho precarizado, impedindo-os, na maioria das vezes, de chegarem à universidade e de ter os seus direitos sociais básicos assegurados. Além disso, os comentários evidenciam a falta de profissionais nas escolas para oferta de PV, o que denota a tendência de atuação de professores fora da sua área de formação inicial. Apresentamos alguns dos comentários a seguir:

Sabe qual é a realidade? Vivemos em um sistema desigual, injusto, com uma distribuição de renda horrível, com desemprego e diversos problemas sociais. Quem precisa resolver tudo isso? O professor? Não há professor no Brasil que consiga fazer uma revolução social por meio de aulas. É uma teoria totalmente distante da realidade concreta do aluno. A vida real é bem diferente. Queremos mudar um sistema educacional dentro de um sistema social podre. É uma utopia absurda. (F3P56)

A maioria dos estudantes ainda na nossa comunidade acha que entrar no mercado de trabalho é prioridade, O que fazer? (F3P107)

Eu creio que até o momento, o PV é uma baita enrolação. Esse PV me soa como aqueles livros de autoajuda. O sistema público de ensino foi feito para formar mão de obra barata. Se a gente colocar um aluno por Terceirão em uma Universidade Pública já está de bom tamanho. Acompanhem seus alunos egressos e vejam onde eles estão trabalhando e quantos deles estão na universidade pública? (F3P66)

O desafio do NEM é que apenas poucos professores ministram aula de PV. (F3P35)

Quanto às sugestões de planos de aula pelo Instituto Iungo, houve muitas manifestações de aprovação, inclusive de servidores da SED/SC, que pareciam incentivar o uso do material elaborado pelo Instituto Iungo. Os comentários demonstram que alguns professores já os conheciam e, de forma preocupante, foi possível identificar relatos de escolas que estão adequando materiais do EMITI de Projeto de Vida para aplicar com os anos finais do Ensino Fundamental. Os comentários são apresentados na sequência:

Material muito útil, já estamos utilizando. (F3P70)

Será que só eu que não sabia desses materiais desde o começo do ano? (F3P10)

Muito bom, mais um material de apoio. (F3P75)

Adorei, veio em boa hora. (F3P76)

Ótima notícia. (F3P78)

Pessoal, este material é muito bom!! Grande ferramenta de apoio! (F3S1)

Material show!!! (F3P80)

Muito interessantes os planos disponibilizados. Gostei muito. (F3P6)

O material é muito bom, inspirado neles eu criei meus planos. (F3P6)

A apropriação dos planos é fundamental e pode servir de inspiração! (F3P86)

Por outro lado, alguns comentários questionam a falta de percepção da realidade escolar durante a formação e, indiretamente, criticam os planos prontos, pensados e elaborados por um instituto privado. Questionam, ainda, a desprofissionalização dos professores, alegando que o componente Projeto de Vida os transforma em uma espécie de *coach* motivacional, cuja única função é motivar os estudantes, inculcando-lhes ideias que giram em torno do empreendedorismo, do autoconhecimento e das competências socioemocionais. Os professores questionam, também, o fato de as metodologias apresentadas não atingirem todos os estudantes, principalmente os estudantes trabalhadores e aqueles sem acesso às tecnologias digitais, no contexto pandêmico, conforme apresentamos na sequência:

Educação é um processo de construção de pensamento ativo, reflexivo. Não pode ser pensada como uma emissão vazia de atividades. (F3P87)

Não tem nada de interessante. (F3P10)

É importante que se considerem diversas questões: 1. O acesso dos alunos (principalmente) e dos professores é muito limitado; 2. O número de aulas de PV por semana não é compatível com essa atividade. (F3P105)

Precisamos lembrar que o planejar precisa levar em consideração o contexto do aluno em todos os aspectos (neste momento o acesso às tecnologias), as necessidades e os interesses. (F3P40)

Muito lindo e legal na teoria, porém os nossos alunos não estão disponíveis um período inteiro para que haja essa interação. A realidade nas casas dos alunos é diferente do que imaginamos. (F3P100)

Acredito que, presencialmente, a metodologia é ótima. Mas, infelizmente, a realidade que nossos estudantes vivem em suas casas não favorece essa metodologia. (F3P104)

Tudo que nos é dito, ajuda, e sei que as pessoas envolvidas na web desejam sempre o melhor. Mas os fuzileiros, os *delanteros*, como se diz em espanhol, somos nós, os professores e as professoras. (F3P103)

Professor tem que ser Coach? Tudo é focado na motivação do aluno. A sociedade em si não motiva, pois é superficial. Ninguém quer ler nada. A falta de motivação é social, não algo exclusivo da escola. Estamos fazendo reboco novo em estrutura velha. É isso. Estão colocando expectativas demais. A realidade é muito diferente. (F3P56)

Tem novidade aqui para motivar inclusive o professor? (F3P57)

[...] Existem duas realidades: a) a que almejamos; b) a que de fato temos. Eu estou na segunda há décadas. Na primeira, nunca estive. (F3P103)

Identificamos, também nesta formação, uma tendência de alinhamento dos gestores das escolas e dos coordenadores regionais às propostas da SED/SC. Estes, conforme nossa pesquisa demonstrou, constituem-se como replicadores do discurso oficial reformista, conforme os comentários identificados como perfis de escolas e gestores:

Amparados pelo material do PV do EMITI, readequamos para trabalharmos com os pequenos também, desde os 6º, e está sendo maravilhoso. (F3E1)

O primeiro passo para as coisas acontecerem é estar aberto para o novo, ninguém ensina o que não aprende. Tem professor que não sai da sua zona de conforto, e ainda falam da má vontade dos alunos. (F3E2)

[nome do Consultor 1], penso que o PV pode apoiar sobremaneira, neste momento, a organização e planejamento de estudos dos alunos. Isso independe de ter acesso ou não à tecnologia, há estratégias possíveis. Esse componente vem com toda força para dizer a eles que a formação é necessária e em qualquer formato. (F3G1)

Obrigada SED, pela grandiosa parceria com Iungo. Obrigada aos palestrantes pelas orientações, sugestões e materiais disponibilizados. Obrigada!!!! (F3G1)

Nesta formação (F3) conduzida pelo Iungo, constatamos questionamentos por parte dos professores a respeito desse instituto privado, além de demonstrações contrárias à privatização da educação. Caetano (2020, p. 68) afirma, ao analisar o contexto de elaboração da BNCC, que, diante de mudanças estruturais nos processos pedagógicos e de redefinição das formas de gestão da educação e da escola, há uma opção política das redes de educação, de “[...] contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados.” A partir do exposto, entendemos que muitos professores, ao reconhecerem, nesta formação, as intencionalidades e os interesses que o ente privado representa, repudiaram a lógica pela qual a Contrarreforma é implementada em Santa Catarina, conforme o diálogo a seguir:

De onde é o IUNGO? Quem é? Quem financia? (F3P58)

P58 foi criado em maio de 2020, e um dos mentores é o grupo do Luciano Huck e o Instituto MRV. (P108)

@P108 estou falando sério! (F3P58)

Sim, P58, eu também...pesquisei. (P108)

@P108, o que é o MRV? (F3P58)

MRV é um grupo de engenharia, uma construtora que agora decidiu fazer “Caridade”, o que eu chamo também de “PILANTROPIA”, provavelmente pensando em abocanhar o mercado da educação que está em processo de abertura. (P108)

@P108 Engenharia e construção?! para onde vamos? Grata por informar. (F3P58)

#NaoÀPrivatizaodaEducação (F3P66)

#NaoÀPrivatizaodaEducação (F3P58)

### 5.3 PERCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DOS COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS

A terceira categoria trabalhada apresenta as “Percepções Docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)” que compõe a Parte Flexível do CBTCEM. Para compreender e interpretar as percepções docentes sobre os CCE, analisamos duas formações

que abordaram a temática. A primeira, intitulada “Live Componentes Curriculares Eletivos - Novo Ensino Médio”<sup>96</sup> (F2), ocorreu em 03 de junho de 2021, e a segunda, que recebeu o título de “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM”<sup>97</sup> (F4), foi realizada no dia 13 de agosto de 2020.

A formação “Componentes Curriculares Eletivos - Novo Ensino Médio” (F2) contou com a participação da Diretoria de Ensino da SED/SC e da Coordenação de Ensino Médio da SED/SC. Porém, foi majoritariamente conduzida por uma técnica da SED/SC, (utilizaremos a expressão T1 para fazer referência a ela e F2 à formação, por isso T1F2). De acordo com T1F2, a *live* consistiu em “um diálogo formativo e com alguns encaminhamentos técnicos”. Contudo, encaminhou informações a respeito da oferta de 52<sup>98</sup> CCE pelas escolas-piloto durante o ano de 2020. T1F2 destacou a centralidade do Projeto de Vida no currículo, dizendo que o objetivo do NEM é:

Atender às necessidades e anseios das juventudes, que deve ser estimulada a aprofundar as aprendizagens pela escuta de seus interesses. É prioridade incentivar ao jovem a desenvolver o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas, a partir da garantia de aprendizagens comuns a todos e da oferta de itinerários formativos. (SED/SC, 2020)

T1F2 explicou, ainda, que a flexibilidade é o princípio da organização curricular, garantida por meio dos itinerários formativos, que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes. Por isso, as unidades escolares devem fomentar alternativas de diversificação e de flexibilização curriculares, para ampliar as opções de escolha pelos estudantes.

T1F2 abordou, também, o conceito de itinerários formativos, indicando que são o conjunto de componentes, unidades curriculares, situações e atividades educativas, escolhidas pelos estudantes conforme seu interesse, como forma de aprofundar e ampliar aprendizagens em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou para mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas, por meio do itinerário integrado. T1F2 informou que, em Santa Catarina, os itinerários formativos compreendem três partes: Projeto

---

96 Formação disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW\\_uY&list=PLNVV98HPx06ZDwJ\\_7nb9HMKIaRxVzFhvv&index=1&t=4645s](https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW_uY&list=PLNVV98HPx06ZDwJ_7nb9HMKIaRxVzFhvv&index=1&t=4645s)

97 Formação disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ\\_c&t=3224s](https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ_c&t=3224s)

98 Antes da elaboração e apresentação do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, a matriz curricular catarinense contava com 52 CCE.

de Vida; Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento, envolvendo as áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional. (SED/SC, 2020)

T1F2 ratificou que a formação geral básica e a parte flexível devem estar articuladas dentro de uma proposta pedagógica única, e abordou, também, os eixos estruturantes dos itinerários formativos. T1F2 afirmou que os CCE fazem da parte flexível e, naquele momento, eram 52 para oferta no currículo catarinense, definidos pelas escutas realizadas com a comunidade escolar em 2019. T1F2 frisou que os CCE são centrais para a flexibilização, por isso, precisam se articular às áreas do conhecimento, preferencialmente de forma interdisciplinar; aos eixos estruturantes dos itinerários formativos e às competências gerais definidas pela BNCC. Afirmou, ainda, que os CCE, no currículo catarinense, têm periodicidade semestral, com avaliação através de parecer descritivo individual. Contudo, em função da pandemia, em 2020 teriam periodicidade anual, conforme Ofício 140/2020 da SED/SC. Por fim, T1F2 solicitou que as escolas-piloto enviassem aos “técnicos padrinhos” de cada regional, até o dia 05 de junho de 2020, as ementas e os planejamentos dos CCE elaborados pelas escolas, para a realização de um mapeamento e apoio da SED/SC na elaboração do “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”. (SED/SC, 2020). A última parte da *live* foi destinada a responder dúvidas dos participantes.

Esta formação (F2) evidenciou e ratificou o alinhamento da SED/SC ao discurso reformista, ao contextualizar e resgatar conceitos referentes ao NEM, sempre em concordância com os documentos normativos pós-reforma, instituída pela Lei nº 13.415/2017. Além disso, observamos alterações na forma de oferta dos CCEs, sob a justificativa do contexto pandêmico, demandando que a SED/SC modificasse a periodicidade e a avaliação descritiva dos CCE, de semestral para anual, no ano de 2020. Esta decisão demonstra a impossibilidade de implementação das ações previstas de acordo com o cronograma estabelecido pelo MEC.

Vale mencionar que tal cronograma prevê a implementação do NEM a partir de 2022 para todas às escolas de Ensino Médio do Brasil, ou seja, a implementação de uma Contrarreforma que se configura em um contexto de total desconhecimento de professores e estudantes, pela falta de diálogo com a sociedade sobre a proposta, podendo significar severos danos ao processo formativos dos estudantes, acentuados, inclusive, pelo ensino remoto. Importa dizer que o ensino remoto, imposto pelo MEC e pelas redes de ensino como única opção, representou “[...] interesses privatistas colocados para a educação como mercadoria,



sem considerar a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições.” (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38)

Entre os comentários dos participantes desta formação (F2), identificamos que eles reforçam a existência de dúvidas a respeito do significado da integração curricular e do planejamento integrado defendidos pelos reformistas, questionando “Como vai ocorrer essa INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO?” (F2P3, maiúsculas no original) e ainda “Como se trabalha a base comum, PV e Eletiva de forma integrada?” (F2P4) e se “As eletivas e o PV devem ser planejadas por todos os professores ou só os envolvidos no componente” (F2P44). Notamos, ainda, questionamentos sobre se os professores teriam “[...] formação/orientação para essa articulação pedagógica?” (F2P3) e solicitando “[...] um exemplo prático desta interação,” (F2P28)

Em um momento, no qual 52 CCE já constavam na matriz do NEM para oferta em 2020, identificamos, também, dúvidas referentes à oferta e à carga horária dos CCE e uma indicação de segregação entre a Formação Geral da Formação Profissional, como aparecem nos questionamentos seguintes: “As eletivas que estamos trabalhando atualmente, diante da situação, serão trabalhadas as mesmas até o cumprimento das 800 horas?” (F2P5) e “Como ficará a oferta do V Itinerário Técnico Profissional, em 2021 (a partir do 2º ano)?” (F2P7). Os comentários que levantaram tais reflexões seguem na íntegra:

Como vai ocorrer essa INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO? Teremos formação/orientação para essa articulação pedagógica? (F2P3, maiúsculas no original)

Como se trabalham a base comum, PV e Eletiva de forma integrada? (F2P4).

No próximo encontro, a sugestão seria um exemplo prático desta interação, no interior das disciplinas mesmo, trazendo um conteúdo e articula-lo, para termos todos clareza, porque no campo teórico vira forma de entendimento de cada profissional. (F2P28)

As eletivas que estamos trabalhando atualmente, diante da situação, serão trabalhadas as mesmas até o cumprimento das 800 horas? (F2P5)

As eletivas e o PV devem ser planejadas por todos os professores ou só os envolvidos no componente? (F2P44)

Como ficará a oferta do V Itinerário Técnico Profissional em 2021 (a partir do 2º ano)? (F2P7)

Identificamos questionamentos entre os comentários desta formação (F2) referentes à forma de avaliação dos CCE estabelecida pela SED/SC, solicitando que T1F2 explicasse “[...] um pouco mais, [...] sobre os critérios das avaliações descritivas [...]” (F2P14). Interrogando se “A avaliação descritiva será anual?” (F2P8) e que se CCE e PV é semestral,

como ficaria “[...] o parecer descritivo anual?” (F2P13). E, ainda, se para “todas [as] eletivas é parecer descritivo anual? [...]” (F2P45) e se poderia ser feito “[...] um só parecer contemplando os dois componentes?” (F2P26). Afirmando que “Nota é bem mais fácil e melhor para o professor registrar.” (F2P30), e ainda que, “Com pouco tempo de aula presencial, é muito difícil fazer uma avaliação descritiva.” (F2P37) e que seria “[...] difícil uma avaliação descritiva [...]” (F2P39) em um momento de pandemia.

