



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

JANICE KLEEMANN THOMÉ DA CRUZ BUNN

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA: PERCURSO, AVANÇOS E RETROCESSOS**

Camboriú

2025

JANICE KLEEMANN THOMÉ DA CRUZ BUNN

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA: PERCURSO, AVANÇOS E RETROCESSOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dr^a.

Camboriú

2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Bunn, Janice Kleemann Thomé da Cruz

B942e

Ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual de Santa Catarina: percurso, avanços e retrocessos. / Janice Kleemann Thomé da Cruz Bunn; orientadora Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva. -- Camboriú, 2025.
223 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Rede Estadual de Ensino - Santa Catarina. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Educação Profissional. 5. Currículo. I. Silva, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 373

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

JANICE KLEEMANN THOMÉ DA CRUZ BUNN

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE
ESTADUAL DE SANTA CATARINA: PERCURSO, AVANÇOS E RETROCESSOS**

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), 16 de dezembro de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Cleci Körbes, Dra.

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Liane Vizzotto, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 31/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 24/12/2025 12:41)

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 24/12/2025 12:30)

LIANE VIZZOTTO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

PROEN/REIT (11.01.18.91)

Matrícula: ###052#3

(Assinado digitalmente em 26/12/2025 17:41)

CLECÍ KÖRBES

USUÁRIO EXTERNO

CPF: #####.169-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **31**, ano: **2025**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **23/12/2025** e o código de verificação: **dcb28565a5**

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro de vida, Joilen, por sempre me incentivar e pela compreensão diante do tempo dedicado ao estudo e à realização desta etapa. Você é minha alma gêmea!

Às minhas filhas, Manuela e Maithe, por confiarem em mim e por estarem sempre ao meu lado, amor infinito por vocês — nada nunca será mais importante.

Ao meu pai Juracy e à minha mãe Florinda, pelos valores cultivados desde sempre.

Às minhas cunhadas, Neylen e Helen, pelo apoio e incentivo desde o início desta caminhada.

À minha querida orientadora, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, pela dedicação, generosidade, sabedoria e competência em orientar, e por ser o exemplo de que não podemos desistir de lutar por uma educação pública, laica e de qualidade.

Às professoras, Cleci Körbes e Liane Vizzotto, por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pelas valiosas contribuições para a realização desta pesquisa.

À professora Marilane Maria Wolff Paim e ao professor Sadi Rodrigues da Silva pelas contribuições na Banca de Qualificação, trazidas em sugestões, possíveis ajustes e ampliação de discussões que conferiram maior qualidade a esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, pelas contribuições durante as aulas e nos corredores do IFC.

Ao Leonardo Caparroz Cangussu, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, pela sua paciência, disponibilidade e eficiência em todas as vezes que solicitei a sua ajuda.

À Secretaria de Estado da Educação, pela licença remunerada parcial e por autorizar a realização desta pesquisa.

Aos Gestores, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Supervisores e Coordenadores de curso das escolas estaduais de Santa Catarina que possibilitaram que os dados fossem coletados.

Aos colegas do Mestrado em Educação, pelos momentos riquíssimos de discussão, aprendizado e companheirismo — e, principalmente, pela busca e construção do conhecimento, nos diálogos travados em nossos encontros e desencontros.

Ou nos imbuímos da vontade política, uma vontade ética de transformar, ou não sabemos o que será de nós. O sentido da vida está na consciência e na vontade de realizarmos, de agirmos, mesmo em condições adversas, pois o que significaria somente constatararmos que as condições são difíceis e dizemos: então façamos o de sempre. Acreditemos na capacidade transformadora dos sujeitos, especialmente na aliança coletiva que caracteriza a prática social dos educadores. Não há questões absolutas nesse contexto, mas sim uma análise da realidade, sempre orientada pelo sentido histórico dos fenômenos.
(Ramos, 2007, p. 28)

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú, vinculada à linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais. Tem como objeto de estudo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) na Rede Estadual de Santa Catarina a partir da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei 13.415/2017, que estabeleceu uma nova organização curricular para o Ensino Médio, dividida em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. O Estado de Santa Catarina elaborou o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, implementado a partir de 2022, nas escolas da rede estadual. Esta dissertação tem como objetivo geral analisar as repercussões da reforma do Ensino Médio sobre a oferta, o currículo e a concepção dos cursos de EMIEP na Rede Estadual de Santa Catarina. Os objetivos específicos foram: a) Compreender a concepção do EMIEP e suas implicações na formação da juventude; b) Contextualizar a implementação do EMIEP pela rede estadual de ensino de Santa Catarina; c) Analisar como a reforma do Ensino Médio repercute no EMIEP nos contextos e práticas de escolas da rede estadual de ensino. De abordagem qualitativa, descritiva, interpretativa e analítica, a investigação foi desenvolvida em três etapas: pesquisa bibliográfica, na construção do Estado do Conhecimento; pesquisa documental, na análise das principais legislações e diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Médio e a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de EMIEP das seis escolas participantes da pesquisa. Na pesquisa de campo realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os gestores e o profissional responsável pela coordenação do curso das seis escolas, que ofertam o Ensino Médio Integrado desde 2006. Para tratamento dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Como aporte teórico, contou-se com autores como, Ramos (2012, 2014), Frigotto (2004, 2005), Gramsci (2001), Machado (1991) e Kuenzer (2020). Os resultados indicam que a reforma do Ensino Médio e a implementação do CBEMTC provocaram transformações significativas no currículo dos cursos de EMIEP da rede estadual de Santa Catarina, especialmente pela redução da carga horária da Formação Geral Básica, e pela inclusão do ensino híbrido, ampliando desigualdades educacionais entre os jovens catarinenses. As evidências, obtidas a partir dos PPCs, reforçam a precarização da formação dos jovens, resultante da redução da carga horária da Formação Geral Básica, assim como os dados das entrevistas revelam fragilidades na compreensão da concepção do Ensino Médio Integrado e na efetivação da proposta de formação integrada; a dificuldade de contratação e permanência de professores habilitados para a área técnica; e, a

falta de estrutura física e material pedagógico. Condições que comprometem a consolidação de uma educação que articule trabalho, ciência e cultura como eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado. Apesar desses desafios, reconhece-se o potencial do EMIEP para ampliar as possibilidades formativas dos jovens, preparando-os tanto para a continuidade dos estudos quanto para o ingresso no mundo do trabalho. A presença de parcerias público-privadas indica uma tendência de deslocamento da responsabilidade estatal na garantia de uma formação básica integral, gratuita, de qualidade, o que demanda reflexão e ação política no âmbito educacional. Assim, a reforma do Ensino Médio impacta na formação dos jovens que frequentam o EMIEP.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional; Currículo; Rede Estadual de Santa Catarina.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research conducted in the Graduate Program in Education at the Federal Institute of Santa Catarina (IFC) – Camboriú Campus, linked to the research line Formative Processes and Educational Policies. Its object of study is Integrated High School with Professional Education (EMIEP) in the Santa Catarina State Network, based on the high school reform instituted by Law 13.415/2017, which established a new curriculum for high school education, divided into Basic General Education and Formative Pathways. The State of Santa Catarina developed the Basic High School Curriculum for the Territory of Santa Catarina, to be implemented starting in 2022 in state schools. The general objective of this dissertation is to analyze the repercussions of the high school reform on the offering, curriculum, and design of EMIEP courses in the Santa Catarina State School System. The specific objectives were: a) To understand the design of EMIEP and its implications for youth education; b) To contextualize the implementation of EMIEP by the state education network of Santa Catarina; c) To analyze how the high school reform affects the EMIEP in the contexts and practices of schools in the state education network. Using a qualitative, descriptive, interpretative, and analytical approach, the research was conducted in three stages: bibliographic research, in the construction of the State of Knowledge; documentary research, analyzing the main legislation and curriculum guidelines for High School and Secondary Level Professional Education; and analysis of the Pedagogical Course Projects (PCPs) of EMIEP from the six schools participating in the research. In the field research, semi-structured interviews were conducted with managers and professionals responsible for coordinating the course at six schools that have offered Integrated High School since 2006. Data were analyzed using the Content Analysis proposed by Bardin (2010). The theoretical framework was based on authors such as Ramos (2012, 2014), Frigotto (2004, 2005), Gramsci (2001), Machado (1991), and Kuenzer (2020). The results indicate that the reform of high school and the implementation of the Basic High School Curriculum for the Territory of Santa Catarina caused significant changes in the curriculum of the EMIEP courses in the state network of Santa Catarina, especially due to the reduction in the number of hours of Basic General Education and the inclusion of hybrid teaching, widening educational inequalities among young people in Santa Catarina. The evidence obtained from the PCPs reinforces the precariousness of young people's education, resulting from the reduction in the number of hours of Basic General Education, as well as the data from the interviews reveal weaknesses in the understanding of the concept of Integrated High School

and in the implementation of the integrated education proposal; the difficulty in hiring and retaining qualified teachers for the technical area; and the lack of physical structure and teaching materials. These conditions compromise the consolidation of an education that articulates work, science, and culture as the structural axes of Integrated High School. Despite these challenges, EMIEP's potential to expand educational opportunities for young people, preparing them both for further study and for entry into the world of work, is widely recognized. The presence of public-private partnerships indicates a trend toward shifting state responsibility for ensuring comprehensive, free, quality basic education, which requires reflection and political action in the educational sphere. Thus, the high school reform has an impact on the education of young people attending EMIEP.

Keywords: High School Reform; Integrated High School; Professional Education; Curriculum; State of Santa Catarina Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Santa Catarina/Mesorregiões.....	30
Figura 2 – Matriz curricular de EMIEP Informática com carga horária em EaD	98
Figura 3 – Matriz curricular de EMIEP com 35 aulas e carga horária em EaD.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cursos EMIEP por ano na rede estadual/SC 2007-2023.....	100
Gráfico 2 – Matrículas nos cursos EMIEP por ano na rede estadual/SC 2007-2023	102
Gráfico 3 – Matrículas nos cursos EMIEP por ano na rede estadual/SC 2021-2025	110
Gráfico 4 – Escolas que ofertam o EMIEP na rede estadual 2021-2025	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos oficiais utilizados na análise.....	26
Quadro 2 – Escolas selecionadas para a entrevista.....	27
Quadro 3 – Dissertações e teses por ano (BDTD e CAPES, 2006/2023) Descritores: “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina”	35
Quadro 4 – Dissertações e teses por ano (BDTD e CAPES, 2006/2023) Descritores: “ensino médio integrado à educação profissional” AND “Santa Catarina”	36
Quadro 5 – Dissertações e teses por ano (BDTD e CAPES, 2006/2023) Descritores: “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina” e “ensino médio integrado à educação profissional” AND “Santa Catarina”	37
Quadro 6 – Trabalhos selecionados para análise detalhada (BDTD e CAPES, 2006/2023)....	38
Quadro 7 – Dos objetivos das pesquisas	39
Quadro 8 – Trabalhos selecionados	41
Quadro 9 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2005/2006 na rede estadual/SC	77
Quadro 10 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2007 na rede estadual/SC.....	80
Quadro 11 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2008 na rede estadual/SC.....	81
Quadro 12 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2009 na rede estadual/SC.....	82
Quadro 13 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2010/2011/2012 na rede estadual/SC	89
Quadro 14 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2014/2015/2016 na rede estadual/SC	92
Quadro 15 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2017/2018 na rede estadual de SC	95
Quadro 16 – Identificação dos sujeitos entrevistados	114
Quadro 17 – Cursos Ensino Médio Integrado - 2024.....	145

Quadro 18 – Organização curricular do Novo Ensino Médio do Território Catarinense e suas alterações	157
Quadro 19 – Alterações curriculares: curso de Ensino Médio Integrado em Informática 2009-2023	159
Quadro 20 – Área do conhecimento Linguagens e suas tecnologias/curso de Informática ...	160
Quadro 21 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias/curso de Informática.....	161
Quadro 22 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/curso de Informática.....	162
Quadro 23 – Área do conhecimento Eixo Tecnológico Informação e Comunicação/curso de Informática.....	162
Quadro 24 – Pareceres do curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem 2005–2023...	165
Quadro 25 – Área do conhecimento Linguagens e suas tecnologias/curso Hospedagem.....	166
Quadro 26 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias/curso Hospedagem	166
Quadro 27 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/curso Hospedagem	167
Quadro 28 – Área do conhecimento Eixo Tecnológico Gestão e Negócios/curso Hospedagem	168
Quadro 29 – Alterações curriculares no curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática 2005 - 2023	171
Quadro 30 – Área do conhecimento Linguagens e suas tecnologias/curso Manutenção e Suporte em Informática.....	172
Quadro 31 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias/curso Manutenção e Suporte em Informática.....	173
Quadro 32 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/curso Manutenção e Suporte em Informática	173

Quadro 33 – Área do conhecimento Eixo Tecnológico Informação e Comunicação/curso Manutenção e Suporte em Informática.....	174
Quadro 34 – Alterações curriculares no curso de Ensino Médio Integrado em Agronegócio 2005-2018 e parecer de autorização Administração NEM 2023.....	177
Quadro 35 – Área do conhecimento Linguagens e suas tecnologias/cursos em Agronegócio e Administração.....	178
Quadro 36 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias/cursos Agronegócio e Administração	179
Quadro 37 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/cursos Agronegócio e Administração	179
Quadro 38 – Alterações curriculares do curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem 2005 – 2021.....	181
Quadro 39 – Alterações curriculares do curso de Ensino Médio Integrado em Portos 2009-2023	183
Quadro 40 – Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e seus componentes curriculares/curso Portos	184
Quadro 41 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e seus componentes curriculares/curso Portos	184
Quadro 42 – Área do conhecimento Ciências Humanas e seus componentes curriculares/curso Portos.....	185
Quadro 43 – Eixo Tecnológico de Infraestrutura e seus componentes curriculares/curso Portos	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CaTec	Catarinense Técnico
CBEMTC	Currículo Base da Ensino Médio do Território Catarinense
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
DIEN	Diretoria de Ensino
EEB	Escola de Educação Básica
EEBI	Escola de Educação Básica Indígena
EEFI	Escola de Ensino Fundamental Indígena
EEM	Escola de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FECAM	Federação Catarinense de Municípios
FIC	Formação Inicial Continuada
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
GEPPEFOPE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos
GEREDs	Gerências Regionais de Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério de Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
ProNEM	Programa do Governo Federal de Apoio ao Novo Ensino Médio
SDRs	Secretarias de Desenvolvimento Regional
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEMTEC/MEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SISGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	33
2.1	METODOLOGIA E CRITÉRIOS.....	33
2.2	QUANTO AOS OBJETIVOS DAS PESQUISAS.....	39
2.3	DAS ANÁLISES DOS TRABALHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA.....	42
2.3.1	Análise da dissertação de Silva (2009)	42
2.3.2	Análise da dissertação de Oliveira (2023).....	47
2.4	O QUE O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA PERMITIU OBSERVAR.....	53
3	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA	56
3.1	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ENTRE DUALIDADES E DESIGUALDADES FORMAMOS A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA.....	56
3.2	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO E NA CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	65
3.3	OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO RELACIONANDO COM SUAS IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DA JUVENTUDE.....	71
3.4	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA/PELA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	75
3.5	A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: REPERCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO.....	104
4	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: A DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	113
4.1.	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	114
4.1.1	Razões para a oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.	117

4.1.2	(In) Compreensão da concepção do Ensino Médio Integrado.....	121
4.1.3.	Limites e potencialidades do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	124
4.1.3.1.	<i>Potencialidades na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional segundo os entrevistados</i>	<i>124</i>
4.1.3.2	<i>Limites da oferta do Ensino Médio Integrado segundo os entrevistados.....</i>	<i>133</i>
4.1.4.	Repercussões da reforma do ensino médio sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina	141
4.1.5	O novo Ensino Médio: entre discurso da flexibilização e a realidade da precarização do/no Ensino Médio Integrado catarinense.....	149
4.1.5.1	<i>Análise dos PPCs da Escola 1</i>	<i>158</i>
4.1.5.2	<i>Análise dos PPCs da Escola 2</i>	<i>164</i>
4.1.5.3	<i>Análise dos PPCs da Escola 3</i>	<i>170</i>
4.1.5.4	<i>Análise dos PPCs da Escola 4</i>	<i>176</i>
4.1.5.5	<i>Análise dos PPCs da Escola 5</i>	<i>180</i>
4.1.5.6	<i>Análise dos PPCs da Escola 6</i>	<i>182</i>
4.2	SÍNTESE E PERSPECTIVAS DO CAPÍTULO.....	188
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	190
	REFERÊNCIAS.....	197
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ATPS E COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE SC.....	212
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS ESCOLAS E CEDUPS	213
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS.....	215
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	220

1 INTRODUÇÃO

Um dos desafios que se colocam para uma servidora pública que atua na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) está em desenvolver uma atuação profissional que possa contribuir para que a Educação Básica, de qualidade e socialmente referenciada, se constitua em um direito assegurado para todos. Conforme preceitua a Lei nº 9.394/1996 — a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art. 22 — a Educação Básica tem por finalidade, “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores” (Brasil, 1996, s/p). Entendendo que nenhuma rede de ensino pública pode se eximir da responsabilidade em garantir o direito à educação pública e de qualidade, por isso há a necessidade de estudos e produção do conhecimento que discutam a elaboração e implementação das políticas educacionais da rede estadual.

A paixão pelo esporte e a crença de que, através dele, podemos mudar a vida de crianças e adolescentes, fez-me¹ decidir ser professora. Em 1992 entrei para o curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina e no quarto semestre do curso passei a trabalhar como professora de Ginástica Olímpica (hoje chamada de Ginástica Artística), na Escola Infantil de Esportes na UFSC, vinculada a um projeto de extensão e com bolsa para estudantes. Ainda cursando o último ano da licenciatura, em 1995, tive a primeira experiência como professora da rede estadual, com contrato temporário, para dar aulas de Educação Física do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Posso dizer que foi um processo de imersão na realidade da escola pública estadual que me permitiu vivenciar as condições de trabalho, de infraestrutura da escola, da composição das equipes de gestão, particularmente da falta de apoio pedagógico, da quantidade de professores sob o regime de admissão em caráter temporário (ACT) e da pouca valorização do profissional da educação. Enfrentar essa realidade concreta tornou-se um desafio diante da expectativa de ser professora.

Após 18 anos atuando na docência, em 2013, fui trabalhar no órgão central na Secretaria de Estado da Educação, o que me proporcionou vivenciar experiências em/de diferentes contextos escolares e modalidades da educação, como, por exemplo, a educação

¹ Este texto adota a primeira pessoa do singular utilizada para relatar experiências pessoais e reflexões decorrentes do percurso pessoal. E, em outros momentos, recorre-se à primeira pessoa do plural (“nós”), em reconhecimento à natureza coletiva do processo de pesquisa e escrita, que envolveu a orientação, as interlocuções acadêmicas e as contribuições de diferentes sujeitos que compuseram esta trajetória.

escolar indígena. Tive a oportunidade de conhecer cada uma das escolas e comunidades indígenas de Santa Catarina e compreender que o significado de educação e de escola tem relação direta com a cultura de um povo. No ano de 2016, assumi a função de Coordenadora da Educação Técnica e Profissional, na Gerência de Gestão da Educação Básica e Profissional, quando a minha memória afetiva me levou ao início da minha história profissional, ainda no Ensino Médio, ao me formar em um curso Técnico em Educação Física, com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursado em uma escola pública estadual. A formação no Ensino Médio foi decisiva para dar continuidade aos estudos e cursar a licenciatura em Educação Física para me tornar professora.

Durante os três² anos em que estive exercendo a função de Coordenadora da Educação Técnica e Profissional da rede estadual foi possível conhecer e vivenciar a realidade das escolas de educação básica e os Centros de Educação Profissional (CEDUPs) que ofertam os cursos técnicos profissionalizantes na rede estadual. Além disso, ao estudar os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)³, foi possível perceber a potencialidade da Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, na forma integrada, como possibilidade para a formação integral dos jovens, além de ter provocado o interesse em aprofundar os conhecimentos com relação a esses cursos.

Em julho de 2019, passei a trabalhar na Gerência de Políticas Educacionais junto à equipe que organizou e coordenou os seminários para implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, período em que passei a apropriar e compreender o contexto histórico político por trás da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e dos Currículos do Território Catarinense, bem como as forças sociais em disputa que influenciam as políticas educacionais e curriculares do país e em nosso estado. Da participação do grupo de trabalho, com o objetivo de elaborar a Política do Ensino Médio para o Estado de Santa Catarina, a partir da BNCC e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), surgiu a necessidade de estudar de forma mais profunda

² Registramos que, embora cientes da orientação da ABNT — que recomenda escrever por extenso os números de um a dez e empregar algarismos a partir de 11 — adotamos aqui uma aplicação flexível dessa diretriz, dentro das exceções previstas pela própria norma. Optamos por escrever por extenso quando isso favorece a fluidez textual e por manter algarismos em casos de dados quantitativos, medidas ou faixas etárias. A decisão visa equilibrar precisão informativa e coerência estilística.