Além disso, os participantes demonstraram não compreender por que o Espanhol passou a integrar a Parte Flexível, como Segunda Língua Estrangeira, interrogando sobre “[...] o espanhol na parte eletiva como fica??” (F2P34) e ainda, “[...] o Espanhol como língua estrangeira da parte flexível é nota ou descritiva?” (F2P14). Os comentários citados são apresentados na íntegra abaixo:

A avaliação descritiva será anual?? (F2P8)  
 Dúvida: o CCE e PV são semestrais? Como fica o parecer descritivo anual? (F2P13)  
 T1F2, fale um pouco mais, por favor, sobre os critérios das avaliações descritivas que serão construídos. (F2P14)  
 Só para confirmar: todas [as] eletivas é parecer descritivo anual? Neste momento. (F2P45)  
 Nota é bem mais fácil e melhor para o professor registrar. (F2P30)  
 Com pouco tempo de aula presencial, é muito difícil fazer uma avaliação descritiva. (F2P37)  
 Concordo, será difícil uma avaliação descritiva neste momento. (F2P39)  
 Pode ser um só parecer, contemplando os dois componentes? (F2P26)  
 E o Espanhol como língua estrangeira da parte flexível é nota ou descritiva? (F2P14)  
 Verdade, e o espanhol na parte eletiva como fica?? (F2P34)

A análise desta formação (F2) permitiu identificar tanto a participação quanto a preocupação das escolas estaduais catarinenses que tiveram/têm outras configurações de Ensino Médio, além do NEM, como EMI (Ensino Médio Inovador); EMITI (Ensino Médio Integral em Tempo Integral) e EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional). As preocupações versaram sobre a continuidade/descontinuidade dos programas, e a respeito da possibilidade de adesão ou não ao NEM. Foi possível identificar, ainda, através dos comentários, que os programas citados pelos participantes da *live* constituem, em boa medida, as bases para a implementação do NEM. Os comentários que geraram estas conclusões são apresentados na sequência:

Mas tem escolas que tem EMITI no primeiro ano, como fica?? (F2P23)  
 E para os próximos anos, continuaremos com turmas de 1º anos do EMI? (F2P24)  
 Volto a perguntar como ficam as escolas que têm EMITI no primeiro ano?? PV será semestral ou anual?? (F2P29)

Nas orientações do EMITI, na mudança de semestre os alunos escolhiam outro professor orientador. No caso da pandemia, o professor pode continuar com os mesmos alunos até o final do ano? (F2P40)

E como ficam as escolas que querem manter o EMITI? (F2E1)

EMI foi uma excelente experiência com certeza, só iremos aprimorar ainda mais!!! (F2P47)

Poderemos manter o EMIEP no próximo [ano]? (F2E2)

O EMITI está participando da formação do NEM por quê? Seremos convidados a abandonar o programa do EMITI? (F2E1)

Da mesma forma, o EMIEP também está participando da capacitação do NEM, então quer dizer que podemos transformar nosso EMIEP com uma nova roupagem e permanecendo com o Técnico no NEM? (F2P56)

Boa tarde, para 2021, será possível oferecer itinerários formativos profissionalizantes no novo ensino médio, em substituição ao EMIEP? Ex. Téc. Agropecuária ou outro curso técnico, já existente na UE. (F2P6)

A formação também demonstrou dúvidas referentes ao componente curricular Projeto de Vida<sup>99</sup>, embora esta não fosse o tema principal da *live*, conforme verificamos nos comentários:

Como fica a avaliação do Projeto de Vida para o aluno, sendo que a mesma é descritiva [ e ] tem modelo padrão? (F2P8)

Para as escolas do EMITI também segue essa orientação referente ao PV? (F2P9)

Então os times de PV permanecerão os mesmos até o final do ano? (F2P11)

O PV também será parecer descritivo? (F2P25)

PV, não há mudança de professores? (F2P35)

Outra constatação da análise da formação (F2) foi a atuação do empresariado e dos institutos privados tanto na formação docente como na elaboração de material didático utilizado pelos docentes, com destaque novamente para o Instituto Ayrton Senna e para o Instituto Iungo, conforme destacam os comentários a seguir:

Seria possível uma formação para os professores de PV? (F2P28)

Lembrando que já está acontecendo formação em PV e em integração curricular em parceria com o Instituto Iungo para todos os professores do NEM e EMITI. (F2P19)

Mas, está havendo com o Iungo. (F2P20)

As apostilas referentes à eletiva Educação Empreendedora junto ao SEBRAE em nossa escola ainda não recebemos precisamos receber para que os alunos e professor tenham um norte. (F2G1)

G1 está sendo enviado esta semana. (F2S1)

Com relação ao material de apoio às aulas do PV, continuamos a utilizar o material fornecido do Instituto Ayrton Senna até a nova *live*? (F2P52)

No site do Instituto Iungo tem material didático para trabalhar PV. (F2P53)

P53, mas vamos descartar o material (Apostilas) que estávamos trabalhando? (F2E3)

---

99 A Parte flexível do NEM em Santa Catarina terá avaliação por meio de pareceres descritivos.

A *live* “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM” (F4) foi a segunda que abordou os CCE, destinada aos coordenadores regionais, aos professores/as e gestores/as das escolas-piloto do “Novo” Ensino Médio de Santa Catarina. Esta *live* foi realizada pela SED/SC, em parceria com o Instituto Iungo. Participaram desta formação duas técnicas da SED/SC (denominaremos de T1 e T2 ao nos referirmos a elas e F4 para diferenciar a formação, portanto, T1F4 e T2F4) e uma consultora do Instituto Iungo (a chamaremos de C1F4). Esta consultora possui vínculos anteriores com o Instituto Ayrton Senna e, segundo informações da SED/SC, foi gestora de implementação de Programas de Educação Integral para Juventudes nas redes de São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina e atuou na formação de gestores das equipes centrais, regionais e escolares, com publicações relativas à sistematização das práticas em todos os territórios.

No início, T1F4 destacou que as formações são realizadas sempre às quintas-feiras por ser o dia em que os professores se reúnem para planejar coletivamente. Segundo a descrição desta *live*, destacada ainda por T1F4, a formação objetivou “apresentar a concepção pedagógica e o processo de formação para a elaboração do Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio.” Ainda de acordo com T1F4, a *live* foi realizada com a finalidade de conceituar e contextualizar os componentes curriculares eletivos, dentro da proposta do currículo do NEM; convidar os professores e professoras para atuarem como autores dos roteiros pedagógicos dos CCE e para apresentar o percurso formativo e de escrita dos CCE, além de, no momento final, tirar dúvidas.

T1F4 discorreu sobre os objetivos do NEM, que seriam “atender às necessidades e anseios das juventudes, devendo estimulá-las a aprofundar as aprendizagens pela escuta de seus interesses e incentivar os estudantes a desenvolver o protagonismo, a autonomia e a responsabilidade por suas escolhas, a partir da garantia de aprendizagens comuns a todos e da oferta de itinerários formativos. Além disso, T1F4 resgatou a organização do NEM, dividido entre a Formação Geral, que seria comum a todos e garantiria as aprendizagens essenciais através das competências e habilidades e os Itinerários Formativos, que seriam unidades curriculares, situações educativas que se diferenciam conforme as escolhas e os anseios dos jovens e de acordo com as suas necessidades, compostos pelas Trilhas de Aprofundamento, pelos CCE e pelo componente curricular Projeto de Vida.<sup>100</sup> T1F4 destacou a importância de integrar a Formação Geral aos Itinerários em um único projeto pedagógico e afirmou que a

---

100 Nesta formação, Segunda Língua Estrangeira ainda não era apresentada como Parte Flexível.

flexibilidade é tida como princípio de organização curricular, sendo o diferencial desse novo currículo, que deve estar de acordo com a realidade local e dos jovens, e para isso, devem ser realizadas escutas com a comunidade escolar.

T2F4 assumiu a formação para explicar a respeito dos CCE. Segundo ela, eles são componentes de ampliação das aprendizagens, devem manter a coerência e conversar com a Formação Geral. Além disso, têm que estar alinhados aos Temas Contemporâneos, às Competências Gerais, às habilidades definidas pela BNCC e aos Eixos Estruturantes<sup>101</sup>, dessa forma, garante-se que as Dez Competências Gerais sejam trabalhadas nos itinerários formativos. T2F4 declarou, também, que o objetivo maior dos CCE é diversificar ainda mais a parte flexível do currículo, para dar a oportunidade do aluno ter experiências vinculadas ou não às suas escolhas, porém, devem ter relação com as necessidades e anseios dos estudantes, despertando o interesse pelas vias da experimentação, fazendo para isso o uso de metodologias ativas, por exemplo. Sobre os Eixos Estruturantes, T2F4 afirma que não perdem de vista a Perspectiva Histórico Cultural.

Conforme o exposto nesta formação, para ser caracterizado como CCE:

Pode ser vinculado à Formação Geral Básica, ao itinerário cursado pelo estudante ou a outro itinerário, podendo ser vetor de maior flexibilização do currículo. Podem ou não ter relação com a trilha de aprofundamento, que é a parte principal de um Itinerário Formativo. Pode possibilitar outras experiências ou ampliar um tema de maior interesse do estudante; Orienta-se que seja escolhido, pela escola, a partir do catálogo/portfólio construído pela rede, com base nas escutas dos estudantes, devendo ser relacionado às afinidades e demandas sociais das comunidades na qual esses estudantes estão inseridos; Deve apresentar temáticas que provoquem a curiosidade e o interesse do estudante, bem como metodologias e práticas educativas diversificadas. (IUNGO, SED/SC, 2020).

T2F4 expressou, igualmente, o que não pode ser considerado CCE: a) Componente curricular tradicional ou tempo a mais para trabalhar componentes da Formação Geral; b) Apoio pedagógico ou reforço escolar; c) Componente apenas para completar a carga horária do professor, sem relação com as escutas; d) Espaço exclusivo para trabalhar as competências e habilidades específicas de áreas de conhecimento; e) Apenas aprofundamento dos componentes regulares; f) O componente Projeto de Vida e g) Oficinas ou espaço exclusivamente lúdico ou de contraturno. T1 voltou a direcionar a formação e abordou a

---

101 Os Eixos Estruturantes são: Investigação Científica, Processos Criativos, Intervenção e Mediação Sociocultural e Empreendedorismo.

periodicidade dos CCE, que, em Santa Catarina, é semestral, mas, excepcionalmente, no ano de 2020, em função da pandemia de Covid-19 foi anual.

Nesta *live*, a consultora do Iungo (C1F4) fez o convite aos profissionais que tivessem interesse e disponibilidade de participar da produção dos Roteiros Pedagógicos dos CCE. Segundo C1F4, após a inscrição, seriam formados pelos técnicos da SED/SC e pelos consultores do Iungo,<sup>102</sup> seis GTs com professores representantes das áreas do conhecimento, que iniciariam o processo formativo e de alinhamento para o trabalho coletivo e colaborativo de registro e sistematização dos componentes eletivos, com apoio de especialistas do Instituto Iungo e técnicos da SED/SC. (IUNGO, SED/SC, 2020letra). Este processo já foi descrito nesta dissertação, juntamente com a análise do Portfólio de CCE.

C1F4 apresentou um cronograma de elaboração e frisou por que os professores deveriam se inscrever para participar dos GTs, justificando que a) o processo seria formativo e propositivo, ou seja, uma produção de materiais que garantiria participação nos encontros formativos com especialistas das áreas e técnicos da SED; b) oportunizaria a qualificação do trabalho docente para lecionar os componentes eletivos; c) o docente teria o nome como coautor (a) nos Roteiros Pedagógicos dos CCE e d) o docente obteria a certificação de 40 horas de formação pela SED/SC.

C1F4 também informou que os professores selecionados contariam com alguns materiais de apoio para realização deste trabalho, pois cada CCE seria escrito dentro de um padrão e sistematizados em uma mesma estrutura, os quais, C1F4 afirmou, estavam sendo chamados de Roteiros Pedagógicos. Nesse sentido, C1F4 indicava que os CCE seriam desenvolvidos por módulos, e esse material contemplaria indicações para a elaboração dos objetivos, da justificativa, das competências e habilidades da BNCC, da metodologia, dos recursos didáticos e da avaliação dos CCEs, entre outras informações. E um segundo material, denominado “Parâmetros de qualidade para a construção dos CCEs”, descreveria o que se esperava da escrita de cada roteiro pedagógico. Ao final, C1F4 citou os nomes dos técnicos da SED/SC e dos consultores do Instituto Iungo de cada área do conhecimento que participariam no processo de elaboração do Portfólio de CCEs.

Esta *live* demonstra a evidente intencionalidade de utilização da formação continuada de professores como estratégia para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em

---

102 De acordo com a formação (F4), os critérios para formação dos GTs foram ter no mínimo um/a professor(a) por CCE e por Coordenadoria Regional (do componente ofertado na Regional) e, após esse primeiro movimento, a equipe SED/SC entraria em contato com as Regionais que não tivessem representação, para que indicassem seus representantes.

Santa Catarina, sob a égide da lógica privada. Por outro lado, o resgate, com frequência, de conceitos e parâmetros dos documentos normativos que embasam a Contrarreforma durante as formações, contribui para a difusão e internalização por parte dos profissionais de educação, que, se não tiverem conhecimento aprofundado e crítico da proposta, passam a ser seus agentes replicadores.

Nesse contexto, a análise dos nomes apresentados como consultores do Iungo para a elaboração do Portfólio de CCEs revela a lógica privada totalmente impregnada no processo. Entre os integrantes representantes do Instituto Iungo, identificamos que estes possuem vínculos anteriores com outros institutos privados e com instituições que produzem materiais didáticos, entre elas IAS; Mathema; Terra Brasilis Didáticos; Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande; Fundação Lemann; Sincroniza Educação e Itaú Unibanco. Diante disso, ratificamos que a Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina é direcionada em colaboração e a serviço do empresariado nacional e catarinense, e sob o pretexto do estabelecimento de uma trajetória democrática, realizada a muitas mãos, intervém nos processos de gestão pedagógica e construção de um currículo que se materializou inicialmente na elaboração dos CCE, mas que, como vimos na seção anterior, alcançou também, em alguma medida, a elaboração do CBTCM.

Tomando como categoria de análise de conteúdo as percepções dos professores a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos, passamos à avaliação dos comentários dos participantes desta *live*. A análise desta formação demonstra que, mesmo os integrantes das escolas-piloto, os quais iniciaram a implementação do NEM em 2020, no contexto da pandemia de coronavírus, expressaram ter muitas dúvidas a respeito do percurso de implementação do CBTCM, o que denota ter havido também um aligeiramento na construção do currículo do NEM, imposto pela SED/SC, além de indefinições, falta de orientações às escolas e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada da proposta pela comunidade escolar, conforme identificaremos nos comentários seguintes:

Já se tem o nome das escolas que irão aderir ao programa no ano que vem? (F4P3)

Esta questão ainda não foi definida. (F4S1)

As escolas que possuem EMITI irão então migrar para o novo? (F4P10)

O que ainda precisamos fazer é definir como será a avaliação descritiva no final do ano. É que, se já tivéssemos esses critérios, seria melhor para a organização do nosso trabalho desde agora. (F4P4)

Como ficará a matriz para o segundo ano do NEM? (F4P58)

Ao mesmo tempo, identificamos demandas por parte dos integrantes das escolas-piloto relacionadas à falta de orientações e posicionamentos que reafirmassem a necessidade de conhecer previamente o processo para a concretização das propostas da própria SED/SC, como a realização das escutas dos estudantes. Por outro lado, constatamos que técnicos da SED/SC foram imbuídos de identificar temas sensíveis, críticas e possíveis questões polêmicas levantadas pelos participantes das formações e nelas intervir. Estes comentários são apresentados na sequência:

Em 2021 haverá novas escolas implantando o NEM ou ficarão todas para 2022 e 2023? Pois, se teremos escolas que irão implantar em 2021, faz-se necessário iniciarmos os processos de escutas. (F4P23)

Boa tarde, se fala no NEM desde 2019, implantado na minha escola em 2020, e porque só agora em agosto de 2020, está acontecendo essa formação sobre componentes eletivos? (F4P22)

P22, mesma situação da escola onde trabalho. (F4P2)

@P22 @P2 Em novembro de 2019 os coordenadores escolares das 120 UE do NEM tiveram formação sobre os CCE. [...] Estava prevista formação [mas] em função da pandemia, sofremos readequação das ações. (F4S2)

Estamos em processo de implantação em 120 escolas. Este processo está em construção...(F4S1)

A análise desta formação (F4), que tinha como objetivo principal catapultar uma reelaboração dos Componentes Curriculares Eletivos a partir das propostas das escolas-pilotos, conduziu à constatação de que a implementação da Lei nº 13.415/2017 foi iniciada em Santa Catarina sem que os atores sociais que realmente a implementarão sanassem todas as dúvidas referentes aos conceitos, à legislação e à diferenciação dos componentes da Parte Flexível, afirmando por exemplo que “falta esclarecer melhor as Trilhas de Aprofundamento e saber o que difere das Eletivas.” (F4P10) ou que “Gostaria de maiores explicações sobre as Trilhas de Aprofundamento...” (F4P26).

Constatamos, também, pelas afirmações dos próprios técnicos da SED/SC, que as primeiras formações, entre elas, as destinadas aos “coordenadores escolares das 120 UE do NEM” (F4S2), especialmente as ocorridas no ano de 2019, não atingiram todo o corpo docente e foi direcionada apenas às equipes gestoras, entre elas, um encontro presencial realizado em novembro de 2019, ao final do ano, quando praticamente não havia possibilidades de discussão ou, até mesmo, negação da implementação nas escolas-piloto, podendo esta ser mais uma estratégia para evitar resistências.

Desse modo, este aligeiramento e desconhecimento poderão favorecer a implementação, no sentido que, sem conhecer a totalidade, os docentes talvez não



percebessem de imediato as implicações ao seu trabalho e as perdas à Formação Geral acarretadas pela Reforma do Ensino Médio. Consideramos, contudo, positivas as interações e comentários destes professores, que denunciam dificuldades das escolas-pilotos já no início da implementação, como a necessidade de “[...] verificar se tem professor habilitado para tal componente...” (F4P7). Logo, estes comentários, ao atingirem outros trabalhadores da educação durante a formação, poderão produzir outros questionamentos e o entendimento das fragilidades da “Reforma”. Os comentários são apresentados na sequência:

Na atual Matriz, como a 3705, na Parte Flexível as escolas escolheram os Componentes Eletivos e falta esclarecer melhor as Trilhas de Aprofundamento e o que difere das Eletivas. (F4P10)

A matriz 3705 já traz os componentes curriculares eletivos antes de ofertar a escolha para os educandos... tem que verificar se tem professor habilitado para tal componente... (F4P7)

Gostaria de maiores explicações sobre as Trilhas de Aprofundamento. Como seria na prática? Seria comparável a uma disciplina? (F4P26)

Encontramos, ainda, durante esta formação, muitas interrogações a respeito dos CCE, questionando a quantidade por escola e a periodicidade de oferta dos CCE, “[...] por semestre ou ano?? (F4P7)”; sobre o que deve ser trabalhado pelos CCE enquanto conteúdo e “Como definir os objetos de conhecimento dos componentes eletivos??” (F4P7); quanto à autonomia das escolas na elaboração dos CCE, e se “A escola tem autonomia para escolher e construir o componente eletivo [...]?” (F4P7); no que se refere à forma de organização e definição da oferta dos CCE, e se “[...] poderá ser mudado com o decorrer do tempo?” (F4G1).