³ Segundo os documentos da SED/SC, analisados nesta pesquisa, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ficou denominado como EMIEP no período da sua implementação na rede estadual de ensino de Santa Catarina em 2006. Desde então, a SED/SC utiliza essa nomenclatura em seus documentos oficiais no que se refere ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Considerando e por compreender que o EMIEP se tornou a identidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na rede estadual de ensino, optamos por utilizá-la ao longo deste texto.

a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei nº 9.394/1996, e suas implicações na Educação Básica, sobretudo para o Ensino Médio e a educação profissional. Um grande desafio em um momento de mudanças no currículo da Educação Básica do nosso país, considerando o contexto e o processo como a reforma do Ensino Médio foi apresentada e aprovada.

Na ânsia por aprofundar as discussões sobre a reforma do Ensino Médio e contribuir de forma mais qualificada com o grupo de trabalho do qual fazia parte, participei, em 2021, de uma palestra com professor Gaudêncio Frigotto, organizada pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Camboriú, e transmitida pelo *Youtube*. Foi nesse momento que tomei conhecimento do Mestrado em Educação, no Instituto Federal Catarinense, *campus* Camboriú. A partir daí o mestrado que antes era apenas um sonho distante transformou-se em um caminho possível — e necessário — para imergir nas discussões da reforma do Ensino Médio e da nova configuração da educação profissional na rede estadual, permitida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essa imersão revelou-se essencial para analisar o que hoje reconheço como um retrocesso na oferta do EMIEP na rede estadual de Santa Catarina, uma vez que tais cursos passaram por modificações substanciais em sua forma e concepção de formação. Tais mudanças ampliaram ainda mais os desafios para assegurar uma educação de qualidade social referenciada para jovens catarinenses — reflexão que se aprofunda ao longo desta dissertação.

Para alcançar o objetivo de cursar o mestrado no IFC, em 2022, cursei como aluna especial, as disciplinas “Seminário Avançado – Currículo”, com a professora Dr^a Marilane Maria Wolff Paim e “Seminário Avançado: Juventudes e Reforma do Ensino Médio”, com a professora Dr^a Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e com o professor Dr. Marcio Bernardes de Carvalho que contribuíram muito para a compreensão sobre a reforma do Ensino Médio e que aprofundaram inquietudes a respeito do “Novo Ensino Médio” e suas consequências na educação de jovens brasileiros que estudam em escolas públicas. Ao mesmo tempo, essas disciplinas me permitiram compreender que minha pesquisa poderia contribuir de forma significativa tanto para o meu próprio processo formativo quanto para a compreensão das repercussões da reforma do Ensino Médio sobre os cursos de EMIEP, que se constituem em uma possibilidade concreta de oferta de formação em nível médio composta de sentidos filosóficos, epistemológicos e políticos que dialogam com os interesses da juventude da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a partir da experiência profissional e das vivências nas disciplinas cursadas como aluna especial do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/IFC) - *Campus* Camboriú, entendi que o objeto de estudo pretendido possuía

relação direta com a linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais. Cursar o Mestrado em Educação e participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPPEFOPE), foram e têm sido oportunidades de formação que vem permitindo o aprofundamento da minha formação e a inserção da pesquisa como elemento fundamental para melhorar minha prática profissional desde 2023.

Os estudos e diálogos, realizados nesse período, permitiram-me entender que no Brasil, a educação é historicamente marcada pela dualidade estrutural da sociedade advinda do desenvolvimento capitalista, onde a divisão de classes e processos formativos reforçam desigualdades. Assim sendo, “o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual” (Ciavatta, 2012, p. 87).

O Ensino Médio em nosso país, desde sua origem, sofre influências políticas e do mercado de trabalho. Nele, manifesta-se uma histórica dualidade: enquanto a formação geral de boa qualidade para seguir os estudos em nível superior é destinada para as elites, e a formação para o trabalho precário, seja ela básica (com todas as mazelas existentes na escola pública) ou técnica, cabe aos filhos⁴ da classe trabalhadora. A esse respeito, Frigotto (2012, p. 73) afirma que “quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista”. Diante dessa característica da formação dos/as jovens, torna-se compreensível que as disputas e os interesses dos setores produtivos do mercado capitalista tenham assegurado a presença de elementos conservadores do sistema produtivo capitalista, que dialogam diretamente com as perspectivas neoliberais nas políticas públicas no nosso país.

Ao longo da história da educação no Brasil é possível observar que decretos, leis e diretrizes curriculares para a educação, em todos os seus níveis e etapas, particularmente no Ensino Médio, tanto de formação geral como técnica, são publicadas visando dar materialidade ao projeto societário que defendem. Cada governante e seus apoiadores, sejam eles representantes políticos, do empresariado, dos trabalhadores da educação, dos movimentos sociais ou ainda dos organismos internacionais, atuam para que as políticas educacionais contribuam para materializar esse projeto societário.

⁴ Nesta dissertação, optamos pelo uso do masculino plural como recurso linguístico, compreendendo-o como forma de representação coletiva. Tal escolha é feita com pleno respeito à diversidade e à igualdade de gênero, sem qualquer intenção de exclusão ou hierarquização.

Recentemente, o Ensino Médio sofreu alterações profundas, decorrentes da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que impactaram diretamente sua estrutura, a distribuição da carga horária, a organização curricular e o próprio financiamento. Tal alteração implicou modificações no currículo da última etapa da Educação Básica em todos os estados brasileiros. No Estado de Santa Catarina, o currículo do “Novo Ensino Médio” está organizado em duas partes: Formação Geral Básica e Parte Flexível.

O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) é o documento que orienta este currículo e possui seis cadernos, a saber: **Caderno 1** - Disposições Gerais; **Caderno 2** - Formação Geral Básica; **Caderno 3** - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; **Caderno 4** - Portfólio dos(as) Educadores(as); **Caderno 5** - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica; e **Caderno 6** - Trilhas de Aprofundamento - Formação Docente - Curso Normal de Nível Médio - Magistério. Nesses cadernos há o detalhamento dos Itinerários Formativos nas diferentes áreas do conhecimento compreendidos por: Componente Projeto de Vida; Componentes Curriculares Eletivos; Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento (utilizadas como forma de organização do itinerário da Formação Técnica e Profissional).

Nesta dissertação, procuramos desenvolver estudos no sentido de compreender como a reforma do Ensino Médio repercutiu sobre a oferta, o currículo e a concepção dos cursos de EMIEP em Santa Catarina. Entendendo que este estudo é importante tendo em vista que as alterações produzidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) impactaram na reorganização das ofertas formativas da juventude do Ensino Médio tanto da formação geral básica como da formação técnica e profissional neste estado, inclusive com equívocos de que culminaram na descontinuidade provisória dos cursos de Ensino Médio Integrado, como veremos adiante. Tais alterações precisam ser analisadas e compreendidas para que se possa apreender como o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (des)favorece a formação sólida e crítica ou fragmentada e alienante, dos jovens que frequentam os cursos de Ensino Médio Integrado.

Considerando o contexto em que a reforma do Ensino Médio se configura a partir das políticas educacionais marcadas por forte influência neoliberal, esta pesquisa busca identificar subsídios que permitam refletir e responder à seguinte questão de pesquisa: quais as repercussões produzidas pela reforma do Ensino Médio na oferta, nos currículos e na concepção dos cursos de EMIEP da rede estadual de Santa Catarina?

Partindo deste problema de pesquisa, definimos o objetivo geral desta dissertação: analisar as repercussões da reforma do Ensino Médio viabilizada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) sobre a oferta, o currículo e a concepção dos cursos de EMIEP na Rede Estadual de Santa Catarina. Para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a concepção do EMIEP e suas implicações na formação da juventude;
- b) Contextualizar a implementação do EMIEP pela rede estadual de ensino de Santa Catarina;
- c) Analisar como a reforma do Ensino Médio repercute no EMIEP nos contextos e práticas de escolas da rede estadual de ensino.

Considerando os objetivos propostos, assim como para encontrar respostas ou refletir sobre o problema de pesquisa, elegemos, para orientar metodologicamente esta pesquisa, a abordagem qualitativa, descritiva, interpretativa e analítica. De acordo com Minayo (2016, p. 20), a pesquisa qualitativa é caracterizada como aquela que se preocupa com a composição dos “[...] significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes”. Para tanto, utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica permitiu uma imersão na literatura necessária para a compreensão do objeto da pesquisa, tendo em vista que a mesma ao ser “[...] desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), viabilizou o acesso aos registros de pesquisas e reflexões disponíveis, impressas ou em mídia digital e eletrônica: livros, artigos, teses, dissertações os quais possibilitaram o acesso à produção acumulada sobre a temática em estudo.

A pesquisa 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) oportunizou conhecer o arcabouço legal que sustentou as alterações nas políticas educacionais de nível médio no período mais recente da história. Os principais documentos utilizados para a análise estão sintetizados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Documentos oficiais utilizados na análise

Documento	Ano	Conteúdo ou Objetivo Principal
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer CNE/CEB nº 16/1999	1999	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Decreto nº 2.208/1997	1997	Regulamenta o art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDB.
Decreto nº 5.154/2004	2004	Dispõe sobre a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.
Documento Base do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	2007	Orienta a implementação do Ensino Médio Integrado.
Resolução CNE/CEB nº 2/2012	2012	Define as DCNs para o Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e Parecer nº 11/2012	2012	Definem as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Resolução nº 167/2013/CEE/SC	2013	Estabelece Normas Complementares e Operacionais às DCNs para a oferta da EPT de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino de SC.
Lei nº 13.415/2017	2017	Institui a reforma do Ensino Médio e altera a LDB.
Resolução CEE/SC nº 7/2017	2017	Altera a Resolução nº 167/2013/CEE/SC.
Resolução CNE/CEB nº 3/2018	2018	Atualiza as DCNs para o Ensino Médio conforme a Lei nº 13.415/2017.
Resolução CNE/CP nº 1/2021	2021	Define as DCNs Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução CEE/SC nº 4/2021	2021	Orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.
Caderno 1 e Caderno 5 do CBEMTC	2021	Apresentam disposições gerais e trilhas de aprofundamento da EPT.
Resolução CEE/SC nº 39/2023	2023	Altera a Resolução CEE/SC nº 1/2022.
Resolução CEE/SC nº 31/2024	2024	Altera a Resolução CEE/SC nº 1/2022.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A pesquisa de campo, “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimento a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (Lakatos; Marconi, 2010, p. 69), foi realizada a partir de uma amostra da oferta de cursos EMIEP pela rede estadual de ensino. Partimos da realização de uma análise da permanência da oferta EMIEP, implementado em 29 escolas de 29 Coordenadorias Regionais de Educação de Santa Catarina, a partir do ano de 2006. Desse mapeamento, foram selecionadas seis escolas que permanecem

ofertando o Ensino Médio Integrado desde o ano de 2006, ou a escola com curso de Ensino Médio Integrado mais antiga de cada uma das seis mesorregiões do Estado de Santa Catarina.

O Quadro 2 apresenta as seis escolas participantes da pesquisa que permanecem ofertando o Ensino Médio Integrado desde o ano de 2006, ou a escola com curso de Ensino Médio Integrado mais antiga de cada uma das seis mesorregiões do Estado de Santa Catarina.

Quadro 2 – Escolas selecionadas para a entrevista

Mesorregião	Coordenadoria Regional de Educação	Escola/Cidade	Curso Implementado	Período de Oferta do Curso	Parecer
Oeste Catarinense	CRE Palmitos	EEB Felisberto de Carvalho/Palmitos	Manutenção e Suporte em Informática	2007-2022	Parecer Nº 386/2005
Norte Catarinense	CRE Joinville	EEB Nereu Ramos/Itapoá	Portos	2010-2022	Parecer Nº 482/2009
Vale do Itajaí	CRE Itajaí	EEB Maria Rita Flor/Bombinhas	Hospedagem	2007-2022	Parecer Nº 383/2005
Serrana	CRE Campos Novos	EEB Professora Virginia Paulina da Silva Gonçalves/Monte Carlo	Agropecuária	2007-2018	Parecer Nº 372/2005
Grande Florianópolis	CRE Brusque	EEB Francisco Mazzola/Nova Trento	Hospedagem	2007-2022	Parecer Nº 366/2005
Sul Catarinense	CRE Laguna	EEM Engenheiro Annes Gualberto/Imbituba	Informática	2009-2022	Parecer Nº 065/2009

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: dados do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) e Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC).

Além da análise dos projetos de criação do curso de Ensino Médio Integrado dessas escolas, realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores, coordenadores de curso e com os assistentes técnicos-pedagógicos das escolas ou especialistas em assuntos educacionais, responsáveis pelo acompanhamento e coordenação da elaboração e das atualizações e alterações dos projetos de curso das escolas pertencentes à amostra. Considera-se, aqui, que o

Assistente Técnico-pedagógico (ATP)⁵ é um cargo do quadro de pessoal do magistério público estadual, com habilitação em Pedagogia e com a função de participar com a comunidade escolar da construção do projeto político-pedagógico; participar, estudar e propor aperfeiçoamento e adequação da legislação e normas específicas; participar do planejamento curricular prestar auxílio no desenvolvimento de atividades relativas à assistência técnica aos segmentos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem; entre outras funções na escola (Santa Catarina, 2015).

Para tanto, os critérios de inclusão utilizados para a escolha dos entrevistados foram: **a)** ser assistente técnico-pedagógico ou especialista em assuntos educacionais; **b)** ser efetivo de carreira na escola; **c)** ser o responsável pelo acompanhamento e coordenação da elaboração e das atualizações e alterações dos projetos do curso selecionado para a pesquisa; **d)** ser coordenador de curso efetivo de carreira ou em contratado temporário; e, **e)** estar à frente da coordenação do curso EMIEP mais antigo ofertado na escola. Quanto aos critérios de exclusão utilizaremos: **a)** não estar em gozo de férias; **b)** não estar em licença para tratamento de saúde; **c)** não estar em licença prêmio.

A escolha por esses entrevistados ocorreu por compreendermos que é através da escuta qualificada de sujeitos inseridos no cotidiano escolar que se tem o maior alcance possível dos objetivos da pesquisa. Dyniewicz (2009, p. 127), diz que a entrevista é a técnica de coleta de dados mais comum, que tem por objetivo “obter informações verbais de uma parcela da população” e que os objetivos da entrevista são: “atender ao propósito da pesquisa; auxiliar, como roteiro, na coleta de dados; e ajudar a motivar o entrevistado”. Além disso, utilizamo-nos de um diário de campo com as percepções de cada entrevista que compôs a base de dados. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas utilizando o software WORD, com a utilização da ferramenta digitação por voz. As entrevistas e os diários de campo foram salvos em *pen drive* a fim de garantir a autenticidade das informações e especialmente o sigilo de qualquer identidade dos participantes, conforme nos comprometemos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa de campo foi autorizada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos, conforme o Parecer nº 6.905.223⁶.

⁵ Cargo previsto na Lei complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015 - Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 1992, e estabelece outras providências (Santa Catarina, 2015c).

⁶ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se disponível no Anexo B, e o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa no Anexo A.

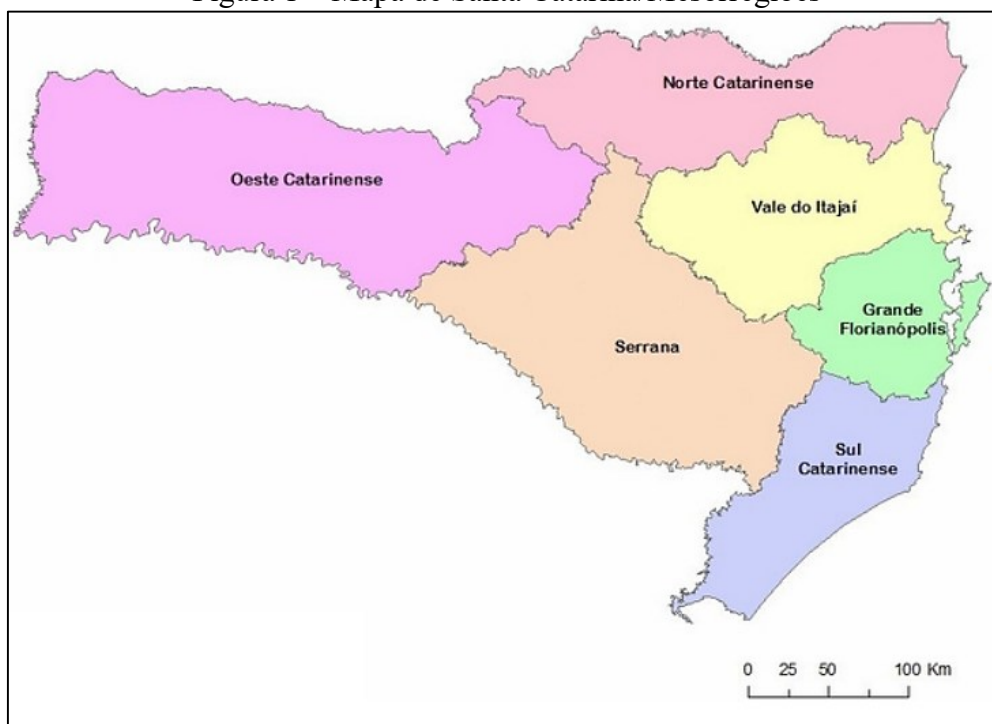
Além das entrevistas, enviamos via e-mail um questionário *Google Forms* para os coordenadores de cursos EMIEP, efetivos ou em contrato temporário, das escolas que ofertam ou ofertaram o EMIEP na rede estadual de Santa Catarina. Entretanto, por orientação da banca na qualificação, compreendemos que, dado o objetivo desta dissertação, os dados provenientes das entrevistas e da análise documental seriam suficientes para a construção do *corpus*. Assim, os questionários⁷ passaram a ser considerados materiais auxiliares, cuja utilização ficaria restrita a produções futuras, caso o número de respostas não alcançasse representatividade estatística até a etapa das análises empíricas — como de fato ocorreu. Portanto, os questionários não integram o *corpus* desta pesquisa.

Ainda assim, mencionamos o percurso construído ao longo dos envios. Os questionários foram enviados, para todas as 256 escolas (urbanas, indígenas, do campo) e CEDUPs que estão com a oferta do EMIEP, em 2025, na rede pública estadual, até a data de defesa desta dissertação, em três momentos diferentes. O primeiro e-mail foi enviado em 10 de junho de 2025, quando obtivemos 16 respostas. Ao considerar um número pequeno de respostas, diante do número de unidades escolares, decidimos reenviar o questionário, o que ocorreu em 10 de julho de 2025. Após esse reenvio recebemos mais seis respostas ao questionário. Não satisfeitas com o número de respostas, reenviamos o terceiro e-mail em 02 de outubro de 2025, que resultou em mais seis questionários respondidos. Assim, até o momento do envio dessa dissertação para a banca de defesa, tivemos 28 respostas ao questionário. Entendemos ser pertinente registrar as etapas de envio dos questionários, de modo a evidenciar a intenção de incluir diferentes vozes no debate sobre os avanços, retrocessos e desafios da implementação do Ensino Médio Integrado em nosso estado, no contexto da reforma educacional em curso.

Diante da amplitude territorial das escolas contempladas na pesquisa, apresentamos a seguir o mapa com a delimitação das seis mesorregiões do Estado de Santa Catarina, que serviu de referência para a seleção das escolas participantes das entrevistas e, com as demais instituições de ensino que ofertam, ou já ofertaram, o EMIEP na rede estadual, sendo duzentas e trinta e nove escolas de Educação Básica localizadas em áreas urbanas, oito escolas do campo, uma escola indígena e quatorze CEDUPs.

⁷ Os instrumentos utilizados no questionário, embora não empregados para fins analíticos nesta dissertação, estão disponibilizados integralmente no Apêndice B para fins de registro e transparência metodológica.

Figura 1 – Mapa de Santa Catarina/Mesorregiões



Fonte: Brasil, 2020a, p. 02. Disponível em:

https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/arquivos_mapa/santa_catarina/sc_relatorio_final.pdf. Acesso em: 13 nov. 2025.