Apuramos, ainda, questionamentos relacionados às mudanças de direção da SED/SC ao longo do percurso, por exemplo: “Como fica esse ano CCE que iam terminar agora e vão se estender até final do ano??? [...]” (F4P14); e também sobre a forma de avaliação dos CCE, que ,ocorrendo de forma descritiva, levou ao questionamento de “[...] como vai ser o histórico dos CCE?” (F4P14). E ainda, em relação ao material ou base a ser utilizado nestas aulas, sendo “[...] difícil planejar sem conteúdos específicos.” (F4P28).

Os comentários também reiteraram as dificuldades de oferta em cidades pequenas, “[...] uma vez que há poucas eletivas disponibilizadas e, ainda assim, são limitadas a algumas áreas [...]” (F4P20). Questionaram, ainda, como os estudantes escolheriam estes componentes e se os estudantes “Poderão trocar depois de escolher?” (F4P30) e se “Haverá número mínimo de alunos para abrir o componente?” (F4P32). E também interrogaram: “Quanto à formação do professor para trabalhar no componente eletivo?” (F4P7) e afirmaram que “[...] será como

ter vários projetos funcionando ao mesmo tempo.” (F4P25). As interrogações levantadas pelos participantes da *live* confirmam o aligeiramento imposto às escolas-piloto em Santa Catarina, que iniciam a implementação e oferta dos CCE de forma remota e sem a devida compreensão do percurso e dos significados da Lei nº 13.415/2017 para o Ensino Médio. Os comentários que demonstram essa constatação são apresentados a seguir:

Quantos componentes podem ser ofertados por escola e por semestre ou ano?? (F4P7)

Como definir os objetos de conhecimento dos componentes eletivos?? (F4P7)

A escola tem autonomia para escolher e construir o componente eletivo de acordo com a realidade das escolas e região? (F4P7)

Os componentes eletivos, após escuta e implementação, poderão ser mudados com o decorrer do tempo? A cada tempo, poderá ser feita nova escuta? Quais critérios para mudança de componentes eletivos? (F4G1)

Semestre não funciona, pois o estado está organizado em trimestres. (F4P14)

As Avaliações sem nota como vai ser o histórico dos CCE? (F4P14)[...] teremos para o próximo ano um Catálogo de Eletivas?? (F4P14)

A escola/professor vai ficar responsável pela organização das ementas dessas eletivas? (F4P25)

O componente Arte, Cultura e Tecnologia não é eletivo, mas também não se encaixa na base. Seria possível fazer uma formação para os professores desse componente? É difícil planejar sem conteúdos específicos. (F4P28)

Como fazer com que o aluno consiga seguir uma trilha formativa, uma vez que há poucas eletivas que são disponibilizadas e limitadas a algumas áreas, considerando cidades de pequeno porte? (F4P20)

Poderão trocar depois de escolher? (F4P30)

Então a oferta das eletivas para o próximo ano, os alunos irão optar entre as trabalhadas este ano? Ou a escolha se dará de acordo com as eletivas que estarão no portfólio? (F4P31)

Gostaria de saber qual a quantidade de alunos aceita para cada componente eletivo?

Haverá número mínimo de alunos para abrir o componente? (F4P32)

Quanto à formação do professor para trabalhar no componente eletivo? (F4P7)

Penso que será como ter vários projetos funcionando ao mesmo tempo. (F4P25)

Os professores participantes desta formação questionaram, ainda, a perda de carga horária da Formação Geral em relação à Parte Flexível e anteciparam a possibilidade de atuação fora da área de formação inicial, “[...] já que as suas aulas diminuirão a carga horária [...]” (F4P33). Além disso, puseram em questão a perda de espaço e a limitação das Ciências Humanas, situação presente desde a apresentação da MP nº 746/20216, que estabelecia a não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia, revertida apenas em parte por meio das manifestações e críticas de pesquisadores e jovens. Os professores avaliaram que esse rebaixamento das humanas ocorre “Porque é perigoso pensar.” (F4P47). Em Santa Catarina, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram submetidas a uma séria diminuição na Formação Geral e, na Parte Flexível, são tratadas com o mesmo descaso e hierarquização, ou

seja, limitar o acesso aos conhecimentos visa formar “[...] sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em foco os interesses do capital. Daí, a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização [...]” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36). Os comentários que discutem estas questões são apresentados na sequência:

E como fica o professor das disciplinas padrão, todos podem assumir as eletivas, já que as suas aulas diminuirão a carga horária? (F4P33)  
 Gostaria de saber se as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa continuarão apenas com 3 aulas. (F4P37)  
 As ciências humanas e aplicadas ficaram limitadas a dois componentes eletivos. (F4P43)  
 Fico com vergonha de componentes eletivos nas Ciências Humanas tão genéricos e ao mesmo tempo tão limitados. (F4P46)  
 Por que Humanas apenas duas ??? (F4P7)  
 Ciências Humanas ficou muito limitada. Sustentabilidade poderia estar nessa área do conhecimento. (F4P46)  
 Porque é perigoso pensar. (F4P47)  
 História também deixa a desejar. (F4P47)  
 Ciências Humanas sempre perdendo espaço. (F4P48)  
 Pensei o mesmo a respeito das Linguagens... Apesar de haver bastante itens, no meu entender, são limitados. (F4P49)

Os professores também argumentaram em seus comentários a respeito de um dos desdobramentos da Lei nº 13.415/2017, que revogou a Lei nº 11.161/2005, a qual estabelecia a obrigatoriedade da Língua Espanhola no Ensino Médio. Dessa forma, os participantes da *live*, afirmaram que “[...] Faltou a valorização desse idioma.” (F4P54) e questionaram o fato de o idioma “não ter vez como disciplina.” (F4P54) e quando seria “[...] agregado a esse projeto?” (F4P55), conforme demonstram os comentários:

Vergonha o espanhol não ter vez como disciplina. (F4P54)  
 Que pena que o espanhol saiu... (F4P55)  
 Quando o Espanhol será agregado a esse projeto? (F4P55)  
 O espanhol é componente ou eletiva? (F4P57)  
 Espanhol [ é ] uma disciplina muito importante, basta olhar os países que compõe o Mercosul. Segunda língua mais falada depois do Mandarim. Faltou a valorização desse idioma. (F4P54)

Durante a formação, os participantes levantaram questões a respeito da possibilidade de escolha dos CCE por parte dos estudantes, afirmando que “O mais legal é o aluno poder escolher a eletiva.” (F4P35) Fizeram questões que manifestaram dúvidas sobre esta escolha, indagando se “O aluno tem o direito de escolher qual eletiva ele vai participar? (F4P20) e também se “[...] os alunos escolhem nesse momento a eletiva de que quer participar?

(F4P19)”. Também indicaram a dificuldade de organizar a dinâmica da escola perante esta escolha, afirmando que “[...] desestrutura a escola, [e que] se todos os alunos fazem, ou seja, não são eletivas.” (F4P14), também que “[...] os componentes eletivos não se apresentam de forma opcional para os alunos[...].” (F4G1) e ainda que em 2020 “[...] todos os alunos do 1º ano foram matriculados em todos os componentes eletivos oferecidos na escola.” (F4P46)

Afirmaram também que “[...] escolas pequenas e médias têm limitação no número de estudantes [...]” (F4P10). Declararam, ainda, que em 2019, foram realizadas escutas e questionaram se “[...] para 2021, o processo será o mesmo?” (F4G1). Evidenciaram ainda, que para poder escolher, o estudante “precisará conhecê-las, precisará discernir através do conhecimento frequentando as aulas.” (F4P36). Nesta *live*, que abordou os CCE, identificamos, como em outras, a tendência de adesão por parte dos gestores como na afirmação: “Cuidado: municípios [com] “uma” escola de E.M. Deverão ser contemplados com “Ecletismo Formativo”... TODAS as áreas de formação! Através de um planejamento interdisciplinar e pluridisciplinar.” (F4G3, maiúsculas no original)

É importante lembrar que esta formação ocorreu no contexto de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, no qual as aulas presenciais estavam suspensas na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Nesse ponto, é necessário o questionamento de como um processo iniciado em um contexto de ensino remoto, imposto de forma emergencial, poderia orientar adequadamente estudantes e professores a respeito das mudanças impostas pela Lei nº 13.415/2017? Da mesma forma, é necessário questionar o porquê do não recuo na implementação diante deste contexto? Ainda assim, durante a formação, nenhum/a professor/a questionou diretamente que não se trata de uma escolha e sim da retirada de componentes curriculares da Formação Geral em nome da imposição de componentes eletivos de oferta duvidosa, já que as escolas públicas não terão condições de ofertá-los na totalidade, perante o que estabeleceu o Portfólio de CCE<sup>103</sup>. Contudo, no avançar da implementação, as contradições da realidade concreta, os fazem questionar mesmo de forma não totalmente consciente, a falácia da possibilidade de escolha. Os comentários que levaram a estas conclusões, são os seguintes:

Não conseguimos entender: os alunos escolhem nesse momento a eletiva de que quer participar? (F4P19)

Os CCE, afinal, são eletivos para os alunos, isso desestrutura a escola, aqui todos os alunos fazem, ou seja, não são eletivas. (F4P14)

---

103 O Portfólio de CCE estabeleceu 25 componentes eletivos.

Para o oferecimento dos componentes curriculares eletivos neste ano de 2020, fez-se escutas diagnósticas com alunos, famílias e comunidade do entorno da escola, para 2021, o processo será o mesmo? (F4G1)

O aluno tem o direito de escolher de qual eletiva ele vai participar? Não é obrigatório ele frequentar todas? (F4P20)

O mais legal é o aluno poder escolher a eletiva. (F4P35)

Concordo P35. (F4S1)

O aluno será responsável por sua formação, isso é ótimo. (F4P19)

Mas para ele ESCOLHER, precisará conhecê-las, precisará discernir através do conhecimento frequentando as aulas. (F4P36, maiúsculas no original)

Somos escola piloto neste ano 2020, mas os componentes eletivos não se apresentam de forma opcional para os alunos, como vai ser gerido isso para o ano de 2021? (F4G1)

Viabilizar as Trilhas de Aprofundamento e Componentes Eletivos em Escolas pequenas e Médias tem limitação no número de Estudantes, quando a SED estabelece número mínimo para formar turma...(F4P10)

Este ano todos os alunos do 1º ano foram matriculados em todos os componentes eletivos oferecidos na escola. A partir de 2020, os alunos poderão escolher qual componente eletivo ele poderá fazer? (F4P46)

Em quantos componentes o professor pode atuar tendo duas licenciaturas?? (F4P7)

O componente eletivo poderá ser escolhido pelos alunos da escola e os alunos matriculados em outras escolas que também estão no NEM? (F4P50)

Os participantes da *live* questionaram a reorganização dos CCE proposta pela SED/SC e pelo Instituto Iungo, afirmando que “A possibilidade de participação é muito interessante, mas os prazos parecem apertados...” (F4P51). E julgaram que os CCE apresentados após a primeira reorganização estavam “[...] muito aquém das sugestões e proposta deste ano, e muito limitada. [...]” (F4P10) e que a consolidação realizada com base nas 533 propostas das escolas-piloto “[...] está muito diferente da realidade e dos componentes eletivos ofertados.” (F4P44). Ou seja, não identificaram os CCE apresentados na *live* às ementas que as escolas-piloto haviam elaborado e aos CCE que já ofertavam em 2020.

Os comentários evidenciaram, ainda, a necessidade de nova escuta dos estudantes, “[...] visto que, na época das escutas realizadas, apenas pensou-se para 2020 e não para os 3 anos de Implementação do NEM” (F4P10), o que nos leva a concluir que as escutas exigidas pela SED/SC e realizadas pelas escolas não passam de mais uma tentativa de simulação democrática e forma de fomentar a falácia da possibilidade de escolha dos jovens.

Os professores afirmaram, ainda, que os CCE estavam “[...] gerando muita dedicação de horas de atividades; deveria ter mais horas pagas para isso, senão, não vai mais ter professores escolhendo CCE.” (F4P14) E que “As Ementas esse ano tiveram que ser elaboradas pelos professores. Isso demandou muito tempo, que precisam ser valorizados.” (F4P14). Esses comentários, demonstram o descontentamento com a desconsideração do trabalho das escolas-piloto na elaboração das 533 propostas de CCE, que se tornaram apenas

23, apresentados durante esta *live*, e 25, na apresentação final do Portfólio. Os professores salientaram ser importantíssimo o “[...] contato com estes Roteiros Pedagógicos antes da sua efetiva implantação nas escolas.” (F4P59). Nesse momento, é importante lembrar que o Portfólio de CCE foi apresentado oficialmente pela SED/SC, somente em dezembro de 2020, novamente sem o tempo necessário para conhecimento e discussão pelos professores antes da sua implementação. Os comentários que suscitaram estas conclusões são expostos na sequência:

A possibilidade de participação é muito interessante, mas os prazos parecem apertados...(F4P51)

Os Componentes Curriculares Eletivos apresentados estão muito aquém das sugestões e proposta deste ano e muito limitada. Desta forma, não vão contemplar o diagnóstico de escutas realizadas. (F4P10)

Concordo @P10. A consolidação está muito diferente da realidade e dos componentes eletivos ofertados. (F4P44)

Os CCE estão gerando muita dedicação de horas de atividades, deveria ter mais horas pagas para isso, senão não vai mais ter professores escolhendo CCE. (F4P14)

As Eletivas deveriam ser definidas novamente em escutas, visto que na época das escutas realizadas, apenas pensou-se para 2020 e não para os 3 anos de Implementação do NEM. (F4P10)

As Ementas, esse ano, tiveram que ser elaboradas pelo professores; demandou muito tempo que precisa ser valorizado. (F4P14)

É importantíssimo termos contato com estes Roteiros Pedagógicos, antes da sua efetiva implantação nas escolas. (F4P59)

Embora não tenhamos observado grandes resistências nos comentários dos *chats*, entendemos que as dúvidas dos professores e a pressão para a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio poderão, em curto ou médio prazo, produzir resistências entre o professorado, tendo em vista que já aparece a necessidade de maior tempo de planejamento para ministrar os CCEs e que são componentes com os quais não tiveram contato em sua formação inicial.

#### 5.4 PERCEPÇÕES DOCENTES A RESPEITO DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO E SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NAS ESCOLAS-PILOTO

A quarta categoria identificada foi “Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a Implementação do NEM nas escolas-piloto”. Chegamos nesta categorização, ao analisar a formação intitulada “Planejamento Novo

Ensino Médio”<sup>104</sup> (F5), que foi realizada em 03 de dezembro de 2020, e conduzida por duas técnicas da SED/SC. Como já citado nesta dissertação, a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio nas escolas-piloto de Santa Catarina iniciou em 2020. Ao que parece, uma *live* realizada no último mês do ano, após o princípio de implementação em plena pandemia de Covid-19, apresenta-se de forma tardia e insuficiente para o que o título demonstra, ou seja, planejar ações para a continuidade da implementação no ano de 2021.

A abertura desta formação foi novamente realizada pela Diretora de Ensino Médio e Educação Profissional da SED/SC, que possui também vínculos com o Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI/SC). Ela destacou que quem estava reunido na primeira quinzena de novembro de 2019, planejando o processo de implementação do NEM, não imaginava quantos desafios seriam apresentados ao longo de 2020, para implementá-lo em Santa Catarina.

Segundo ela, 2020 foi um ano desafiador, que exigiu a reprogramação das ações e reordenamento das prioridades, como o cancelamento do encontro formativo presencial com gestores e coordenadores regionais que ocorreria em março. Além disso, houve a suspensão das atividades escolares presenciais, que durou mais tempo do que imaginavam, porém foram organizados novos passos e novas estratégias para produzir uma primeira série do NEM nas 120 escolas-piloto e, por isso, reconhecia e valorizava o trabalho da equipe da gerência de ensino médio, da educação profissional, das coordenadorias regionais de educação e dos gestores. Ela evidenciou que era emblemática a realização desta formação, na mesma semana em que a SED/SC, em parceria com o SEBRAE, realizou o “Primeiro Festival Online da Educação Empreendedora”<sup>105</sup>, que foi resultado do trabalho produzido pelas 120 escolas no âmbito da implementação dos novos CCE, e que compartilhou os projetos de educação empreendedora desenvolvidos em 24 escolas. Afirmou, também, que a *live* teria a duração de aproximadamente 3 horas, para que se pudesse realmente conversar sobre o futuro do NEM e entender essa modelagem.