As escolas e CEDUPs que receberam o questionário, via e-mail, estão distribuídos em cada mesorregião da seguinte forma: **a)** Oeste Catarinense = 56 escolas de Educação Básica, 7 escolas do campo e 3 CEDUPs; **b)** Norte Catarinense = 36 escolas de Educação Básica, 1 escola do campo e 5 CEDUPs; **c)** Sul Catarinense = 37 escolas de Educação Básica e 3 CEDUPs; **d)** Grande Florianópolis = 24 escolas de Educação Básica, 1 escola indígena e 2 CEDUPs; **e)** Vale do Itajaí = 43 escolas de Educação Básica e 2 CEDUPs; e **f)** Serrana = 33 escolas de Educação Básica e 3 CEDUPs. No total o questionário foi enviado para 256 instituições de ensino da rede estadual, que ofertam ou ofertaram EMIEP.

Quanto aos benefícios aos participantes da pesquisa, espera-se que os dados produzidos e as análises realizadas no estudo produzam reflexões sobre as diretrizes educacionais e a legislação que ampara o EMIEP no Estado e, por conseguinte, a ampliação do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado.

Utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2010) para discutirmos os dados das entrevistas, dialogando com referenciais críticos do campo educacional, que possibilitaram articular os dados obtidos e produzidos com a produção acadêmica, ou seja,

atuamos na “busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador” (Minayo, 2016, p. 26).

Com a finalidade de situar o leitor em sua leitura, sinalizamos que esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro capítulo esta introdução, que contextualiza e apresenta a problemática, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa.

O segundo capítulo, está composto pelo mapeamento da literatura, intitulado “Estado do Conhecimento: o conhecimento produzido sobre o Ensino Médio Integrado no contexto da rede estadual de Santa Catarina”. Neste capítulo apresentamos o levantamento dos trabalhos publicados a partir das bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dividido em quatro seções, tem o objetivo de apresentar os trabalhos que se relacionam com a temática deste estudo. Na primeira seção, apresentamos metodologia e critérios utilizados no mapeamento das teses e dissertações; na segunda seção elencamos os objetivos das pesquisas; na terceira seção realizamos a análise com a interlocução entre os conteúdos das pesquisas selecionadas; e, na quarta seção apresentamos o que o mapeamento da literatura nos permitiu observar e em que nossa dissertação avança na produção de conhecimento sobre a temática do nosso estudo em relação aos trabalhos selecionados.

No terceiro capítulo, intitulado “O Ensino Médio Integrado como política de formação da juventude da classe trabalhadora”, contextualizamos e discutimos sobre a concepção do EMIEP e buscamos articular tal concepção com as políticas e diretrizes curriculares para a Educação Profissional Tecnológica de nível médio. Este capítulo, foi organizado em cinco seções, assim nomeadas: O Ensino Médio no Brasil: entre dualidades formamos a juventude da classe trabalhadora; O trabalho como princípio educativo na educação e na concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Os sentidos do Ensino Médio Integrado relacionando com suas implicações na concepção da juventude; Historicizando o percurso de implementação do Ensino Médio Integrado em Santa Catarina; e, A implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: repercussões sobre a educação profissional integrada ao Ensino Médio, na qual contextualizamos e discutimos as principais alterações curriculares oriundas da Lei nº 13.415/2017, do CBEMTC, implementadas nas escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina.

No quarto capítulo, “A reforma do Ensino Médio e o currículo do ensino médio do território catarinense: a desconstrução do ensino médio integrado à educação profissional”, analisamos e discutimos os dados gerados nas entrevistas com os gestores, assistentes técnicos

pedagógicos, supervisores escolares e dos coordenadores dos cursos de EMIEP, de seis escolas da rede estadual de Santa Catarina, a fim de compreender as implicações da reforma do Ensino Médio decorrente da Lei nº 13.415/2017 sobre o currículo, a concepção e a oferta do EMIEP. O capítulo está organizado em cinco seções, estruturadas a partir das categorias de análise dos dados empíricos: **Categoria I** – Razões para a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; **Categoria II** – (In) compreensão da concepção de Ensino Médio Integrado; **Categoria III** – Possibilidades e limites da oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; **Categoria IV** – Repercussões da reforma do Ensino Médio sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina; e **Categoria V** – O Novo Ensino Médio: entre o discurso da flexibilização e a realidade da precarização do/no Ensino Médio Integrado catarinense. O capítulo também contempla uma análise detalhada dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das seis escolas, confrontando as matrizes curriculares construídas pelas instituições antes do CBEMTC e da Lei nº 13.415/2017 com a nova matriz do NEM disponibilizada pela SED/SC para 2024, de modo a evidenciar como as mudanças se refletiram na prática educativa e na organização curricular efetivamente adotada pelas escolas.

No capítulo cinco, apresentamos as considerações finais, elaboradas a partir das análises desenvolvidas sobre a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e sobre a implementação do NEM/CBEMTC, encerrando o percurso investigativo com a síntese dos principais resultados e reflexões produzidas.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Este capítulo tem como propósito apresentar o mapeamento da literatura, contemplando as publicações científicas de fontes primárias relativas à temática desta dissertação — O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Rede Estadual de Santa Catarina: percurso, avanços e retrocessos a partir da legislação educacional. Para tanto, realizamos um estado do conhecimento, com o mapeamento de dissertações e teses produzidas sobre o tema. O objetivo consiste em conhecer, analisar e identificar, nas pesquisas desenvolvidas em nível de pós-graduação — mestrado e doutorado — as contribuições existentes para este estudo, bem como ampliar o conhecimento científico na área. Com base nessa perspectiva, destacamos a relevância desta etapa, que se mostra fundamental para a compreensão, construção e reflexão acerca do objeto de pesquisa.

2.1 METODOLOGIA E CRITÉRIOS

O mapeamento da literatura foi conduzido por meio de busca em duas bases de dados de publicações científicas brasileira: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹. Objetivando um panorama sobre as pesquisas recentes relacionadas à temática, definimos como critério de seleção o recorte temporal de 2006 a 2023, contemplando os trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação no país. A escolha desse período se justifica pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004a), que instituiu a possibilidade de oferta do EMIEP no sistema educacional brasileiro. O ano de 2006 marca o início dessa implementação e da oferta na rede estadual de Santa Catarina, enquanto 2023 delimita o retorno dos cursos de EMIEP na rede estadual, após a Secretaria de Estado da Educação (SED) colocar em terminalidade, em 2021, as turmas do EMIEP. Utilizamos, para essa busca, os descritores: “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina” e “ensino médio integrado à educação profissional” AND “Santa Catarina”.

⁸ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Sob essa delimitação, situamos a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio na rede estadual de Santa Catarina como área específica do mapeamento realizado. Contudo, desde o início das buscas nas plataformas mencionadas, constamos um número relativamente reduzido de trabalhos que abordam a temática definida como objeto desta investigação.

A primeira busca foi realizada em 3 de setembro de 2023, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne pesquisas provenientes de programas de pós-graduação de instituições brasileiras. Utilizamos os descritores “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina” e “ensino médio integrado à educação profissional” AND “Santa Catarina”, considerando o recorte temporal de 2006 a 2022 e a opção de busca em todos os campos. Como resultado, foram localizados dezoito trabalhos, sendo dez dissertações de mestrado e oito teses de doutorado.

Dando continuidade ao mapeamento das dissertações e teses, no dia 04 de setembro de 2023 realizamos a busca na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência do governo brasileiro vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que mantém em seu repositório teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do Brasil e do exterior. Na busca realizada nesta plataforma, de forma análoga à base da BDTD e dentro do recorte estabelecido, utilizando os filtros “Grande área do conhecimento: Ciências Humanas” e “Área do conhecimento: Ensino e Educação”, localizamos quinze trabalhos, sendo doze dissertações de mestrado e três teses de doutorado.

Visando à atualização dos dados do levantamento, realizamos em 07 de janeiro de 2024, nova busca nas bases BDTD e CAPES, com a utilização dos mesmos descritores e referência ao ano de 2023. Nessa busca, foram localizados quatro trabalhos na CAPES — duas dissertações e duas teses —, ambos com os descritores “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina”. Na BDTD, não foi identificado nenhum trabalho com os mesmos descritores.

Nas buscas realizadas nas bases de dados da BDTD e CAPES, encontramos um total de 29 trabalhos, sendo 15 na biblioteca da BDTD e 14 na CAPES. Desse total de 29 trabalhos, temos um quantitativo de 17 dissertações e 12 teses — o que nos mostra, inicialmente, um equilíbrio entre publicações de dissertações e teses no total de resultado das buscas. Nos Quadros a seguir, apresentamos os trabalhos encontrados nas referidas bases de dados, considerando os trabalhos repetidos, apontando, em números, os resultados referentes às dissertações (D) e às teses (T).

Quadro 3 – Dissertações e teses por ano (BDTD e CAPES, 2006/2023) **Descritores:** “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina”

Ano	BDTD		CAPES		Trabalhos por ano BDTD e CAPES	
	D	T	D	T	D	T
2006 a 2012	0	0	0	0	0	0
2013	1	0	1	0	2	0
2014	0	2	1	0	1	2
2015	2	0	1	0	3	0
2016	4	0	1	0	5	0
2017	0	0	0	0	0	0
2018	1	2	1	1	2	3
2019	0	0	0	0	0	0
2020	0	1	0	0	0	1
2021	0	0	2	0	2	0
2022	0	2	0	2	0	4
2023	0	0	2	2	2	2
Total	8	7	9	5	17	12
	15		14		29	

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em:
<https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

No Quadro 3, identificamos 17 dissertações e 12 teses na soma das bases BDTD e CAPES. Observamos que, de 2006 a 2012, bem como nos anos de 2017 e 2019, não há registros de trabalhos em nível de mestrado ou doutorado em ambas as bases. Nos anos de 2013, 2015, 2016 e 2021, foram concluídas apenas dissertações de mestrado, totalizando 12 trabalhos nas duas bases.

Apenas nos anos de 2014 e 2018 identificamos trabalhos em nível de mestrado e doutorado em ambas as bases. Em 2014, encontramos duas teses na BDTD e uma dissertação na CAPES; já em 2018, duas dissertações (uma na BDTD e uma na CAPES) e três teses (duas na BDTD e uma na CAPES). Nos anos de 2020 e 2022, foram concluídas apenas cinco teses — três na BDTD e duas na CAPES. Já em 2023, os trabalhos encontrados se restringem à CAPES, sendo duas dissertações e duas teses.