Após a abertura, quem assumiu a condução da formação foi uma técnica da SED/SC, a qual chamaremos de T1F5. T1F5 informou os objetivos do encontro virtual, que eram: a) Apresentar o Currículo Base do Território Catarinense (CBTCEM)<sup>106</sup>; b) Apresentar a organização do Novo Ensino Médio; c) Apresentar o Portfólio de CCE; d) Apresentar as

---

104 Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7MgmErZjrI&t=18s>

105 O site deste evento pode ser acessado em: <https://www.festivalempreendedorsc.com.br/>

106 A versão final do CBTCEM foi apresentada em 30/11/2020 e, na época desta formação, o CBTCEM havia sido enviado ao CEE, onde foi aprovado em março de 2021.

matrizes curriculares para funcionamento das escolas-piloto do NEM em 2021; e) Explicar o processo de escolha dos estudantes e escolas. T1F5 resgatou as etapas de elaboração do CBTCEM, destacando que este documento será um referencial para todo o Brasil, apresentando a estrutura do CBTCEM, dividida em Quatro Cadernos, e, brevemente, falou sobre o conteúdo de cada um deles. Além disso, resgatou a organização do NEM (Formação Geral e Parte Flexível), indicando, ainda, a carga horária estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 e os componentes da Parte Flexível (CCE, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento), destacando a flexibilidade como princípio de organização curricular. Apresentou, como uma surpresa aos participantes, um vídeo produzido pela SED/SC e pelo Instituto Iungo, que comporia posteriormente o Portfólio de CCE dos estudantes<sup>107</sup>.

Identificamos nesta *live* mudanças de direção na implementação do NEM em Santa Catarina, que retroagiriam em algumas ações planejadas para o ano de 2021. T1F5 justificou-as da seguinte maneira: a) pela situação ocasionada pela pandemia de Covid-19; b) que o CBTCEM estava em processo de aprovação no CEE; c) que o processo formativo das escolas-piloto para oferta das Trilhas de Aprofundamento dependia da aprovação deste documento; d) que a adesão ao NEM pelas escolas-piloto previa ações de flexibilização; e) que o Portfólio de CCE figuraria como um importante elemento de qualificação do trabalho nas escolas-piloto.

A segunda técnica da SED/SC (T2F5) assumiu o direcionamento da *live*, para apresentar quais seriam as ações, que chamamos aqui de mudanças de direção. A primeira alteração no direcionamento seria a manutenção da carga horária da Formação Geral de 800 horas para o 2º e o 3º ano (2021 e 2022), de acordo com a formação, para garantir a terminalidade. As turmas de 1º ano, porém, deveriam ser matriculadas já na matriz a ser aprovada pelo CEE, para cumprir a determinação de não ultrapassar as 1800 horas de Formação Geral, a partir de 2022. Já na Parte Flexível não seriam ofertadas em 2021 as Trilhas de Aprofundamento para o 2º e 3º ano<sup>108</sup>, conforme indicavam as matrizes. Outra mudança de direção identificada pelos nossos estudos, foi que, no ano de 2021, estava previsto o aumento das escolas-piloto, o que não ocorreu.

Posteriormente, T2F5 fez o resgate de conceitos referentes aos CCE, revisitando informações do que os caracterizam ou não, e a respeito do processo de elaboração do Portfólio de CCE. Para amparar as informações apresentadas, novamente foi utilizado um

---

107 Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/cceestudantes/in%C3%ADcio>

108 Esta formação informou que haveria a possibilidade de cerca de dez escolas ofertarem as Trilhas de Aprofundamento em 2021 (2h51min30seg).



vídeo produzido pela SED/SC e pelo Instituto Iungo<sup>109</sup>. Durante a *live*, também foram apresentados, por professores/as da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina e técnicos da SED/SC, os 25 Componentes Curriculares Eletivos que compõem o Portfólio e a formação necessária para cada componente, finalizando com mais um vídeo da SED/SC e do Instituto Iungo<sup>110</sup>.

Por fim, foram repassadas informações de como aconteceria o processo de escolha dos CCE pelos estudantes e pelas escolas<sup>111</sup>. A esse respeito, T1F5 indicou que essa escolha seguiria os seguintes passos: a) período para definição das possibilidades de oferta pelas escolas, de acordo com as condições de infraestrutura e pessoal; b) período para os estudantes indicarem interesse nos CCE oferecidos pela Unidade Escolar; c) período de consolidação da oferta real dos CCE pela escola, onde serão ofertados os CCE mais votados pelos estudantes; d) durante o período de matrículas, o estudante escolhe quais CCE irá cursar. Nos momentos finais foram respondidas algumas dúvidas do *chat*.

Esta formação segue o padrão das anteriores, ao resgatar conceitos do contexto da Lei nº 13.415/2017 e repassar orientações como regras a cumprir. Constatamos através desta formação que o CBTCEM foi apresentado aos participantes ainda antes de sua aprovação no CEE, porém, não foi enviado às escolas imediatamente após a sua aprovação.<sup>112</sup> Diante disso e, em face da ampliação do NEM para toda a Rede Estadual de Ensino catarinense, prevista para ocorrer no ano de 2022, conforme estabelecido pelo cronograma do MEC, identificamos uma limitação de tempo, para que os profissionais de educação se apropriassem criticamente das inúmeras informações nele contidas, considerando que o documento completo conta com cerca de 1000 páginas. Este é mais um retrato da estratégia de implementação aligeirada para evitar o conhecimento, a crítica e a resistência por parte dos trabalhadores da educação.

Esta formação (F5) apresentou previamente o CBTCEM aos participantes e direcionou a implementação do NEM nas escolas-piloto no ano de 2021, portanto, sua análise permitiu identificar como quarta categoria de investigação: “Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a Implementação do NEM nas escolas-piloto”.

---

109 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yYRLUpxn1tQ>

110 Disponível em: <https://youtu.be/9f-p8mzAtTs>

111 As datas indicadas nesta formação correspondem ao ano de 2021, mas pelas indicações do CBTCEM, a suposta escolha dos estudantes seguirá este padrão.

112 A aprovação do CBTCEM ocorreu em março de 2021, contudo, a sua publicação oficial no site do Conselho Estadual de Educação deu-se por volta de agosto de 2021.

Entre os comentários dos participantes desta *live*, verificamos confusões conceituais em relação aos variados termos do contexto da implementação da Reforma do Ensino Médio, como questionamentos sobre qual seria “[...] a diferença de componente curricular eletivo e itinerários formativos [...]” (F5P1) e quais “[...] componentes curriculares básicos os alunos terão [...]” (F5P1), comentários que demonstram o desconhecimento a respeito do processo que as escolas-piloto já estavam implementando, desinformação esta, agravada pelo contexto pandêmico. Constatamos assim, que a SED/SC iniciou a implementação sem que estas questões estivessem plenamente entendidas por todos os envolvidos. Além disso, constatamos dúvidas relacionadas à organização curricular e de carga horária, conforme expomos a seguir:

Qual é a diferença de componente curricular eletivo e itinerários formativos? (F5P1)  
 [...] no segundo ano quais componentes curriculares básicos os alunos terão? (F5P2)  
 O que fazer e onde buscar informação para Formação Técnica nas segundas séries do NEM 2021? (F5P3)  
 Não ficou claro quanto às Trilhas de Aprofundamento nas Matrizes dos 2ºanos em 2021, ainda temos que aguardar a aprovação do CONSED? (F5P4)  
 Quem iniciou com a Matriz A em 2020, poderá ofertar nova matriz? Como por exemplo para novos alunos em 2021 Matriz C? (F5P5)  
 A carga horária das 1ª séries irá aumentar em 2021 para todas as escolas, é isso? (F5P6)  
 [...] já tem alguma definição sobre a implantação de itinerários formativos para os cursos profissionalizantes e para FIC no novo ensino médio? (F5P7)  
 É possível mudar as eletivas da segunda série, ou é necessário seguir até o terceiro ano com as mesmas eletivas trabalhadas no primeiro ano? (F5P8)  
 Como fica a matriz nova para 2022 e 2023? (F5P9)  
 Segunda língua não é componente curricular eletivo? O estudante não precisa escolher? (F5P10)  
 Para 2021 podemos mudar de matriz A para Matriz B a nova turma de 1º ano? (F5P11)

Uma Contrarreforma que modifica tão seriamente a estrutura do Ensino Médio precisa ser amplamente debatida e compreendida por aqueles que, desde a publicação da MP nº 746/2016, têm sido silenciados, os gestores e os professores das escolas e os próprios estudantes, que de modo algum têm sido protagonistas no processo, embora sejam os mais fortemente atingidos por ela. Da mesma forma, o processo de implementação tem se mostrado uma agressão ao princípio de gestão democrática do ensino público, apregoado tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela LDB nº 9394/96, no qual as escolas-piloto não têm autonomia para tomar decisões e para negar uma proposta que traz tantos prejuízos para a formação dos jovens estudantes do Ensino Médio e para o trabalho docente. E a falta de negação da proposta deve-se, em boa medida, justamente ao fato de que não compreendiam

antes da adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio quais os impactos que esta traria para gestores, professores e estudantes.

Conforme afirmamos anteriormente, esta formação orientou a implementação do NEM nas escolas-piloto para o ano de 2021, e sua análise permitiu identificar as mudanças de direção promovidas pela SED/SC, que retroagiu em algumas ações planejadas. Com base nesta informação e no fato da formação ter ocorrido no último mês do ano, consideramos compreensíveis os inúmeros questionamentos dos participantes e constatamos comentários que confirmam as mudanças de direção, conforme segue:

Trilha de Aprofundamento não fazia parte da matriz Curricular do NEM 2020...então a Matriz Curricular para a 1ª e 2ª Série para 2021 será alterada? (F5P12)

Resumindo: irá percorrer o mesmo formato nos três anos. (F5P13)

Em resumo, ficam os três anos iguais. 800 de Base e mantém a mesma estrutura que temos no 1º ano de 2020. Certo? (F5P14)

Os comentários dos participantes também demonstraram preocupação com a oferta do ensino noturno, questionando sobre “[...] a possibilidade de as eletivas serem no período noturno [...]” (F5P15) e a respeito da extensão da carga horária prevista pelo NEM ser ministrada “[...] no turno noturno” (F5P16) por ser “[...] Importante para os alunos que precisam trabalhar.” (F5P17). Estas afirmações nos levam a concluir que, já no início da implementação do NEM pelas escolas-piloto, surgem demandas relacionadas ao ensino noturno, que atingem os jovens trabalhadores, que terão dificuldades no cumprimento da extensão da carga horária e, por este motivo, poderá acarretar sérios desdobramentos, como o aumento da evasão e da carga horária realizada a distância ou ainda a extinção do ensino noturno, com conseqüente alijamento dos jovens trabalhadores dos bancos escolares e a ampliação da demanda pela Educação de Jovens e Adultos. Os comentários que demonstram estas preocupações são apresentados na seqüência:

Qual a possibilidade de as eletivas serem no período noturno? (F5P15)

No caso da Matriz Curricular B, pode o contraturno de dois turnos (10 horas aula), ser ministrado no turno noturno? (F5P16)

Por favor, verificar a possibilidade de ofertar o contraturno da matriz A no noturno. Importante para os alunos que precisam trabalhar. (F5P17)

Para 2021, o NEM será oferecido no período noturno, ou continua regular? (F5P18)

A análise dos comentários expôs, ainda, as dificuldades das escolas-piloto para implementar o NEM, que somente as alterações curriculares impostas pelo CBTCEM não resolverão, ou pelo contrário, tenderão a agravar. Os relatos identificados denunciam a falta de “[...] sala de aula para atender o NEM” (F5P18) e de “[...] espaço físico para comportar as segundas séries e as novas matrículas para as primeiras séries no ano letivo [de] 2021 [...]” (F5P20). Questionam sobre a possibilidade dos laboratórios do EMI<sup>113</sup> “[...] migrarem ao NEM?” (F5P21) e indicam, ainda, que uma matriz do NEM possuía absurdas “[...] 50 horas semanais [...]” (F5P19).<sup>114</sup>

Essas questões que o texto frio da Lei nº 13.414/2017 não foi capaz de adiantar, mas que a implementação aligeirada demonstra já no início, ou seja, que as deficiências estruturais das escolas-piloto foram desconsideradas, tanto no planejamento quanto na organização do cronograma de implementação. Nesse sentido, Moura e Benachio (2021, p. 168-169) analisam e questionam,

Questões como a falta de professores habilitados para todas as áreas do conhecimento, a falta de incentivo à qualificação (especialização, mestrado, doutorado), excesso de carga horária, sobrecarga de trabalho, desdobramento docente em mais de uma instituição, baixos salários, etc, aliadas à falta de recursos materiais e espaços adequados nas escolas são situações objetivas que influenciam, ou indiretamente, na qualidade do processo educativo e que podem servir como fatores de desmotivação discente. Por que não atentar primeiramente para essas questões, criando e/ou fortalecendo políticas dessa natureza, que certamente desencadeariam processos educacionais de melhor qualidade?

Os comentários que demonstram os problemas estruturais e das condições objetivas das escolas-piloto são apresentados na sequência:

Estamos sem sala de aula para atender o NEM. Já havíamos sinalizado antes para a SED essa situação. O que poderemos fazer? Já encaminhei ofício informando esse problema! (F5P18)

Como ficará o currículo do 2º ano do NEM? Eles continuam com 50 horas semanais? (F5P19)

Não temos espaço físico para comportar as segundas séries e as novas matrículas para as primeiras séries no ano letivo 2021. O que será feito para resolver esse problema? (F5P20)

Em 2021 ocorrerá a finalização do EMI, qual é a possibilidade dos laboratórios migrarem ao NEM? (F5P21)

113 A participante desta formação refere-se ao Ensino Médio Inovador.

114 A matriz C do CBTCEM foi diminuída para 44 horas.

A despeito da problemática do espaço físico, observamos a intensificação dos diálogos dos gestores da Rede Estadual de Ensino com os gestores das Redes Municipais de Ensino, que, para a retomada do processo de municipalização dos anos finais do ensino fundamental, ocorrido no final da década de 1990 e início dos anos 2.000, demandavam tratativas conjuntas em relação aos anos iniciais do ensino fundamental. Esse debate tem preocupado professores, sindicato e deputados estaduais comprometidos com a educação, que vêm construindo mobilizações nas escolas, e cujo resultado, ainda não há como precisar.

Os participantes da *live* questionaram, ainda, em seus comentários sobre a possibilidade de escolha dos estudantes, como e quando “[...] os novos alunos farão essas escolhas das eletivas [...]?” (F5P22) e afirmam que da forma como foi decidida pela SED/SC a escola corre “[...] o risco de perder a disponibilidade de professores efetivos atuarem no NEM.” (F5P23). Questionam também, se “Essas orientações sobre o NEM serão repassadas para as escolas-piloto? Quando as novas escolas começarão a receber essas orientações? [...]” (F5P24). Afirmações que demonstram que a falácia da escolha não se sustenta na realidade concreta das escolas, como já mencionamos em outros momentos desta dissertação. Tais questões reforçam, ainda, que as informações não chegam de forma adequada nem às escolas-piloto muito menos às demais escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Os comentários são apresentados a seguir:

Como os novos alunos farão essas escolhas das eletivas e quando? (F5P22)

Como se dará a escolha das eletivas por parte dos estudantes, uma vez que a matrícula será automática para o ano de 2021. [...] se deixarmos essa escolha somente para os dias 03 e 04 de fevereiro, corremos o risco de perder a disponibilidade de professores efetivos atuarem no NEM. (F5P23)

Essas orientações sobre o NEM serão repassadas para as escolas-piloto? Quando as novas escolas começarão a receber essas orientações? As escolas que ainda não aderiram ao programa, estão ansiosas por mais informações! (F5P24)

Os participantes desta formação expressaram descontentamento com a forma de avaliação dos CCE, através de pareceres descritivos, afirmando que seria necessário “[...] rever a forma de avaliação [...]” (F5P25) e solicitaram que fossem utilizados “[...] notas ou conceitos para que apareça no histórico e boletim do aluno.” (F5P26). Através desses comentários, percebemos que o princípio de flexibilidade é levado ao extremo, dessa forma, até a avaliação é flexibilizada, ao nosso ver, como garantia de mascarar a reprovação e a evasão dos estudantes do Ensino Médio, o que assegura, inclusive, uma inserção rápida dos jovens pobres no mercado de trabalho precarizado. Embora se tenham algumas diretrizes

sobre a avaliação dos estudantes, ainda não é possível compreender exatamente como ela se dará, especialmente no que diz respeito à Parte Flexível do NEM. O que parece estar posto é que a Parte Flexível do Currículo poderá ocorrer por meio de pareceres descritivos, conforme podemos abstrair das informações do CBTCEM, e que a parte da formação geral continuará sendo por notas. A avaliação qualitativa, neste caso, embora seja a mais adequada para todos os processos de avaliação, poderá se constituir em um mecanismo de indução de um processo de aprovação quase que compulsória, bem como poderá burocratizar ainda mais o trabalho docente, indo ao encontro da concepção de professores tarefeiros, que, frequentemente aturdidos com as burocracias da profissão e ideologicamente cobrados por seu profissionalismo, responsabilidade e compromisso ético com o trabalho (CONTRERAS, 2002), não mais exercem a docência com autonomia e a profissionalidade necessária, mas tornam-se apenas aplicadores de materiais prontos e/ou preenchedores de planilhas e sistemas, exercendo ao mesmo tempo “[...] o papel de vítimas, mas também [...] de sustentadores em parte do processo de racionalização e das ideologias [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 43). Os comentários que demonstram o descontentamento dos profissionais da educação com a forma de avaliação dos componentes eletivos, são estes:

Favor rever a forma de avaliação, esses pareceres são horríveis, demora muito tempo... de fazer e vão desvalorizar os trabalhos feitos! (F5P25)  
 Deixar notas ou conceitos para que apareça no histórico e boletim do aluno. (F5P26)  
 Também não concordo com boletim descritivo para as eletivas, elas também fazem parte do currículo escolar.” (F5P27)

Nesta formação, os participantes evidenciaram as dificuldades de implementação do NEM durante a pandemia de Covid-19, relatando que “[...] várias práticas não foram possíveis devido às aulas remotas na pandemia?” (F5P28) e “[...] muitas atividades não puderam ser desenvolvidas.” (F5P29). Tais declarações nos levam novamente a questionar o porquê de iniciar a implementação de uma proposta que transforma de maneira profunda a estrutura curricular do Ensino Médio em um contexto de desinformação, desconhecimento, falta de planejamento e estruturação das escolas, condições estas, adensadas pela pandemia de coronavírus. Quais serão as consequências deste aligeiramento na implementação? E por que não promover um debate qualificado e amplo da proposta antes de implementá-la?