A organização do Quadro a seguir contribui para ampliar a compreensão sobre a configuração dos trabalhos encontrados nas referidas bases de dados.

Quadro 4 – Dissertações e teses por ano (BDTD e CAPES, 2006/2023) **Descritores:** “ensino médio integrado à educação profissional” AND “Santa Catarina”

Ano	BDTD		CAPES		Trabalhos por ano BDTD e CAPES	
	D	T	D	T	D	T
2006 a 2008	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	1	0	1	0
2010	0	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0	0
2012	0	0	1	0	1	0
2013	0	0	0	0	0	0
2014	0	1	1	0	1	1
2015	1	0	1	0	2	0
2016	1	0	1	0	2	0
2017	0	0	0	0	0	0
2018	0	0	0	0	0	0
2019	0	0	0	0	0	0
2020	0	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0	0
2022	0	0	0	0	0	0
2023	0	0	0	0	0	0
Total	2	1	5	0	7	1

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em:
<https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Conforme apresentado no Quadro 4, localizamos sete dissertações e uma tese na soma das bases BDTD e CAPES. Nos anos de 2006 a 2008, 2010, 2011, 2013 e de 2017 a 2023, não houve registros de trabalhos em nível de mestrado ou doutorado em ambas as bases com os descritores mencionados. Nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2016, foram concluídos apenas trabalhos em nível de mestrado, totalizando seis dissertações, das quais quatro constam repetidas na CAPES. Já em 2014, foram concluídos dois trabalhos, sendo uma dissertação presente na CAPES e uma tese na biblioteca BDTD, ambos repetidos e já identificados na primeira busca.

Os resultados das buscas realizadas nas bases BDTD e CAPES, apresentados nos Quadros 3 e 4, indicaram uma predominância de trabalhos em nível de mestrado, totalizando 24 dissertações, das quais sete são repetidas. Em relação às teses, foram identificadas 13, quatro delas repetidas, conforme apresentado no Quadro a seguir.

Quadro 5 – Dissertações e teses por ano (BDTD e CAPES, 2006/2023) **Descritores:** “ensino médio integrado” AND “Santa Catarina” e “ensino médio integrado à educação profissional” AND “Santa Catarina”

BDTD e CAPES	Dissertações (D)	Teses (T)	Total
Trabalhos encontrados	24	13	37
Trabalhos repetidos	7	4	11
Total	17	9	26

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em:
<https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

O Quadro 5 apresenta o quantitativo de 24 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado, totalizando 37 trabalhos encontrados nas plataformas BDTD e CAPES, no período de 2006 a 2023. Conforme os dados, observamos que sete dissertações e quatro teses aparecem repetidas, ou seja, estão nas duas plataformas pesquisadas ou aparecem nos dois descritores pesquisados. Portanto, ao excluir os trabalhos repetidos, o levantamento realizado nos deixa para análise 17 dissertações e nove teses, totalizando 26 trabalhos.

Estabelecemos, para a análise desses 26 trabalhos, os seguintes critérios de seleção inicial, segundo os quais os trabalhos deveriam: **a)** estar inseridos no contexto da educação profissional e tecnológica de nível médio; **b)** versar sobre o EMIEP; **c)** ter relação com a análise de diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica de nível médio e **d)** se referir ao contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Baseadas nesses critérios, procedemos a leitura dos títulos e resumos, analisando os objetivos, problemática, metodologia e fundamentação teórica de cada pesquisa. Os trabalhos foram excluídos quando não apresentavam relação direta com o objeto de estudo deste trabalho.

Destacamos, contudo, a relevância de todos os trabalhos identificados em nossas buscas e suas contribuições para o campo acadêmico. No entanto, selecionamos apenas aqueles que, de acordo com os critérios estabelecidos, podem oferecer contribuições e diálogos compatíveis com os objetivos desta investigação. A partir de nossa análise, percebemos que a maior parte dos trabalhos não dialoga diretamente com nossa pesquisa. Muitos abordam outras temáticas, como “modelagem e simulações computacionais” e “produção de narrativas digitais”, entre outros, não contemplando, portanto, o enfoque que buscamos para este estudo.

Desse modo, avançamos para a etapa final do estado do conhecimento, que consiste na leitura dos resumos dos trabalhos, identificando suas contribuições e interfaces com a temática. Essa análise resultou na seleção de quatro pesquisas para compor nosso estado do conhecimento: uma dissertação de 2009, encontrada na CAPES; uma dissertação de 2016, identificada em ambas as bases BDTD e CAPES; uma tese de 2014, encontrada na BDTD; e uma dissertação de 2023, também na CAPES.

Conforme mencionado acima, do total de 26 trabalhos encontrados nas bases BDTD e CAPES, 22 abordam a Educação Profissional de Nível Médio, EMIEP, mas consideram o contexto dos Institutos Federais Catarinense (IFC) e/ou Institutos Federais de Santa Catarina (IFSC). E apenas quatro trabalhos — três dissertações e uma tese — estavam inseridos no contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Considerando esses dados, no próximo Quadro apresentamos as pesquisas que atendem aos critérios previamente estabelecidos e foram selecionadas para compor esta investigação.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados para análise detalhada (BDTD e CAPES, 2006/2023)

Tipo	Autor/Ano/Título	Instituição
Dissertação	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; 2009. Ensino médio integrado à educação profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Tese	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; 2014. Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação	Universidade Federal de Santa Catarina
Dissertação	BENEDET, Giovana; 2016. A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades	Universidade do Sul de Santa Catarina
Dissertação	OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de; 2023 Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: um estudo sobre as implicações da Lei Nº 13.415/2017 nos cursos de Ensino Médio Integrado	Instituto Federal Catarinense

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em:
<https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

No Quadro 6, apresentamos os quatro trabalhos selecionados a partir da busca realizada nas bases BDTD e CAPES: três dissertações de mestrado — duas na CAPES e uma em ambas as bases — e uma tese de doutorado, encontrada na BDTD. A leitura dos resumos revelou que os trabalhos tratam da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, na forma do EMIEP, considerando sua oferta no Estado de Santa Catarina, e, portanto, apresentam aproximações com a temática desta pesquisa.

A seleção desses trabalhos permitiu avançar para a leitura integral e a análise detalhada, conduzida de forma descritiva e comparativa, com o objetivo de identificar as contribuições de cada pesquisa para o presente estado do conhecimento. Seguindo essa análise, apresentamos primeiramente a análise das pesquisas quanto aos objetivos.

2.2 QUANTO AOS OBJETIVOS DAS PESQUISAS

Nesta seção, analisaremos os trabalhos de forma descritiva, a partir dos objetivos que cada uma das autoras utilizou como ponto de partida, conforme elencado a seguir.

Quadro 7 – Dos objetivos das pesquisas

Autoria/Ano	Objetivo Geral e Objetivos Específicos
SILVA (2009) Dissertação	Objetivo geral: Analisar o processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina. Objetivos específicos: – Verificar a relação da educação de nível médio e nível médio integrado com o mundo do trabalho e do emprego, na produção; – Identificar, através da legislação a história das modalidades de oferta de ensino médio nas políticas implantadas no Brasil, caracterizando o ensino médio Integrado à Educação Profissional; – Evidenciar o processo de construção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; – Analisar a implantação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na E.E.B. João XIII: um estudo de caso.
SILVA (2014) Tese	Objetivo geral: Aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Técnica de Nível Médio de forma a poder contribuir com a reflexão a respeito da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida. Objetivos específicos: – Analisar a constituição das políticas de Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil; – Contextualizar as políticas de formação de professores para a etapa final da educação básica no Brasil, tanto para a formação geral quanto profissional;

Autoria/Ano	Objetivo Geral e Objetivos Específicos
	– Apresentar alguns elementos para uma formação de professores de modo a contribuir nas reflexões acerca da construção de uma identidade profissional convergente com uma educação emancipatória; – Compreender o processo de construção da identidade profissional dos professores a partir da socialização profissional, do trabalho e das políticas educacionais.
BENEDET (2016) Dissertação	Objetivo geral: Compreender os entraves, os desafios e as complexidades para a valorização do professor do EMIEP quanto às questões de formação, carreira profissional e condições de trabalho no Estado de Santa Catarina. Objetivos específicos: – Analisar as políticas educacionais voltadas ao EMIEP; – Conhecer aspectos do professor e de sua formação inicial e continuada; – Compreender o processo do plano de carreira e as condições de trabalho do professor do EMIEP das escolas estaduais catarinenses.
OLIVEIRA (2023) Dissertação	Objetivo geral: analisar as implicações da reforma do Ensino Médio na oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, a fim de desenvolver um produto educacional que contribua na reflexão sobre as concepções de formação humana integral e currículo integrado nesta rede de ensino. Objetivos específicos: – Mapear a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, mais especificamente de Ensino Médio Integrado, na rede estadual de ensino de Santa Catarina; – Identificar os movimentos de adaptação curricular realizados nas escolas, para atendimento da oferta de educação técnica profissional por meio do novo currículo do Ensino Médio no território catarinense; – Analisar as concepções sobre educação profissional e tecnológica de docentes e gestores que atuam nas Unidades Escolares delimitadas para amostra; – Desenvolver, aplicar e avaliar um produto educacional que aborde questões relacionadas à formação humana integral e currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio.

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em:
<https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

No quadro acima observamos que a dissertação de Benedet (2016) e a tese de Silva (2014) abordam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no contexto da rede estadual de Santa Catarina. Porém, a dissertação de Benedet (2016) teve como objetivo compreender os desafios e as complexidades para a valorização do professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional quanto às questões de formação, carreira-remuneração e condições de trabalho que permeiam os docentes bem como os enfrentamentos no exercício de suas práticas. Já a tese de Silva (2014) teve como objetivo aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

buscando contribuir com a reflexão da construção de uma identidade docente capaz de articular a formação dos alunos para o mundo do trabalho e para a vida.

Como descrito, apesar de os dois trabalhos terem sido inicialmente selecionados por abordarem o EMIEP, no contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a leitura integral revelou que a dissertação de Benedet (2016) e a tese de Silva (2014) não estão em congruência com a nossa pesquisa por estarem direcionadas ao estudo de questões voltadas para a profissão docente/professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como formação inicial e continuada, valorização da carreira docente, e políticas de formação de professores. Ressaltamos, contudo, a relevância dos dois trabalhos e as suas contribuições para a carreira docente, acadêmica/científica, e acima de tudo, a importância de se discutir a valorização da profissão docente ainda que represente um desafio significativo.

Por sua vez, as dissertações de Silva (2009) e Oliveira (2023) possuem elementos de diálogo direto com o tema desta pesquisa, especialmente no que se refere às diretrizes e políticas curriculares do EMIEP na rede estadual de Santa Catarina. Considerando essa relevância e a carência de estudos sobre o tema, realizaremos a análise descritiva dessas duas dissertações, localizadas na base de dados CAPES, que compõem a revisão final do levantamento bibliográfico realizado nas bases BDTD e CAPES. Nesse sentido, o quadro seguinte organiza a síntese referente aos trabalhos considerados.

Quadro 8 – Trabalhos selecionados

Obras Selecionadas (Dissertações)	Autora/Ano	Curso/Instituição/ Orientadora
Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação	SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; 2009	Programa de pós-graduação em Educação Universidade do Oeste de Santa Catarina Leda Scheibe
Educação profissional na rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 nos cursos de ensino médio integrado	OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de; 2023	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal Catarinense Viviane Grimm

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em:
<https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

2.3 DAS ANÁLISES DOS TRABALHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

A análise detalhada dos trabalhos selecionados permite compreender de que forma cada estudo contribui para o desenvolvimento e fundamentação desta pesquisa. Nesta seção, as duas dissertações selecionadas são examinadas individualmente, considerando seu contexto, metodologia e principais achados, de modo a evidenciar as contribuições específicas de cada uma para a compreensão das políticas e diretrizes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na rede estadual de Santa Catarina.

2.3.1 Análise da dissertação de Silva (2009)

Iniciamos, pela dissertação de Silva (2009), intitulada “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação”, que buscou analisar o processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina refletindo sobre os desafios políticos, teóricos e práticos dessa política educacional. A pesquisadora justifica que o estudo surgiu da necessidade de compreender esses desafios na construção desta política no Estado de Santa Catarina. Silva (2009) fez um estudo em torno das políticas voltadas para o Ensino Médio e para a educação profissional no país, relacionando-as com o mundo do trabalho e o sistema produtivo capitalista. Para a autora,

Ao realizar reflexões em torno da relação e o trabalho, ou entre as políticas educacionais e o mundo do trabalho, percebe-se a íntima relação entre ambos, ou seja, a necessidade do Estado controlar a educação para a manutenção do modelo econômico e político vigente. Neste sentido pode-se dizer que, as políticas públicas, inclusive as políticas educacionais, são essenciais para a perpetuação do capitalismo globalizado (Silva, 2009, p. 12).

A esse respeito, corroboramos com Silva (2009), apoiando-nos em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), ao constatar que, ao longo dos anos no Brasil, a estratégia adotada em políticas educacionais — em diferentes conjunturas e com o objetivo de facear o enigma ou o nó do Ensino Médio — tem se limitado a reformas curriculares e alterações na legislação,

que, entretanto, não enfrentam o problema estrutural da educação brasileira: a dualidade e a desigualdade.

A pesquisadora relatou o processo de construção da política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado de Santa Catarina, tendo o curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Técnico de Alimentos na Área Química implantado na Escola de Educação Básica João XXIII, no município de Maravilha/SC, como campo da sua pesquisa qualitativa e estudo de caso.

Silva (2009), contextualizou o embate político e teórico que deu suporte à proposta da formação integrada no Ensino Médio, que propõe uma formação integrada ao ensino regular neste nível de ensino, com base em autores¹⁰ como Antunes (2000), Paulini (2006) e Kuenzer (2008). Com o aporte teórico desses autores, a pesquisadora apontou as causas para a expansão do desemprego estrutural em escala global, relacionando-o ao avanço tecnológico – automação, robótica, microeletrônica — à crise recessiva em alguns países, à terceirização dos serviços, ao emprego temporário, ao crescimento da economia informal, à insuficiência de formação profissional para atender novas demandas do mercado, à busca por um novo perfil de trabalhadores e à intelectualização de pequenos grupos responsáveis pela produção de ciência e tecnologia. Silva (2009, p. 21), abordou ainda o valor do conhecimento para o sistema produtivo capitalista, afirmando que

[...] o produto que mais agrega valor e passa a ser essencial para a sobrevivência dos indivíduos e das empresas no sistema capitalista é o conhecimento. Para o mundo globalizado e para o sistema capitalista, conhecimento e formação profissional são sinônimos de mercadoria, que devem ser oferecidas para atender às exigências do mercado.

Nesse sentido, Silva (2009) ressalta que o papel principal da escola— em oposição às demandas orientadas exclusivamente pelos interesses do sistema produtivo capitalista — deve se fundamentar na produção de saberes voltados à emancipação humana. Para a autora, esse processo requer o estabelecimento de uma relação dialética entre sujeito e objeto, entre teoria e prática, articulado à clareza de objetivos e à concepção educativa que orienta a práxis.

Ao tratar da construção das principais políticas públicas de Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, a autora sinalizou para um sistema educativo marcado pela

¹⁰ Informações detalhadas sobre a fundamentação teórica utilizada por Silva (2009), incluindo os autores estudados, podem ser conferidas na dissertação da autora, disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

dualidade estrutural historicamente existente no país, estruturado e diretamente vinculado à formação dos jovens segundo sua classe social, de modo que, aos mais pobres, costuma-se destinar a atuação em funções técnicas em níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Nessa mesma direção, Machado (1991) destaca que “na sociedade capitalista, a escola profissional significa, correntemente, uma escola de categoria inferior destinada aos jovens desprovidos de recursos, corroborando a diferenciação social” (p. 151).

Silva (2009) também discorreu, em uma linha do tempo, sobre as Leis, Decretos, Resoluções e Diretrizes Curriculares da educação, do Ensino Médio e do Ensino Técnico Profissional. Mencionou, ainda, a importância do Decreto nº 5.154/2004, que promoveu mudanças na forma de oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio para a formação de trabalhadores, posteriormente incorporadas à LDB 9.394/1996 por meio da Lei nº 11.741/2008 (Brasil, 2008a). Evidenciou que, a “[...] inclusão da modalidade integrada para os cursos de Ensino Médio Profissionalizante é sem dúvida uma conquista para os educadores(as) brasileiros(as) que sempre batalharam e continuam batalhando para que a dualidade estrutural da formação de trabalhadores seja superada” (Silva, 2009, p. 43).

Relatou, ainda, que o processo de implantação e implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina foi a partir da perspectiva histórico-cultural, que coincide com a fundamentação teórica na proposta metodológica dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil. A autora relatou que “nessa perspectiva, os envolvidos no processo educativo são considerados como sujeitos sociais que constroem seus conhecimentos a partir das relações que estabelecem com o meio em que vivem” (Silva, 2009, p. 52).

Silva (2009), ao analisar as políticas educacionais e curriculares catarinenses, destacou que, na segunda metade da década de 1990, as discussões sobre a relação entre educação e trabalho ganharam maior expressão. Sinalizou que essas reflexões foram sistematizadas na Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 1998) e posteriormente fortalecidas no documento “Estudos Temáticos”, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina em 2005.

Para a construção da política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina, Silva (2009) citou o trabalho como princípio educativo; a articulação entre trabalho, ciência e cultura; e o contexto social como mediação para a compreensão da realidade vivida, como conceitos essenciais do documento referência da Proposta Curricular de Santa Catarina – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. É importante contextualizar, que

nesta pesquisa, também entendemos o trabalho como princípio educativo, uma vez que promove “[...] a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (Ramos, 2004, p. 46).

Ao descrever as etapas de implementação e desenvolvimento do momento em que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional passou a ser ofertado em Santa Catarina, Silva (2009) afirmou que, inicialmente, foram definidas as áreas e os locais de oferta dos cursos pela Secretaria de Estado da Educação (SED), por meio das Diretorias de Ensino Médio e de Educação Profissional, juntamente com as Gerências de Educação (GERED). A referida Diretoria, em conjunto com cada GERED, ficou responsável por assessorar as escolas no processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos.

No percurso relatado por Silva (2009), em 2005, a SED realizou dois seminários para subsidiar a elaboração dos projetos de criação dos cursos e, por orientação da Secretaria, cada GERED deveria promover cursos de capacitação para os professores que iniciariam as turmas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em fevereiro de 2006. Além dessas capacitações realizadas no início do ano letivo de 2006, tornou-se necessária a realização de reuniões pedagógicas, planejamentos e conselhos de classe nas escolas ao longo dos anos letivos de 2006 e 2007, que deveriam ser acompanhadas pelo Integrador de Ensino Médio e pelo Supervisor de Educação Básica e Profissional das GEREDs.

A autora também mencionou que, para garantir a implementação dos referidos cursos, a SED promoveu três seminários adicionais e, visando atender às necessidades específicas de cada oferta, propôs a elaboração de um plano de trabalho coletivo para 2007, bem como a realização de formações descentralizadas nas Unidades Escolares, com o objetivo de fortalecer a proposta metodológica.

Outro ponto enfatizado por Silva (2009) refere-se à relevância do Curso de Complementação Pedagógica oferecido pela Universidade do Vale do Itajaí, destinado aos profissionais que atuavam como docentes das disciplinas técnicas dos Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A autora evidenciou que, apesar da iniciativa, persistiam dificuldades significativas, especialmente relacionadas à ausência de financiamento adequado para a consolidação e continuidade dessa modalidade de oferta da Educação Profissional de Nível Médio, destacando o pouco investimento em equipamentos e laboratórios; a rotatividade dos profissionais responsáveis pela implantação dessa política — inclusive assessores —, que

gerou uma lacuna em relação à metodologia inicial; e o distanciamento da SED no acompanhamento a gestores e professores das GEREDs, resultando na perda de unidade da formação e das ações antes articuladas entre GEREDs e Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs)¹¹.

Silva (2009) analisou, por meio de um estudo de caso, o processo de implementação do Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com habilitação de Técnico em Alimentos na área de Química, ofertado na EEB João XXIII, no município de Maravilha. A autora considera essa experiência um elemento importante para a avaliação mais ampla do desenvolvimento da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado de Santa Catarina. O referido curso, teve início em 2006, e foi ofertado “com o intuito de atender as dificuldades encontradas pelas pequenas e médias propriedades e agroindústrias familiares da região, em relação a mão-de-obra, ampliando a possibilidade de valorização das pessoas do campo assim como dos produtos coloniais” (Silva, 2009, p. 65). E quanto ao seu Projeto Pedagógico de criação apresenta como eixo: “a necessidade de proporcionar aos educandos conhecimentos culturais e científicos que lhes sirvam de ferramentas eficazes para a articulação e ação de valores, saberes e habilidades necessárias para a vida em sociedade e à construção da cidadania” (Silva, 2009, p. 67).