A ausência de diálogo que marca a Contrarreforma do Ensino Médio desde a publicação da MP nº 746/2016, reconfigura-se no Estado de Santa Catarina, sob uma forma de simulacro de democracia, uma vez que os institutos privados e outros consultores têm

protagonismo maior neste processo que os professores e jovens, que são silenciados. Sem ter a compreensão da totalidade, professores e estudantes tenderão a replicar o discurso oficial reformista, e poderão se configurar tanto como vítimas quanto como protagonistas de uma reforma, sem ter consciência disso.

## 5.5 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A (IM) POSSIBILIDADE DE ESCOLHA PELOS ESTUDANTES

A quinta categoria de análise refere-se às “Percepções docentes sobre a (im) possibilidade de escolha pelos estudantes”. Esta categorização tem por objetivo compreender como os profissionais das escolas-piloto que deixaram seus comentários e suas impressões nos *chats* das formações promovidas pela SED/SC compreendem a ideia tão propagada pelo discurso oficial reformista de que “o jovem poderá escolher o que quer estudar”. Para este propósito, analisamos a formação “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio”<sup>115</sup> (F6), realizada pela SED/SC com a participação do Instituto Iungo, em 10 de dezembro de 2020. Como o próprio nome anuncia, esta *live* apresentou o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” aos profissionais das escolas-piloto do NEM. Embora o tema tenha aparecido, também, em outras formações, nesta, pudemos identificar a categoria (im) possibilidade de escolha dos jovens de forma bastante contundente. Os comentários permitiram identificar que os participantes eram de cidades de todas as regiões do estado de Santa Catarina, e incluíam professores, gestores e coordenadores regionais das 120 escolas-piloto. A *live* assumiu um tom de comemoração, e a sua abertura foi realizada pela Diretora de Ensino Médio e Educação Profissional da SED/SC e pelo então Secretário de Estado da Educação Natalino Uggioni<sup>116</sup>, definido pela Diretora de Ensino como um “apoiador de toda essa causa”.

De acordo com a fala do Secretário Natalino Uggioni, eram muitos os motivos para celebrar aquele momento. Ele agradeceu a todos da SED/SC e afirmou que só foi possível avançar graças ao time de guerreiros das escolas, que estavam fazendo a diferença. Além disso, segundo Uggioni, estavam materializando, naquele momento, um ato de uma parceria muito profícua com o Instituto Iungo a quem agradecia imensamente. Afirmou, ainda, que Santa Catarina estava avançando bem e que poderia ser um exemplo para o Brasil.

---

115 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zAM4NAh\\_U9U&t=3540s](https://www.youtube.com/watch?v=zAM4NAh_U9U&t=3540s)

116 Natalino Uggioni foi substituído pelo deputado Luiz Fernando Vampiro em fevereiro de 2021.

Natalino Uggioni destacou que não é simples definir “itinerários eletivos”. Ele utilizou exatamente esta expressão, e disse ser ainda mais desafiador implementá-los. Manifestou o desejo de que, por meio desta ação, fosse possível proporcionar aos jovens uma educação que fizesse sentido e respondesse às suas expectativas e que a passagem pelas escolas pudesse ajudá-los a definir um encaminhamento para as suas vidas e suas carreiras. Por fim, mencionou que essa era a grande missão e o legado que queria deixar para os jovens que passam pelo Ensino Médio em Santa Catarina.

A Diretora de Ensino retomou a palavra para anunciar a fala do Diretor Executivo do Instituto Iungo, afirmando que a parceria com este instituto contribuiu para mobilizar os talentos da Rede Estadual de Ensino, e que o Portfólio era resultado de um trabalho coletivo e cooperativo construído a partir da reflexão-ação-reflexão dos professores. O Diretor Executivo do Instituto Iungo principia sua fala argumentando que era um dia para celebrar, e que o Portfólio era resultado de um trabalho de colaboração entre os professores, as equipes gestoras, a equipe da SED/SC e com o apoio do Instituto Iungo, onde todos foram capazes de lidar com os desafios e transformar ideias em uma proposta robusta de Componentes Curriculares Eletivos. Destacou que, em colaboração, os professores foram capazes de construir algo inovador, de que a educação e o Ensino Médio tanto precisam. Que os jovens precisam encontrar na escola um ambiente de sentido, para que possam pensar e construir suas vidas e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de desenvolver-se de forma integral, e que os CCE se constituem em caminhos possíveis para construir essa educação integral. E repetiu a ideia, citada, também, pelo Secretário de Educação, de que os CCE de Santa Catarina podem inspirar a educação brasileira.

Após estas considerações iniciais, assumiram o direcionamento da *live* uma técnica da SED/SC (T1F6) e uma consultora do Instituto Iungo (C1F6). C1F6 destacou que o maior objetivo da *webconferência* era apresentar o material “construído a muitas mãos” e orientar sobre o seu uso para melhorar a aprendizagem dos estudantes. Mencionou, ainda, que seriam apresentados o Portfólio dos Educadores e dos Estudantes e, também, o processo de escolha dos CCE pelos estudantes e pelas escolas. Isso porque, segundo C1F6, o grande motivo dessa construção era “possibilitar que os alunos vivam um currículo flexível, que possam fazer escolhas sobre o que querem estudar, a partir dos seus interesses e dos seus projetos de vida.” Para isso, toda uma arquitetura foi construída; para apoiar o trabalho docente, mas também a escolha dos estudantes. Assim como os comunicadores anteriores, C1F6 salientou que o



momento era de celebrar e evidenciou, também, a participação de 363 educadores na elaboração do Portfólio, e que este material de apoio, era resultado de um trabalho em rede, uma construção coletiva e colaborativa dos Roteiros Pedagógicos dos CCE.

T1F6, por sua vez, resgatou o processo de elaboração do Portfólio de CCE, expondo uma cronologia, denominada na *live* como “Caminho de construção dos CCEs pela Rede”. Segundo ela, o primeiro passo foi a “escuta inicial” da comunidade escolar, dos estudantes, dos professores e dos arranjos produtivos locais, pelas escolas-piloto em 2019, com vistas à flexibilização do Ensino Médio e à qualificação do currículo, processo que culminou em 533 propostas de CCE, que partiram do contexto e da realidade escolar.

T1F6 lembrou que, em 2020, as 533 propostas das escolas-piloto foram reorganizadas por afinidades, áreas e eixos temáticos, e esta reorganização culminou com 52 temas para os CCE, que foram inseridos nas três matrizes curriculares do NEM e ofertados/implementados pelas 120 escolas-piloto no ano de 2020. T1F6 destacou, também, que, para o alinhamento às orientações nacionais, após encontros via CONSED e MEC e encontros internos, houve a necessidade de mais uma reorganização, que geraram 25 CCE, divididos em seis áreas. T1F6 não mencionou a reorganização realizada com a participação do Instituto Iungo, que chegou a 23 CCE, antes da apresentação oficial do Portfólio, mas enfatizou a participação de 363 profissionais na sua elaboração.

T1F6 apresentou as etapas de elaboração do Portfólio de CCE, que incluiu a) uma primeira web para mobilização da Rede e formação de Grupos de Trabalho (GTs); b) uma segunda web para orientações dos GTs; c) entrega da primeira versão dos Roteiros pelos GTs; d) leitura dos Roteiros pelos especialistas do Iungo, técnicos da SED/SC e representantes do ProBNCC, para reestruturação e devolutiva aos GTs; e) uma terceira web para orientar a escrita da versão final; f) leitura e finalização dos Roteiros pelos especialistas do Iungo, técnicos da SED/SC e representantes do ProBNCC e, por fim, f) entrega da versão final dos dois Portfólios de Professores e Estudantes.

Uma segunda consultora do Iungo (C2F6) deu início à apresentação do Portfólio de CCE dos professores, destacando que a diagramação do documento havia ficado muito bonita e trazia as cores da bandeira de Santa Catarina. Em seguida, apresentou a estrutura do documento, citando a presença de textos introdutórios, de contextualização do NEM, do processo de elaboração e a apresentação dos CCE de acordo com as seis áreas<sup>117</sup>. Mais uma

---

117 As seis áreas que compreendem o Portfólio são as quatro áreas do conhecimento da BNCC e outras duas áreas: Ciência e Tecnologia e Componentes Integradores.

vez, na *live*, foi citado por C2F6, que o trabalho desenvolvido em Santa Catarina servirá de exemplo para outros estados. Uma segunda técnica da SED/SC (T2F6) assumiu o direcionamento da *live* para apresentar a estrutura de apresentação dos CCE no Portfólio. Frisou que são um suporte ao trabalho dos professores e podem ser adaptados ao contexto das unidades escolares. T2F6 explicou que a estrutura dos 25 CCE segue a mesma organização, contendo: a) nome dos autores/as, b) área do CCE e área de interface; c) resumo; d) objetivos; e) justificativa; f) perfil do estudante que deseja cursar a eletiva (segundo T2 este é um dos principais subsídios para o estudante realizar a sua escolha); g) perfil/comprometimento dos professores para ministrar o CCE; h) competências gerais e específicas da BNCC desenvolvidas pelo CCE; i) habilidades específicas associadas aos eixos estruturantes; j) objetos de conhecimento (T2 enfatizou que, em alguns componentes não é possível trabalhar todos os objetos de conhecimento elencados em virtude da carga horária, por isso devem ser feitas escolhas); k) adaptações aos contextos locais; l) sugestões e estratégias metodológicas; m) recursos, espaços e materiais didáticos; n) avaliação; o) fontes de informação e pesquisa.

C2F6 foi a responsável pela apresentação do Portfólio dos Estudantes, segundo ela, material que iria colaborar no processo de escolha dos estudantes, que, para C2F6, é uma grande novidade, a exigir cuidado para que não seja algo aleatório, mas que deve ir ao encontro do que o estudante busca para a sua formação. C2F6 frisou, também, que “a muitas mãos”, a partir do Portfólio dos Professores, foi construído o Portfólio dos Estudantes, e destacou que este seria apresentado somente no formato digital. Segundo C2F6, a ideia era que os estudantes conhecessem os CCE, por meio da interação através de textos introdutórios e de vídeos que contaram com a participação de estudantes da própria Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. C2F6 explicou que eram três vídeos: o primeiro informa sobre “O que é o Novo Ensino Médio?”, o segundo aborda “O que são Componentes Curriculares Eletivos?” e o terceiro traz “Quais são os Componentes Curriculares Eletivos?”. C2F6 afirmou ser uma forma mobilizadora de dialogar com as juventudes do NEM.

Além dos vídeos, o Portfólio dos Estudantes<sup>118</sup> apresenta informações resumidas sobre cada CCE. C2F6 destacou a presença de “nomes fantasia” para mobilizar os jovens e informações para ajudar o jovem a entender o quanto se identifica ou não com determinado componente. C2F6 enfatizou, ainda, que o estudante poderia votar, por meio do preenchimento de um formulário eletrônico, no CCE, o que gostaria de implementar na sua

---

118 Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/cceestudantes/in%C3%ADcio>

escola. E esta seria a forma de escolha dos jovens. Por fim, C2F6 afirmou que as técnicas da SED/SC explicariam como seria a escolha das escolas, porque, nas palavras dela, “na verdade, havia uma composição a ser feita, entre o que a escola consegue e pode oferecer e entre o que os jovens querem cursar”.

T1F6 e T2F6 foram responsáveis pela explicação de como seria a escolha por parte das escolas, explicando que o assunto já havia sido abordado em um encontro virtual anterior<sup>119</sup> com coordenadores regionais, gestores e coordenadores pedagógicos do NEM, e que uma orientação por escrito já havia sido enviada às escolas-piloto. Dessa forma, informaram que a primeira escolha é da escola, que definiria as possibilidades de oferta dos CCE a partir da sua disponibilidade de pessoal e de sua infraestrutura, selecionando entre os 25 CCE quais teria condições de oferecer. Com base na oferta da escola, os estudantes indicariam os seus interesses. Após a indicação dos estudantes, e a partir dos componentes mais votados, ocorre a consolidação dos CCE ofertados pela escola. E no processo de matrícula, o estudante realiza a escolha do CCE que deseja cursar. Ao ser questionada pelos participantes através do *chat*, a respeito dos estudantes sem acesso à Internet, T2F6 afirmou que este estudante escolheria na escola, através do processo de matrícula. Não mencionou, porém, que este estudante estaria excluído do levantamento inicial.

C2F6 retomou a fala para dar dicas para “mobilização dos estudantes” durante o processo de escolha. Salientou que é importante que as informações cheguem até os estudantes para que eles possam usufruir do que estava sendo apresentado, a fim de que consigam fazer as escolhas, utilizando os melhores critérios. C2F6 destacou, ainda, que currículos flexíveis já existem em outros lugares do mundo há muito tempo, e o Brasil devia isso às suas juventudes, mas que estamos aprendendo e experimentando um jeito de fazer. Além disso, salientou que espera que o planejado dê certo, mas que precisamos ter abertura para repensar alguns caminhos, se os resultados não forem atingidos. Frisou, finalmente, que um novo caminho estava se abrindo, para que os estudantes estivessem mais conectados com a escola e para que os interesses da escola converssem com os interesses dos estudantes. Por isso, deve-se orientar os estudantes quanto a esse processo de escolha, porque os professores e gestores são referências para os estudantes.

Quanto às “Dicas para mobilização dos estudantes”, C2F6 indicou algumas possibilidades: a) Mobilização e divulgação para que os estudantes façam os indicativos de

---

119 Esta formação a qual T2F6 se refere foi apresentada na sessão 5.3 desta dissertação.

CCEs; b) Divulgação do site com o Portfólio dos Estudantes nas redes sociais da escola; c) Inclusão no processo de mobilização para matrículas da orientação da escolha dos CCEs; d) Envio dos vídeos e do link para o site com o Portfólio dos Estudantes para as famílias e alunos via *Whatsapp*; e) Mobilização de um encontro virtual com estudantes e familiares para apresentar os CCEs e tirar dúvidas sobre a escolha; f) Criação de um contato tira-dúvidas (e-mail ou *Whatsapp*); g) Colaboração dos estudantes do 2º ano para mobilizar os colegas que vão entrar no 1º ano do Ensino Médio, através de depoimentos e experiências nos CCEs. Nos momentos finais foram lidas algumas dúvidas relacionadas à escolha dos estudantes do 1º ano, vindas das redes municipais, sobre a avaliação dos CCEs por parecer descritivo e sobre a quantidade de CCE ofertados pelas escolas-piloto.

Esta formação demonstra o alinhamento do discurso entre os variados entes públicos e privados que colaboram para a implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, uma vez que Secretário, Diretora de Ensino, técnicas da SED/SC e consultores do Instituto Iungo repetem como um mantra que a apresentação do Portfólio era “motivo de celebração”, resultante de um processo “construído a muitas mãos”, com a participação de “363 professores da Rede”, cujo objetivo era proporcionar “uma educação que fizesse sentido” e que “fosse ao encontro dos interesses dos jovens”, para que façam “boas escolhas” e que Santa Catarina “será exemplo para outros estados”<sup>120</sup>.

Estas afirmações minimizam a participação e a influência de um instituto privado no processo de elaboração do Portfólio de CCE, e almejam fortalecer a ideia de que o processo transcorre de forma democrática, com protagonismo dos professores catarinenses e que a implementação do NEM será benéfica para os jovens. Por outro lado, indicam que o estado de Santa Catarina é uma espécie de laboratório e que a lógica de implementação e elaboração do currículo será levada por meio da influência dos institutos privados para outros estados. Embora identificássemos muitas demonstrações de apoio e adesão pelos participantes desta formação, verificamos, também, que, ao tomarem consciência de como se daria o processo de escolha dos CCE, os participantes levantaram inúmeras questões que os fizeram questionar a respeito da (im) possibilidade de escolha por parte dos jovens, categoria que tomamos para análise nesta seção.

---

120 Identificamos a atuação do Instituto Iungo na formação de professores do estado do Amazonas, conforme notícia da SEDUC/AM. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/educadores-da-rede-estadual-recebem-formacao-sobre-novo-ensino-medio-em-manau/>. Acesso em 06 set. 2021.

Quanto às manifestações de adesão, consideramos que ocorrem por dois motivos: o primeiro, por desconhecimento da totalidade da proposta, e o segundo, a adesão, neste caso, é fomentada pela própria estratégia da SED/SC e dos Institutos Privados, que, ao permitirem/convidarem professores para participar do processo, mesmo que de forma controlada, seguindo rubricas e parâmetros para a elaboração dos CCE e sob a supervisão de consultores, fornece a falsa impressão de “fazer parte”, levando a uma identificação. Por outro lado, essa participação pode conduzir justamente ao contrário, à percepção das fragilidades da implementação do NEM, como a evidência de que a escolha será da escola, de acordo com as possibilidades de oferta, e não dos estudantes. Os comentários que demonstram adesão são apresentados a seguir:

Parabéns a toda equipe do EM, técnicos do Iungo, e a todos os professores que trabalharam na produção do material. (F6P1)

Imensa satisfação de participar desse processo inteligente e democrático. (F6P2)

[...] foi muito bom ter participado desse desafio. Amei! Gratidão. (F6P3)

Gratidão pelo envolvimento e trabalho de todo o grupo da SED, Instituto Iungo e Professores que contribuíram na elaboração deste material que está sendo compartilhado hoje. Parabéns ao time da [nome da escola] que contribuiu muito neste processo, nos diversos CCE! Em meio a todas as atribuições, vencemos os desafios propostos! (F6P4)

Sou grata por ter participado desse capítulo na história da educação de Santa Catarina! (F6P5)

Trabalho desenvolvido com metodologia eficiente, colaborativa e de aprendizagem e cooperação. (F6P6)

Parabéns a todos que se envolveram neste processo. (F6P7)

Muito orgulho de fazer parte desse processo! (F6P8)

Parabéns ao grupo do planejamento EMIEP e NEM da [nome da escola] que participaram na construção de 15 dos 25 componentes que a Educação de Santa Catarina terá. (F6P9)

Parabéns a todos que contribuíram pelo excelente material. Parabenizo em especial nossas professoras [nomes das professoras] que também contribuíram. (F6P10)

Parabéns a todos os professores que participaram do processo, com seu comprometimento e dedicação! Aos colegas professores da Área de Ciências Humanas parabéns pelo belo trabalho. (F6P11)

Foi uma construção enriquecedora, muito respeito com as diferentes opiniões. Gratidão SED e Instituto Iungo. Gratidão [nomes das consultoras do Instituto Iungo]. (F6P12)

Parabéns a todos os envolvidos na construção desse material inovador! Certamente qualificará muito as ações desenvolvidas nas escolas. (F6P13)

A apresentação está convidativa para leitura!!! Ficou lindo o design. (F6P14)

Foi muito trabalho, mais gratificante pelo que desenvolvemos e os colegas que pudemos interagir. (F6P15)

O processo de construção dos CCEs foi enriquecedor, grata por participar ativamente desta construção e por essas pessoas comprometidas! (F6P16)

Gostei dessa ideia de escolha!!!! (F6P17)

Muito interessante esse portfólio, bem explicado, estávamos precisados dessas informações! (F6P18)

Excelente decisão, grande passo para avançar no processo educativo o fato dos estudantes poderem fazer suas escolhas. Parabéns!!! (F6P19)

Foi um trabalho muito árduo e cansativo, porém muito engrandecedor para nós profissionais e as escolas participantes. (F6P20)  
Parabéns por este excelente trabalho construído em rede. (F6P21)

Contudo, ao ter acesso às informações de como ocorreria a suposta escolha dos estudantes, os participantes registraram “[...] que alunos vivem realidades diferentes!!!” (F6P22), demonstraram preocupação com os alunos sem acesso ao Portfólio digital e que “[...] o que não tem internet terá que optar por algo que outros escolheram e não ele.” (F6P29). Questionaram, ainda, se o Portfólio não teria “[...] que ser dividido por série?” (F6P25) e que a forma de escolha pelos estudantes indicada pela SED/SC durante a formação, “Para quem só tem Ensino Médio, fica complicado.” (F6P27), sendo possível “[...] somente para os segundos anos.” (F6P27) e que a “[...] primeira escolha será feita por uma infinita minoria.” (F6P31)

Os participantes levantaram a hipótese de alguns componentes serem ofertados através de EaD, para que os estudantes possam cursar “[...] um componente oferecido por outras escolas.” (F6P28). Relataram que “[...] alunos vêm de outras escolas para o primeiro ano” (F6P30), como “[...] os do município [...]” (F6P28) e “[...] da rede municipal, particular e [que] não possuem o e-mail institucional da SED.” (F6G1), diante disso, questionaram “Como esses alunos irão participar dessa escolha? (F6P30), considerando uma situação “[...] preocupante porque não poderão opinar” (F6P32).

Houve questionamentos ainda “[...] se os alunos das 2 séries também passarão por nova escuta [...]” e ainda que “Depois dos componentes serem definidos pela escola e disponibilizados para os estudantes serão escolhidos os mais votados. Quantos por escola?” (F6P31) e sobre “Como chegar aos estudantes que moram em locais distantes da escola sem acesso à internet? Neste período de isolamento, como colocar em prática esta divulgação?” (F6P37). Quanto ao processo de escolha pelos estudantes, identificamos também a manifestação de que “Não está claro.” (F6P31)

Os participantes da *live* questionaram também se poderiam utilizar “[...] suas próprias eletivas ou apenas as do portfólio.” (F6P38) e quando teriam “[...] acesso ao portfólio dos professores?” (F6P39) e ainda se “[...] os alunos terão um tempo para se transferir de eletiva caso não tenham gostado inicialmente da escolhida?” (F6P40). E por fim, identificamos críticas dos professores sobre a forma de avaliação descritiva dos CCE, solicitando que “[...] esclarecesse e sobretudo mudassem a forma de avaliação dos CCE [...] e que possam aparecer no boletim e histórico do aluno, assim está bem difícil. (F6P43)

O primeiro ponto a ser que questionado é como uma formação virtual, realizada ao findar do ano letivo, no último mês do ano, em meio a uma pandemia, pode colaborar para que as escolas-piloto e os professores planejem a oferta dos CCE já para o ano seguinte? Isso tudo, considerando que muitos nem ao menos conheciam os CCE? É importante lembrar que esta formação foi destinada prioritariamente às escolas-piloto e não a toda Rede Estadual, embora a previsão de ampliação do NEM para toda as escolas de Ensino Médio seja para 2022. Outro questionamento necessário, diz respeito à forma de avaliação descritiva dos CCE e de toda Parte Flexível. Essa forma de avaliação poderá acarretar uma precarização ainda maior do trabalho docente, conforme já mencionado, aumentando as burocracias a serem preenchidas e diminuindo o tempo destinado ao planejamento.

A enxurrada de questionamentos a respeito do processo de “escolha” pelos estudantes, evidenciam que, na verdade, a forma de organização proposta pela SED/SC de suposta escolha, é uma tentativa de mascarar que não haverá escolha pelos estudantes, que a definição será da escola, e “[...] o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola.” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38-39)

Conforme pudemos observar, a dita possibilidade de escolha dos jovens não se sustenta, visto que, já no primeiro contato com as informações, muitos profissionais das escolas-piloto expuseram críticas sobre a forma de escolha, através de formulário eletrônico, em um momento de isolamento social ocasionado pela pandemia, quando milhares de estudantes tiveram dificuldades de acompanhar o ensino remoto. Diante de tal condição, como poderiam atingir todos os estudantes? Mesmo se atingissem todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, como seriam realizadas as escutas dos estudantes do 9º ano, advindos das escolas públicas de ensino fundamental? Porém, novamente, nenhum profissional da educação catarinense levantou a hipótese de que não se trata de uma escolha e sim da retirada do direito à Educação Básica. Krawczyk e Ferretti (2017, p. 37-38) analisam:

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente.

Os comentários que suscitaram as reflexões e a compreensão das percepções docentes a respeito da (im) possibilidade de escolha dos jovens, seguem listados abaixo:

Temos que pensar que alunos vivem realidades diferentes!!! (F6P22)  
 A priori não será impresso, será digital, mas me preocupo com os alunos sem acesso. (F6P23)  
 P23, como ficará para estes?? (F6P24)  
 Ali só aparece a opção escola e componente. Não teria que ser dividido por série? (F6P25)  
 Não há necessidade de "dividir" por série; o aluno faz esse percurso durante toda a caminhada do Ensino Médio. Ficou muito bacana essa apresentação!! (F6P26)  
 Nossa matrícula inicia em fevereiro, poderemos possibilitar somente para os segundos anos. (F6P27)  
 E se fosse possível que alguns desses componentes possam ser feitos em ead, aumentando assim as possibilidades de escolha deles, para que possam escolher um componente oferecido por outras escolas. (F6P28)  
 Aí o que não tem internet terá que optar por algo que outros escolheram e não ele. (F6P29)  
 Nossa escola oferta o Ensino Médio apenas. Os alunos vêm de outras escolas para o primeiro ano. Como esses alunos irão participar dessa escolha se as matrículas só acontecerão em fevereiro de 2021? (F6P30)  
 Se considerarmos que muitos não têm acesso à internet e que nenhum aluno da primeira série fará escolha até 11 de janeiro, isso significa que essa primeira escolha será feita por uma infinita minoria. (F6P31)  
 Provavelmente. (F6P24)  
 A colocação de P30 sobre os alunos novos oriundos de outras unidades escolares que serão matriculados somente no ano que vem é preocupante porque não poderão opinar. (F6P32)  
 E os [estudantes] do município? (F6P28)  
 Muitas escolas recebem alunos da rede municipal, particular e não possuem o e-mail institucional da SED. (F6G1)  
 Os estudantes do nono ano que vêm para nossa escola são da rede municipal. Não têm o email SED. (F6P30)  
 E os alunos oriundos do município? (F6P33)  
 Gostaríamos de saber se os alunos das 2 séries também passarão por nova escuta (aplicação de questionário igualmente aos do 9 ano), ou se devem continuar com a mesma Eletiva oferecida em 2020. (F6P34)  
 Para quem só tem Ensino Médio, fica complicado. (F6P27)  
 Pois é... os estudantes que vêm pra nossa escola, vêm da rede municipal. (F6P35)  
 Mas os alunos que são da rede Municipal não têm email da SED. (F6P36)  
 Depois dos componentes serem definidos pela escola e disponibilizados para os estudantes serão escolhidos os mais votados. Quantos por escola? (F6P31)  
 Como chegar aos estudantes que moram em locais distantes da escola sem acesso à internet. Neste período de isolamento, como colocar em prática esta divulgação. (F6P37)  
 Podemos utilizar nossas próprias eletivas ou apenas as do portfólio. (F6P38)  
 Que eu saiba, somente dos portfólios. (F6P24)  
 Como as matrículas são só em fevereiro. Por que esta escolha não ser em fevereiro em 2021. Pois nós só temos ensino médio, e no fundamental são oriundos das escolas das prefeituras. (F6E1)  
 Não está claro. (F6P31)  
 Quando teremos acesso ao portfólio dos professores? (F6P39)  
 “[...] os alunos terão um tempo para se transferir de eletiva caso não tenham gostado inicialmente da escolhida?” (F6P40)



A escolha dos alunos é para a segunda série neste primeiro momento em dezembro, primeira série somente em fevereiro, pois como irão optar sem matrícula? Ou é uma amostragem para organização da escola? (F6P42)

Gostaria que esclarecesse e sobretudo mudassem a forma de avaliação dos CCE deixar elas mais práticas e que possam aparecer no boletim e histórico do aluno. Assim está bem difícil. (F6P43)

Com certeza deve constar o CCE no histórico escolar do estudante. (F6P44)

Como podemos observar, há um grande percentual de docentes que, ao formularem essas questões, entenderam que há muitas dúvidas a serem esclarecidas, e que a (im) possibilidade de escolha dos jovens parece ser mais uma situação que caberá à escola e a seus professores resolver.

## 5.6 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

A sexta e última categoria a ser abordada nesta dissertação abrange as “Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente”. Importa dizer que esta categoria perpassou por todas as formações apresentadas nesta seção da dissertação. Por esta razão, os comentários apresentados se referem às seis formações.

Entre as percepções dos profissionais das escolas-piloto, identificamos a intenção de denunciar as precárias condições de trabalho enfrentadas todos os dias nas escolas públicas catarinenses, relatos que evidenciaram o tempo insuficiente para planejamento, a sobrecarga de trabalho, a necessidade do docente ser financeiramente valorizado e de melhorias nas condições de trabalho. Ilustram esta afirmação relatos que remetem à falta de “[...] tempo para [...] organizar um bom material.” (F1P15) e as “[...] tantas burocracias para preencher.” (F1P22), dessa forma, passam “[...] mais tempo preenchendo fichas e formulários do que planejando efetivamente.” (F1P53). Além disso, relataram que “O professor está cada dia mais e mais sobrecarregado.” (F2P1) e que “Não há tempo suficiente para Planejamento coletivo, especialmente, pela sobrecarga de demanda ocasionada pelo "ensino remoto"” (F3P105) e evidenciaram que o professor “[...] deve ser bem pago e ter boas condições de trabalho [...]” (F3P66).

Os comentários evidenciaram, ainda, a desvalorização social da profissão e as carências de investimento nas escolas e nos profissionais da educação, afirmando que os professores “[...] trabalham em várias escolas para receber o mínimo pra viver [...] E [...] tem

que haver INVESTIMENTO, ou seja, receber salários melhores, para podermos diminuir nossas cargas horárias [...] para esse trabalho de excelência.” (F1P57, maiúsculas no original). Destacaram que “Precisamos de professores em tempo integral em uma única escola, investimento, recursos, etc. [...]” (F1P59) e “[...] antes de pensar em estratégias de ensino aprendizagem é preciso dar ferramentas de qualidade para os professores, como internet de qualidade em todas as escolas do estado, por exemplo.” (F1P60) e que “Precisamos de Internet de qualidade para todos. Investimentos financeiros na Educação. (F3P36). Ademais, questionaram, se as escolas-piloto receberiam “[...] os materiais e estruturas prometidas pela SED” (F4E1) e se “Os recursos econômicos previstos [...] virão?” (F2P54).

Os comentários trouxeram relatos a respeito das dificuldades relacionadas às estruturas físicas das escolas-piloto e à implementação do NEM, dizendo não ser possível “[...] colocar tudo isso em prática na nossa escola [...] diante da realidade do nosso espaço físico.” (F4P40) e afirmaram não ter “[...] salas suficientes [...] para comportar o Novo Ensino Médio. Nossa escola, assim como muitas [...] foi colocada como Escola Piloto sem o mínimo de estrutura.” (F4P38). Pontuaram ainda, que “O NEM só vai dar certo se houver a contratação efetiva de mais docentes.” e que “Práticas Laboratoriais com 1 microscópio ou sem laboratório é só para enfeitar.” (F4P35). Afirmaram que os professores têm “[...] as aulas remotas das outras turmas também para trabalhar, não somos só professores de eletivas e muito trabalho a fazer.” (F4P52) Nesse sentido, questionaram também a avaliação descritiva relacionada à Parte Flexível, considerando-a “[...] Um absurdo!” (F6P2) e ainda lembraram as dificuldades para o trabalho de “[...] um professor que tem 300 alunos para fazer descritivo???” (F2P41)

Questionaram sobre “[...] as estruturas físicas?” (F2P25) e indagaram que “As escolas que já eram do EMITI não receberam recursos. Terão recursos agora?” (F2P27) e se “Há previsão de construção/aquisição de material didático do NEM, para uso de alunos e professores, a exemplo de EMITI?” (F2P38). Evidenciaram conhecimento do contexto político neoliberal, de congelamento dos gastos públicos e intensificação da visão mercadológica de educação, afirmando que o “[...] cenário atual é totalmente desfavorável [...] Falta de investimento por conta da EC95, professores sem valorização até fim de 2021. Privatização da educação.” (F3P98) e ainda salientaram que “Falta incentivo para o professor e para a educação de maneira geral. Temos que nos virar para não deixar transparecer todos esses problemas, porém não dá para trabalhar só por amor.” (F3P98). Em uma demonstração

crítica, solicitaram sugestões metodológicas “[...] para os alunos sem acesso à internet? que residem até 20 km longe da escola...alunos do interior ?????” (F3P97)

A respeito da formação, a solicitaram de maneira “[...] urgente e abrangente.” (F1P18) e questionaram que com “[...] uma circulação muito grande de professores, como iremos de fato formar esse profissional, se a cada ano temos novos professores na escola?” (F4P17). Afirmações que preocupam quando a formação continuada de professores é direcionada pela mão do Estado e apoiada pelo empresariado, a fim de garantir seus interesses, e por outro lado, demonstram a realidade da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, onde grande parte dos trabalhadores são Admitidos em Caráter Temporário. Os comentários que suscitaram estas reflexões a respeito das condições de trabalho e formação docente são apresentados na sequência:

Tudo é muito lindo, mas, na prática, nunca temos tempo para trabalhar [e] organizar um bom material. (F1P15)

Difícil avaliar quando temos tantas burocracias para preencher. O foco no aluno fica reduzido. (F1P22)

Sim P22. O maior desafio é a falta de tempo, com tanta burocracia (F1P3)

Concordo com você P22. (F1P23)

Resumindo: A SED quer que o professor trabalhe 12 horas por dia, manda o professor dar poucas atividades para os alunos e quer que eles aprendam tudo. (F1P36)

Formação...urgente para mudarmos nossa linguagem...conhecimento urgente e abrangente. (F1P18)

Há escolas que não possuem nem acesso à internet até o momento. Quem dera avançar no uso de recursos tecnológicos. (F1P22)

Escolas bem equipadas com Laboratórios de informática funcionando seria o básico. (F1P48)

Acredito que não devem esquecer que nós professores também estamos no meio dessa pandemia, também temos famílias e estamos nos vendo loucos com todas as orientações e estas mudadas a cada semana. (F1P50)

O ideal é ter um horário remunerado, para os professores dialogarem em conjunto, realizando o planejamento em comum. (F1P51)

Nesse ano, o estado implantou as aulas de planejamento para o NEM, que já existia no EMITI. No entanto, passamos mais tempo preenchendo fichas e formulários do que planejando efetivamente. (F1P53)

Nosso verdadeiro desafio é o TEMPO. Profes trabalham em várias escolas para receber o mínimo para viver, não conseguem ter esse TEMPO valioso para ter todos esses olhares que o NOVO ENSINO MÉDIO propõe. E para se ter esse TEMPO tem que haver INVESTIMENTO, ou seja, receber salários melhores, para podermos diminuir nossas cargas horárias e, aí sim, termos TEMPO para esse trabalho de excelência. (F1P57, maiúsculas no original),

Precisamos de professores em tempo integral em uma única escola, investimento, recursos, etc. Os professores são super comprometidos, mas somente o empenho dos professores não é suficiente. (F1P59)

Na minha opinião antes de pensar em estratégias de ensino aprendizagem é preciso dar ferramentas de qualidade para os professores, como internet de qualidade em todas as escolas do estado, por exemplo. (F1P60)

E tem como ganharmos horas extra??? Já que a cada dia surge uma nova atribuição para o professor. O professor está cada dia mais e mais sobrecarregado. (F2P1)

Nossos professores estão fazendo um belíssimo trabalho, só discordaram do preenchimento dos novos dados do *online*, pois a plataforma *online* no formato que estava já tem estes dados. (F2E1)

O registro é importantíssimo sim, mas é muita informação duplicada para ser preenchida. Precisamos primar pela qualidade das aulas *on line*. (F2P2)

E as estruturas físicas? (F2P25)

As escolas que já eram do EMITI não receberam recursos. Terão recursos agora? (F2P27)

A escola [nome da escola e cidade] foi contemplada com uma reforma estrutural, mas até o momento não sabemos de nada! Gostaríamos de um parecer! Obrigada! (F2E2)

Vai ter formação para construção das trilhas de aprofundamento a partir de 2021? (F2P33)

Há previsão de construção/aquisição de material didático do NEM, para uso de alunos e professores, a exemplo de EMITI? (F2P38)

Imagina um professor que tem 300 alunos para fazer descritivo??? (F2P41)

Os recursos econômicos previstos para este ano virão? (F2P54)

Como o docente irá planejar um ensino de emergência/remoto para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos, sobretudo àqueles cujo acesso à tecnologia [é] inexistente ou é precário? (F3P94)

Sugestão para os alunos sem acesso à internet? que residem até 20 km longe da escola...alunos do interior ??? (F3P97)

Como incentivar os alunos, se nosso cenário atual é totalmente desfavorável? Falta de investimento por conta da EC95, professores sem valorização até fim de 2021. Privatização da educação. Falta incentivo para o professor e para a educação de maneira geral. Temos que nos virar para não deixar transparecer todos esses problemas, porém não dá para trabalhar só por amor. (F3P98)

Faço minha as palavras do colega P94. Temos as mais diversas realidades. (F3P102)

Não há tempo suficiente para Planejamento coletivo, especialmente, pela sobrecarga de demanda ocasionada pelo "ensino remoto". (F3P105)

Uma situação é certa, se o professor não acreditar no seu trabalho e no time da escola, o aluno nunca irá conseguir. (F3G1)<sup>121</sup>

Também deve ser bem pago e ter boas condições de trabalho, G1. (F3P66)

Precisamos de Internet de qualidade para todos. Investimentos financeiros na Educação. (F3P36)

Temos uma circulação muito grande de professores, como iremos de fato formar esse profissional se a cada ano temos novos professores na escola? (F4P17)

P17 Este é um grande desafio para nós! (F4S1)<sup>122</sup>

Não temos salas suficientes no ano que vem para comportar o Novo Ensino Médio. Nossa escola, assim como muitas escolas de [nome da cidade] foi colocada como Escola Piloto sem o mínimo de estrutura. (F4P38)

Sou da [nome da escola] e não vejo como colocar tudo isso em prática na nossa escola. Parece utópico diante da realidade do nosso espaço físico. (F4P40)

Gostaria de saber se a nossa escola, como escola piloto iremos receber os materiais e estruturas prometidas pela SED. (F4E1)

O NEM só vai dar certo se houver a contratação efetiva de mais docentes. Práticas Laboratoriais com 1 microscópio ou sem laboratório é só para enfeitar. (F4P35)

Temos as aulas remotas das outras turmas também para trabalhar, não somos só professores de eletivas e muito trabalho a fazer. (F4P52)

121 Comentário de Coordenadora Regional.

122 Comentário de servidor da SED/SC.

Estamos sem sala de aula para atender o NEM. Já havíamos sinalizado antes para a SED essa situação. O que poderemos fazer? Já encaminhei ofício informando esse problema! (F5P18)

Não temos espaço físico para comportar as segundas séries e as novas matrículas para as primeiras séries no ano letivo 2021. O que será feito para resolver esse problema? (F5P20)

Eu tenho 3 turmas de CCE 81 alunos preciso fazer 81 pareceres imprimir em 2 vias outros Componentes da mesma forma! Um absurdo! (F6P2)

Os comentários referentes às condições de trabalho e formação docente são uma denúncia explícita das condições materiais concretas das escolas estaduais catarinenses e evidenciam também o engodo de que a propagada qualidade da educação será alcançada através de reformas que focalizam em alterações curriculares, que visam os testes de larga escala, como bem sinalizam a BNCC e a Lei nº 13.415/2017. Estas certamente não darão conta de todos os desafios impostos para esta etapa da Educação Básica. Diante disso, Monica Ribeiro da Silva (2018b, p. 52) pontua que para que apresente melhorias significativas “[...] o ensino médio precisa sim de mudanças. Mas de um conjunto de mudanças, não apenas de uma reforma na sua organização pedagógica e curricular.”

As proposições do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que conduziram a melhorias, segundo Monica Riberio da Silva (2018b), abrangem um conjunto articulado de ações, envolvendo as redes de ensino e esferas de poder, além de outras ações necessárias, entre elas: a) organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens, mas que garanta a formação básica comum e de qualidade; b) avaliação no ensino médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes para contenção do abandono e do insucesso escolar; c) a ampliação dos investimentos para a reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores; novas escolas para atendimento exclusivo do ensino médio em tempo integral; d) formação de redes de pesquisa sobre o ensino médio para a produção de conhecimento e realização de um amplo e qualificado diagnóstico nacional; e) articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores; ações de assistência estudantil a fim de ampliar a permanência do estudante na escola; atendimento diferenciado ao ensino médio noturno; f) elaboração e aquisição de materiais pedagógicos, incluindo os formatos digitais; g) reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores por meio de uma rede de discussões, envolvendo as entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores e manutenção das DCNEM/2012 (Resolução CNE/CEB

02/2012), que propõem um currículo integrado em torno das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

No entanto, o que podemos observar através dos inúmeros comentários deixados pelos profissionais da educação catarinense durante as formações virtuais promovidas pela SED/SC, é que, não contentes em manter sob controle a formação dos jovens, os interlocutores da Contrarreforma do Ensino Médio, lançam mãos também sobre a formação de professores, com o intuito de moldar subjetividades ajustadas à racionalidade neoliberal, além de promover o disciplinamento e o convencimento dos docentes, a fim de garantir a implementação da Lei nº 13.415/2017.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores em Santa Catarina revela-se como estrategicamente alinhada à agenda do capitalismo global e aos interesses das elites nacionais. Dizemos isto, considerando o enfoque das formações oferecidas em temas como cultura digital, protagonismo juvenil, projeto de vida e o desenvolvimento de competências socioemocionais, ideias associadas nestas formações às concepções neoliberais de sociedade. Dessa forma, não resta outra alternativa que não seja a construção de resistências coletivas que neguem na totalidade esta implementação e conduzam à revogação da Lei nº 13.415/2017, bem como, à negação e à superação das políticas educacionais conservadoras gestadas neste contexto, sendo substituídas por políticas democráticas e socialmente referenciadas, além da produção e divulgação de conhecimentos que se contrapõem a lógica perversa das políticas conservadoras em curso, como a Contrarreforma do Ensino Médio, os currículos da formação dos jovens que pretendem uma formação precária para os jovens da classe trabalhadora, e a formação de professores como estratégia de implementação de tais políticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira informação que entendemos ser necessária nestas considerações finais de um estudo que se desenvolveu por cerca de 30 meses, refere-se à importância das discussões que envolveram o conceito da dualidade. Este conceito permitiu-nos entender por que, historicamente, as políticas e legislações educacionais alinharam-se aos propósitos do projeto societário da burguesia brasileira, que demanda trajetórias de formação e atuação profissionais distintas, a depender da classe social a qual os jovens pertencem, para a perpetuação do sistema produtivo capitalista. Foi a partir dessa característica da educação brasileira, que os percursos formativos e educativos se configuraram historicamente, oferecendo aos brasileiros e brasileiras uma educação propedêutica, científica e acadêmica de qualidade para as classes dominantes e uma educação profissionalizante e ou precarizada para as camadas populares. Essa premissa se repete para o ensino secundário/médio, que historicamente configurou-se como negação do direito à educação para a classe trabalhadora.

Os estudos realizados, contudo, também nos sinalizaram que, pelas mudanças do próprio sistema capitalista, o conceito de dualidade não é mais suficiente para analisar as reformas conservadoras em curso, entre elas, a Contrarreforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, é fundamental não o abandonar, mas ampliá-lo, para entendermos de forma profunda as reformas e contrarreformas da última etapa da Educação Básica em nosso país. Neste sentido, o conceito de desigualdade é essencial para compreendermos a razões pelas quais as juventudes de classes sociais distintas acessam diferentes ofertas e condições de acesso e permanência no Ensino Médio.

Durante década de 1930, a partir da Era Vargas e da inserção do Brasil no processo de industrialização e urbanização, a burguesia nacional buscou garantir e oficializar o prosseguimento de estudos aos seus herdeiros, bem como, a chegada ao Ensino Superior. Enquanto para as classes trabalhadoras, o projeto educacional foi oferecer um precário ensino profissionalizante para suprir a necessidade de formação de mão de obra, que seria potencialmente capaz de contribuir para a industrialização do país e para a ampliação da riqueza dos donos dos meios de produção. Nesse contexto histórico-político-ideológico são elaboradas as Reformas Francisco Campos e Capanema, ambas de caráter dualista, elitista, desigual e excludente.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1990, o ensino secundário, sem abandonar a dualidade e as contradições, apresentou diferenciações, visando atender as demandas do sistema produtivo do país e aos interesses de formação das juventudes brasileiras, auxiliando a alcançar a reestruturação necessária para a conservação do capital. Nesse contexto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, elaborada no período de redemocratização pós-ditadura do Estado Novo varguista, explicitou as disputas entre os privatistas e os publicistas a respeito da concepção de educação, configurando-se em uma legislação minimalista, que manteve o caráter elitista e propedêutico para o ensino secundário.

Após o golpe civil-militar que depôs o então Presidente João Goulart, foi aprovada a Lei nº 5692/71, que ratificou o caráter autoritário e tecnicista do período e a adequação à lógica capitalista alicerçada na Teoria do Capital Humano, instituindo a profissionalização compulsória para o ensino de segundo grau e a iniciação para o trabalho no 1º grau. Contudo, para atender aos anseios das classes dominantes, uma nova legislação, converteu a “qualificação para o trabalho” da Lei nº 5.692/71 em “preparação para o trabalho”, na Lei nº 7.044/1982, deixando a profissionalização de ser obrigatória, para que aos filhos das elites continuassem asseguradas formações em nível de segundo grau que os conduzissem ao ensino superior, preferencialmente em universidades públicas ou em universidades privadas de alta qualidade.

Com o fim da ditadura civil-militar e a redemocratização do Brasil, a premissa de adequar os interesses da burguesia nacional à lógica política e econômica de cada período histórico não foi alterada, e as legislações educacionais gestadas na década de 1990, sob a égide do neoliberalismo, recém-chegado ao Brasil neste período histórico, representaram também, as disputas em torno dos projetos educacionais e a visão economicista de educação.

Nesta esteira, foi elaborada e aprovada a LDBEN nº 9394/96, que, apesar dos avanços que carregava consigo, como o fato de considerar o Ensino Médio como Educação Básica, também demonstrou a correlação de forças entre os privatistas e publicistas, configurando-se em uma legislação minimalista e híbrida; condição que abriu margem para profundas modificações, acréscimos e regulamentações posteriores.

As políticas educacionais para o Ensino Médio da década de 1990, seguiram a racionalidade neoliberal. Constituem-se exemplos disso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas em 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de



1999, documentos amparados sob a noção de desenvolvimento de habilidades e competências. Além disso, por seu caráter minimalista, a LDBEN nº 9394/96 permitiu a emissão de Decretos como o de nº 2.208/97, que apartou a formação geral da educação profissionalizante.

Nos anos 2000, a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, governo que se delineou democraticamente, criou condições que viabilizaram a participação de educadores, pesquisadores, instituições educacionais, movimentos sociais e entidades da sociedade civil na elaboração de legislações que representaram avanços na concepção de educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada uma das etapas da Educação Básica e da Educação Profissional e a realização de Seminários e Conferências Estaduais e Nacionais de Educação. Os debates realizados nesses Seminários e Conferências subsidiaram a elaboração, além das diretrizes curriculares, do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Quanto ao Ensino Médio, as DCNEM, produzidas em 2012, modificavam a sua concepção que deveria orientar a construção de currículos que se articulassem aos eixos da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia, além de ter o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a contextualização e a interdisciplinaridade como elementos essenciais da prática pedagógica.

Além disso, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado por meio da publicação do Decreto nº 5154/04, permitindo a forma integrada de articulação entre a formação básica e a educação profissional. Durante o governo da Presidente Dilma Rousseff, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, que incluiu a faixa etária da qual faz parte os jovens estudantes do Ensino Médio, como de frequência obrigatória na escola, e a continuidade da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciada no governo Lula, que interiorizou as oportunidades de formação dos brasileiros da qualificação profissional à pós-graduação, instituindo que 50% das suas matrículas fossem voltadas aos cursos de Ensino Médio Integrado e 20% aos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores da educação.

Nesta conjuntura de reformulação da última etapa da Educação Básica, foi proposto o Projeto de Lei nº 6.840, em setembro de 2013, que com uma tramitação permeada por tensões e disputas a respeito da concepção de Ensino Médio, gerou críticas por parte de pesquisadores do campo progressista de educação, mas também, articulações de entidades representantes da burguesia nacional, como o Consed, para aprovação de uma proposta que garantisse os interesses dos reformadores. Com a concretização do impedimento da Presidente Dilma

Rousseff, foi apresentada de forma urgente a Medida Provisória nº 746 em setembro de 2016, rapidamente convertida na Lei nº 13.415 em fevereiro de 2017.

Deste então, vem sendo construído um arcabouço jurídico e de articulação entre entes públicos e privados para garantir a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, que, fundamentada em uma Base Nacional Comum Curricular e na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 2018, baseada na pedagogia das competências, constituem um recuo às políticas noventistas relacionadas ao Ensino Médio, com foco em alterações curriculares e de carga horária, mas agravadas pela possibilidade de oferta de um Ensino Médio de oferta público-privada pela primeira vez na história da educação brasileira.

Para dar sustentação à BNCC e à Contrarreforma do Ensino Médio, foram discutidas alterações nas Diretrizes da Formação Inicial e Continuada de Professores, como parte das estratégias para a materialização do projeto burguês de educação no Brasil. Assim, em uma espécie de fechamento de cerco, foram homologadas “novas” diretrizes para a formação inicial e continuada de professores em 2019 e 2020, respectivamente, também, atrelando-as à pedagogia das competências. Todo este aparato jurídico vem produzindo impactos sobre a formação dos estudantes brasileiros, bem como, para a formação e o trabalho docente, sobre o qual é imposto um neotecnicismo.

O estado de Santa Catarina vem demonstrando grande alinhamento às políticas gestadas no âmbito do MEC. Nessa esteira, desde a adesão de 120 escolas-piloto ao “Novo Ensino Médio”, vem replicando as orientações e produzindo documentos e normativas em nível estadual com a finalidade de implementar a Lei nº 13.415/2017, conforme demonstram o “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio”, o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos”, elaborado com a colaboração do Instituto Iungo, e o “Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio”.

A análise destes documentos demonstra os impactos sobre a formação dos jovens, que terão a Formação Geral seriamente diminuída, enquanto a Parte Flexível aumentada, precariza, esvazia e flexibiliza ao extremo o currículo. Além disso, a preocupação com a formação continuada de professores sempre esteve presente nesses documentos, estabelecendo a necessidade de “um plano de formação continuada para a Rede”, definindo os temas que devem ser abordados nessas formações, ou seja, que dialoguem com a perspectiva de formação de um projeto societário alinhado aos interesses do capital.

Nossa pesquisa demonstrou que a formação continuada foi e vem sendo estratégica e amplamente utilizada pela SED/SC como forma de garantir a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio<sup>123</sup>, sobretudo, no contexto da pandemia de Covid-19, realizando cerca de 80 formações até julho de 2021. Entre essas formações, realizou *webinários* especificamente destinados aos profissionais das escolas-piloto do NEM. O acompanhamento e o estudo aprofundado de seis formações demonstraram que os participantes das *webconferências* deixaram nos *chats* das *lives*, suas percepções a respeito da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, em que foram identificadas tanto resistências quanto adesões ao “Novo Ensino Médio”.

Em relação às adesões, identificamos, nos comentários dos professores, a visão neoliberal impregnada em suas falas, a reiteração do discurso dos reformadores e a menção positiva a experiências anteriores do Ensino Médio em escolas catarinenses, como o EMITI, informações que evidenciam o estratégico papel da formação continuada para manter os professores sob controle, bem como, para replicação e fortalecimento de ideias e implementação das políticas educacionais alinhadas aos interesses dos organismos multilaterais e do empresariado nacional, sem encontrar resistências.

Nesse sentido, a defesa do trabalho por áreas e do planejamento coletivo pode reforçar e potencializar a propagação de um corpo prático-teórico necessário à implementação, já que impregna tais conceitos no vocabulário e nas práticas escolares, ao mesmo tempo que a resistência é enfraquecida. Dessa forma, concluímos que o resgate frequente de conceitos e parâmetros dos documentos normativos que embasam a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e a atuação das DCNEM de 2018, durante as formações, contribuem para a difusão e internalização por parte dos profissionais de educação, que se não tiverem conhecimento aprofundado e crítico desse arcabouço regulatório das políticas de Ensino Médio no Brasil, passam a ser seus agentes replicadores.

Em relação às resistências e contrariedades, identificamos comentários que antecipam consequências do trabalho por áreas do conhecimento, como a desprofissionalização docente, a fragmentação curricular e a diminuição da carga horária destinada à formação geral, que,

---

123 Ao final de 2021, após a entrega do texto final à banca de defesa, a SED/SC iniciou um novo ciclo de formação continuada para implementação do NEM, destinada aos profissionais de educação da rede estadual. Esta informação confirma o papel estratégico da formação continuada para implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em SC. Esta notícia está disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31299-sed-inicia-formacao-sobre-novo-ensino-medio-para-profissionais-da-rede>. E as formações podem ser acessadas em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial>

além de interferir na carga horária dos professores, ocasionando precarização do trabalho docente, afetará a formação dos jovens das escolas públicas, fragmentando seu acesso ao conhecimento historicamente acumulado acerca das bases científicas da ciência em todas as áreas do conhecimento. Impacta, ainda, sobre os currículos que, ancorados na pedagogia das competências, no empreendedorismo e em temas do cotidiano, afastam os jovens de qualquer perspectiva de acesso a um sólido conhecimento histórico e científico.

As formações comprovaram, ainda, a supervalorização da Parte Flexível do CBTCEM do NEM em SC através da previsão da oferta dos CCE e das Trilhas de Aprofundamento, além da centralidade do componente curricular Projeto de Vida, expressa também no CBTCEM, que tem como eixo estruturante o empreendedorismo. Assim, este componente será oferecido nos três anos do Ensino Médio, com grande carga horária, como forma de incentivar o interesse pelo empreendedorismo e ajustar a subjetividade dos jovens ao mercado de trabalho precarizado. Portanto, reiteramos que o componente Projeto de Vida, não serve aos interesses das juventudes da escola pública, que precisam ter garantida uma sólida formação básica que lhes permita compreender e problematizar a realidade em que estão inseridos e não uma formação que favoreça a expropriação do acesso aos direitos sociais básicos.

Ademais, identificamos a atuação dos institutos privados na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, especialmente do Instituto Iungo, oferecendo materiais de leitura, vídeos e planos de aula para o componente Projeto de Vida, com grande aprovação dos participantes. Entre os integrantes representantes do Instituto Iungo nas formações, identificamos que eles possuem vínculos anteriores a outros institutos privados e instituições que produzem materiais didáticos, entre eles o Instituto Ayrton Senna; Mathema; Terra Brasilis Didáticos; Instituto Reúna, Instituto Sonho Grande; Fundação Lemann; Sincroniza Educação e Itaú Unibanco. Diante disso, concluímos que a Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina ocorre articulada em rede e a serviço do empresariado, mascarando o processo de uma trajetória antidemocrática de implementação do NEM, no estado de Santa Catarina, junto aos professores e gestores das 120 escolas-piloto. Por outro lado, identificamos, em menor número, comentários que questionam como o componente curricular Projeto de Vida poderá auxiliar os jovens nas suas escolhas futuras, diante da realidade da sociedade de classes e que responsabiliza tanto os jovens quanto os docentes pelo sucesso em suas trajetórias de formação e de vida, mas da também do próprio NEM.

Constatamos, também, nos comentários dos professores, que a influência privada no Ensino Médio em Santa Catarina não iniciou com o NEM ou com a atuação do Instituto Iungo, mas esteve presente em programas anteriores, como o EMITI, através da formação continuada e da utilização pelos professores das Orientações para os Planos de Aula (OPAs), elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS). No entanto, concluímos que nem todos os docentes identificam esta influência privada ou ainda a supervalorizam, sem perceberem a privatização indireta da educação pública e suas graves consequências, sobretudo para os estudantes de escolas públicas. Contudo, alguns comentários denunciam de forma explícita os interesses privatistas, demonstram contrariedade e questionam a privatização da educação por meio dos institutos privados.

A análise dos comentários evidenciou, ainda que, mesmo as escolas-piloto que iniciaram a implementação do NEM em 2020, no contexto da pandemia de coronavírus, expressaram ter muitas dúvidas e indefinições a respeito do percurso de sua implementação, além da falta de orientações às escolas e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada da proposta pela comunidade escolar, o que revela um processo de aligeiramento da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio pela SED/SC. Este aligeiramento, associado ao desconhecimento dos impactos da Contrarreforma do Ensino Médio em SC, pode favorecer sua implementação, no sentido que, sem conhecer suas consequências para a formação dos jovens, mas também para sua formação e sobre o trabalho docente, esses profissionais poderão se constituir em “protagonistas da reforma”. (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007)

Por outro lado, muitos dos comentários e questionamentos presentes nos *chats* das formações continuadas podem também produzir o entendimento das fragilidades da Contrarreforma, especialmente aqueles que revelam o engodo acerca da (im) possibilidade de escolha dos jovens pelos seus percursos formativos; as dificuldades de oferta dos itinerários formativos em cidades pequenas; dificuldades de oferta do ensino noturno e de permanência dos jovens trabalhadores diante da carga horária estendida; problemas estruturais das escolas que tendem a impactar inclusive na municipalização dos anos finais do Ensino Fundamental, para que as escolas de Ensino Médio possam atender às demandas da ampliação da carga horária produzida pela Lei nº 13.415/2017; a precarização das condições de trabalho docente; o rebaixamento das Ciências Humanas; a perda de carga horária da Formação Geral em relação à Parte Flexível, e a possibilidade de atuação docente fora da área de formação inicial.

Tais elementos podem ser desencadeadores de movimentos coletivos de resistência, sobretudo, quando a proposta for ampliada para toda a Rede Estadual, podendo transformar os professores em um “obstáculo da reforma” e que precisam coletivamente constituírem-se “[...] como sujeitos históricos, capazes de apropriarem-se da dimensão pública da escola e do conhecimento como direito social, capazes de lutarem pela socialização dos bens culturais e materiais. É necessário que [...] rejeitemos o projeto social excludente em andamento” (EVANGELISTA & SHIROMA, 2007, p. 539).

Identificamos, ainda, através das formações e dos comentários, recuos e mudanças de direção na implementação do NEM em Santa Catarina, que retroagiram em algumas ações planejadas para o ano de 2021, como a manutenção da carga horária da Formação Geral de 800 horas para o 2º e o 3º ano (2021 e 2022) e o não oferecimento na Parte Flexível, em 2021, das Trilhas de Aprofundamento para o 2º e 3º ano, além do cancelamento do aumento das escolas-piloto do NEM em 2021.

A análise de seis formações oferecidas pela SED/SC e dos comentários dos trabalhadores da educação das escolas-piloto do NEM permitiu concluir que a ausência de diálogo que tem marcado a Contrarreforma do Ensino Médio, desde a publicação da MP nº 746/2016 no Brasil, repete-se no estado de Santa Catarina. Em uma realidade em que os institutos privados têm protagonismo e os professores e jovens estão silenciados, configuram-se, por ora, mais protagonistas que obstáculos da Contrarreforma do Ensino Médio no estado. Dizemos isto, considerando a adesão de centenas de professores em grupos de trabalho para a elaboração do “Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos” e no CBTCCEM.

Temos a compreensão de que esta dissertação abrange apenas os movimentos iniciais da implementação da Lei nº 13.415/2017 em Santa Catarina e que sua análise, certamente, terá continuidade em outras pesquisas, acompanhando seus desdobramentos nos próximos anos. Tendo presente o exposto, embora tenhamos empregado esforços bastante significativos na análise do percurso de implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, não conseguimos identificar, por meio desta pesquisa, a existência de um movimento articulado, coletivo e organizado de resistência à sua implementação, envolvendo estudantes, docentes e comunidade escolar. Tampouco podemos esquecer que a História se engendra dialeticamente pelas contradições de classe e nunca é posta de forma definitiva, por isso retornamos à epígrafe desta dissertação, na qual Florestan Fernandes (1977) nos lembra que a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os seres

humanos, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ANDRADE, M. C. P. de; MOTTA, V. C. da. Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **HISTEDBR**. Campinas, v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>. Acesso em: 23 ago. 2020.
- ANDRADE, Nayara Lança de. **A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?** 2019. 140 p. Dissertação. (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista - UNESP, Jaboticabal, 2019.
- ANPED ET AL. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021)**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>. Acesso em: 17 out. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 16 out. 2021.
- BERSTEIN, Basil. **Classes, códigos e controle. A estruturação do discurso pedagógico**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 de jan. de 2012. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009.



BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**. 1 maio 1931, página 6945 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União. Seção 1, 10 abr. 1942, página 5798 (Publicação Original)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Seção 1 Brasília, DF, P. 1-7, Edição Extra - 26 jun. 2014.**

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador da Portaria 649/2018**. MEC: 2018c. 32 p. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio/documentos-ensino-medio/7260-mec-programa-de-apoio-ao-novo-ensino-medio-documento-orientador-da-portaria-n-649-2018>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio**. Brasília: 2018b. 576 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: SETEC, 2007. 59 p.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

BRASIL. **Parecer 15/1998, de 25 de junho de 1998**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Apresenta propostas de regulamentação da base curricular

nacional e de organização do ensino médio. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. MEC: 2018d. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 72. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216). Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 20, 31 de jan. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 05 ago. 1998. 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018a. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 de nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. de 2020, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 16 out. 2021.

CAETANO, Maria Raquel. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 22, n. 3, p. 118-136, set/dez. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 16 out. 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia perdida: proletarização dos professores**. In: Autonomia de Professores. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Matheus Felisberto. Trabalhadores flexíveis e precarizados: o caso dos professores ACTs em Santa Catarina. In: ANPED SUL, 13, 2020/2021, **Anais**, p. 1-6.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set-dez. 2007. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. 2 ed. São Paulo: Hucitec.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**. Niterói, v. 3, n. 3, p. p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578>. Acesso em: 23 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v..38, n.139, p.355-372. Abr/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207#:~:text=746%2F2016%2C%20convertida%20no%20Projeto,31%20de%20agosto%20de%202016>. Acesso em: 16 out. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, C. Como anda o Novo Ensino Médio? **Revista Poli**, Rio de Janeiro, nº 68, jan/fev, 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>. Acesso em 23 ago. 2020.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Aspectos do Currículo Integrado no Contexto do Novo Ensino Médio.** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLrQj44hp94&list=PLNVV98HPx06Ytk71T-BpD3qu0Ze6bSAhu&index=6&t=669s>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível Novo Ensino Médio.** 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ\\_c&t=829s](https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ_c&t=829s). Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. 2020. **WEB - Diálogos sobre Projeto de Vida.** 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ncLaG8mdX44&list=PLNVV98HPx06Ytk71T-BpD3qu0Ze6bSAhu&index=5&t=384s>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio.** 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zAM4NAh\\_U9U&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=zAM4NAh_U9U&feature=youtu.be). Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Portfólio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes.** 2020. 497 p. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/novo-ensino-medio/9054-portfolio-educadores-digital>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Hypolito, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução Mariana Echalar. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, jul/dez 2001, p. 117-130.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 , 2007.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan/jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 16 out. 2021.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057- 1081, out-dez 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/en\\_1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/en_1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf) . Acesso em: 24 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói, v.19, n. 39, maio-ago 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479>. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. **A Reforma do Ensino Médio: Mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2019. 138 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara - Uniara, Araraquara, 2019.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 24 out. 2020.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003. p. 73-142.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831>. Acesso em: 16 out. 2021.

PERONI, Vera. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 41, p. 1-17, out. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 51, p. 67-83, jan./mar. 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000100006&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000100006&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 24 out. 2020.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. Direito à educação: censura e risco de retrocessos legais. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018. p. 127-154.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. 2012. 48 p.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 40 de 09 de março de 2021**. 2021b. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 04 maio 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020**. 2020c. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 04 maio 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Brasil terá novo modelo de Ensino Médio. 2016. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/27540-brasil-tera-novo-modelo-de-ensino-medio>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**. 2019a. 64 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Live Componentes Curriculares Eletivos (CCE) - Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW\\_uY](https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW_uY). Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Conheça os passos da implementação do novo ensino médio na série de vídeos on-line**. 2019e. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30410-assista-a-webserie-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio**. Caderno 1. 2021a. 116 p. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação discute Novo Ensino Médio com gestores de escolas estaduais de Santa Catarina**. 2019f. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30353-educacao-discute-novo-ensino-medio-com-gestores-de-escolas-estaduais-de-santa-catarina>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação projeta metas de suporte às escolas para o novo ensino médio em 2020**. 2019d. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30381-educacao-projeta-metas-de-suporte-as-escolas-para-o-novo-ensino-medio-em-2020>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. 2019g. **História do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: construindo bases sólidas para o futuro**. Objetivos do Primeiro Encontro Formativo. 7 slides.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo Ensino Médio e BNCC do EM**. 2019b. Disponível em: <ps://www.youtube.com/watch?v=U-jFqihkqrA>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. 2019h. **Apresentação de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**. 18 slides.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento Novo Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7MgmErZjrI&t=10s>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Primeira Reunião Técnica (Chapecó)**. 2019c. 62 slides. Disponível em: [http://ceduphh.com.br/novo\\_ensino\\_medio/Arquivos/Novo\\_Ensino\\_Medio\\_Catarinense.ppt](http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt). Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Primeiro Ciclo de Formação de professores**. 2020a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/1%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o/forma%C3%A7%C3%B5es-1%C2%BA-ciclo>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Santa Catarina terá Novo Ensino Médio em 120 escolas-pilota da rede estadual em 2020**. 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30445-santa-catarina-tera-novo-ensino-medio-em-120-escolas-da-rede-estadual-em-2020>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Segundo Ciclo de Formação de professores**. 2020b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/2%C2%BA-ciclo-de-forma%C3%A7%C3%A3o/forma%C3%A7%C3%B5es-2%C2%BA-ciclo>. Acesso em: 21 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. In: Pandemia de Covid-19: Trabalho e Saúde Docente. Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 16 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O novo Plano Nacional de Educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. 4 – p. 243-262.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.** [online]. 2013, v.34, n.124, p. 743-760. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Acesso em: 16 out. 2021.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, 2016, Campinas, n. 70, p. 197-209. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8644737/15765/27456>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina**: desafios para a sua formação. 2014. 237 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói, v. 19, n. 39, p. 58-81, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 13 out. 2021.



SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018a. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”**. 2003. 305 p. Tese. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018b. p. 41-54.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. In: II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2, 2014, **Anais**, p. 1-26.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas Ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016)**. 2018. 348 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2018.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**. Ipojuca, v. 4, ago. 2021, p. 4-13. Disponível em: <https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/118>. Acesso em: 16 out. 2021.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.122, maio/ago. 2004, p. 425-443. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200008>. Acesso em: 17 out. 2021.

TREVISOL, Marcio Giusti. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da Rede Estadual de Educação da Regional de Joaçaba - SC. In: ANPED SUL, 13, 2020/2021, **Anais**, p. 1-7.

XIMENES, Verônica Moraes et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, vol. 22, n.3, set./dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682016000300016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000300016). Acesso em: 16 out. 2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Júlia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. MALANCHEN, J.; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulimo José (org). Campinas: Editora Autores Associados. 2020.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80**. 2002. 207 f. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Contestado, Caçador, 2002.