A referida pesquisa recorreu aos autores Garcia e Lima Filho (2004), Ramos (2005), Arroyo e Frigotto (1998) e Santos (2006) para discutir a concepção dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, destacando a perspectiva de superação da dualidade entre a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho. Também mobilizou autores que tratam do Ensino Médio a partir do trabalho como princípio educativo e da ideia de politécnica, entre os quais se incluem Frigotto (2004; 2005), Kuenzer (2002), Ramos (2006), Ciavatta (2004), Machado (2008) e Campos (2006).

Também foi objeto de estudo os documentos na esfera federal, LDB 5.692/71, Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/1996, Decreto nº 2.208/1997, Decreto nº 5154/2004, Resolução CNE/CEB 04/1999 e na esfera estadual, documentos expedidos pela Secretaria de Estado da Educação: Comunicações Internas, Relatórios de Assessoria, Documento Referência do Ensino Médio e convites para as capacitações.

Silva (2009) organizou um roteiro de investigação, para a análise da implantação e implementação, com nove unidades de análise: **a)** Sobre a participação no processo de criação

¹¹ As SDRs (Secretarias de Desenvolvimento Regional) eram instâncias administrativas do governo estadual, posteriormente substituídas pelas CREs (Coordenadorias Regionais de Educação).

do curso; **b)** Sobre a participação nas capacitações; **c)** Sobre as atividades de planejamento; **d)** Sobre a proposta metodológica; **e)** Sobre a estrutura física e didática da escola; **f)** Sobre a visibilidade regional do curso; **g)** Sobre as articulações com a comunidade; **h)** Sobre a relação Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – educação e mundo do trabalho; **i)** Sobre os aspectos positivos e desafios do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A pesquisa de Silva (2009) teve como sujeitos os gestores e docentes do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Técnico em Alimentos na Área Química. A geração de dados foi por meio de entrevistas com os gestores e docentes do curso, e questionários com alunos que estavam frequentando o terceiro ano do curso e membros da comunidade externa. Após tabular os dados das entrevistas e dos questionários, a autora fez a análise dos dados “à luz do referencial teórico da pesquisa bibliográfica” (Silva, 2009, p. 76).

Nas considerações finais de seu trabalho, Silva (2009) apontou a relevância da política do EMIEP se tornar uma política de Estado, não apenas em Santa Catarina, mas em todo o Brasil, que não seja apenas uma política de governo. Ressalta que o Estado de Santa Catarina

tem encaminhado ações que poderão transformar a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em uma política de estado, uma vez que existe uma caminhada de três anos na construção da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e está em processo final de elaboração de uma proposta curricular exclusiva para tais cursos, respaldada pela concepção teórica que norteia as ações de toda a educação básica deste Estado (Silva, 2009, p. 114).

Ao final de toda a caminhada realizada na/para a implantação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com habilitação Técnico em Alimentos na área Química, na EEB João XXIII do município de Maravilha, verificou que a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma possibilidade concreta de oferta de formação da juventude no Estado de Santa Catarina, que nas palavras de Silva (2009, p. 115) “provocou mudanças na forma de conceber a educação profissional de nível médio, criando novas e boas expectativas para a educação básica”.

2.3.2 Análise da dissertação de Oliveira (2023)

Na sequência das pesquisas que compõem a análise dos trabalhos selecionados, destacamos o estudo desenvolvido por Oliveira (2023), intitulado “Educação Profissional na

Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: um estudo sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 nos cursos de Ensino Médio Integrado”. A pesquisa buscou analisar as implicações da reforma do Ensino Médio na oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, a fim de desenvolver um produto educacional que contribuísse para a reflexão sobre as concepções de formação humana integral e currículo integrado nesta rede de ensino. Para esse fim, a autora optou pela construção de um infográfico, considerando-o uma ferramenta com potencial informativo, possibilitando a difusão e ampliação acerca da temática de forma clara e objetiva.

Oliveira (2023) realizou a revisão de literatura a partir da busca por publicações recentes nas bases CAPES e BDTD. No recorte temporal de 2004 a 2022, a autora identificou, no que se refere especificamente à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, apenas a dissertação de Silva (2009) e o artigo de Scheibe e Silva (2013). Constatou também a existência de estudos relacionados à implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em outros estados, como as pesquisas desenvolvidas no Paraná por Davanço (2008), Garcia (2009) e Kuenzer e Garcia (2013); no Mato Grosso por Souza (2015); e no Espírito Santo por Lima e Peterle (2019).

Quanto à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como exploratória, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Para atender aos objetivos específicos, foram analisados documentos legais, diretrizes curriculares, planos de curso das Unidades Escolares (UEs) investigadas e dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2022). Na pesquisa de campo, a autora delimitou como *lócus* as escolas e o CEDUP que ofertam Educação Profissional, considerando a proximidade geográfica em relação à sua localização.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e questionário *Google Forms* com professores de EMIEP de duas UEs, a EEB Maria Rita Flor localizada em Bombinhas/SC e o Centro de Educação Profissional (CEDUP) Hermann Hering localizado em Blumenau/SC. O questionário online foi enviado para 188 professores que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional das Unidades Escolares investigadas no mês de setembro de 2022, tendo-se 62 respondentes, aproximadamente 32,97% de retorno. As análises dos dados foram a partir da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003). A partir da análise dos dados foi desenvolvido o produto educacional Infográfico, denominado “Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Santa Catarina: reconstruindo olhares a partir da concepção de currículo integrado”.

A pesquisa de Oliveira (2023) apresentou, em sua fundamentação teórica¹², uma contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio no Brasil, com ênfase nas legislações posteriores aos anos 1990, que influenciaram as disputas em torno da composição do Ensino Médio e do enfrentamento da dualidade educacional no Ensino Médio. Para essa discussão, a autora dialogou com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Araújo (2019), Ramos (2010), Kuenzer (2017), Ferretti e Silva (2019) e Laval (2004).

Na sequência, Oliveira (2023) abordou a concepção de currículo integrado a partir da perspectiva da formação omnilateral, mobilizando autores como Moreira e Silva (2011), Sacristán (2000), Ramos (2017), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005; 2008), Lopes (2002), Machado (2010), Gramsci (2004), Saviani (1989), entre outros. A autora discute o sentido ontológico do trabalho, o trabalho como princípio educativo e a construção do currículo integrado ancorado nos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Nessa perspectiva, a integração das múltiplas dimensões da vida no processo formativo sustenta a defesa de uma formação integral e omnilateral, que possibilita uma educação politécnica estruturada a partir da prática social.

Sobre o EMIEP na rede estadual catarinense, a autora destacou que a construção dessa política contou com apoio financeiro, político e pedagógico do Ministério da Educação, a partir de convênio firmado com o Governo Federal em 2004. No que se refere à concepção adotada pela Rede Estadual, evidenciou que esta se fundamentou nos princípios e diretrizes da política nacional. Conforme Oliveira (2023), o processo de implementação dos cursos desenvolveu-se de maneira democrática e descentralizada, envolvendo discussões teóricas e metodológicas e contando com a participação de consultores de universidades e do MEC, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e as Gerências Regionais de Educação.

Para a autora, a política do EMIEP em Santa Catarina foi estruturada com base em pressupostos teórico-metodológicos alinhados à perspectiva histórico-cultural, em consonância com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 1998. Destacou, ainda, que em 2005 ocorreram movimentos de sistematização e socialização da PCSC, os quais favoreceram o aprofundamento do debate sobre a formação de trabalhadores, especialmente nos eixos “Educação e Trabalho” e “Educação de Trabalhadores”. Esses processos culminaram na publicação do caderno “Estudos Temáticos”, integrante da própria PCSC.

¹² Mais detalhes sobre a fundamentação teórica e os autores abordados podem ser conferidos em Oliveira (2023), disponível em: https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2024/04/DISSERTACAO-FERNANDA_BIZARRI_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

Ao apresentar as etapas de implementação e desenvolvimento da oferta inicial do EMIEP no estado, Oliveira (2023) retomou o estudo de Silva (2009) — já discutido anteriormente neste Estado do Conhecimento — bem como o Caderno Pedagógico “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” (Santa Catarina, 2007). Diante disso, não se faz necessário detalhar novamente tais elementos, evitando-se a redundância de informações neste texto.

Para Oliveira (2023), a última atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 2014 e anterior aos movimentos desencadeados pela BNCC, não incorporou as discussões teórico-metodológicas específicas sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ainda assim, marca o início da organização curricular por áreas de conhecimento e reafirma a concepção teórica e metodológica de formação integral dos sujeitos, ancorada na abordagem histórico-cultural, compreendendo-os como sujeitos de direitos. A autora observou que, após a publicação da PCSC de 2014, ocorreu um enfraquecimento dos debates referentes à política do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado de Santa Catarina. Assim sendo,

Apesar da oferta atual dos cursos de EMIEP e de todas as discussões referentes à construção desta política durante o processo de implementação, os cursos de EMIEP na rede estadual catarinense encontram-se em modo de terminalidade devido a articulação do órgão central, a partir de 2018, com a lógica da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Oliveira, 2023, p. 45).

Sobre a terminalidade da oferta do EMIEP na rede estadual de ensino de Santa Catarina, a autora manifestou que “apesar das mudanças da Lei nº 13.415/2017, o Art. 36-A da LDB, que trata da Educação Profissional de nível médio, não foi alterado por esta legislação, sendo legítima a oferta de forma integrada” (Oliveira, 2023, p. 45). A pesquisadora também percorreu sobre essa terminalidade ao analisar um documento orientativo da SED/SC, no qual são explicitadas as diretrizes para organização, oferta e conclusão desses cursos no âmbito da rede estadual. Afirmou:

A orientação para a terminalidade dos cursos de EMIEP e implantação do NEM em todas as escolas a partir da 1ª série do Ensino Médio é explícita em documento que orienta as escolas sobre plano de ação para implantação dos itinerários formativos, que integra o conjunto de ações desencadeadas pelo MEC para a implantação do NEM (Oliveira, 2023, p. 44).

Oliveira (2023) buscou compreender de forma crítica as mudanças promovidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) na oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, posicionando-se em defesa da concepção de currículo integrado.

No que se refere à Educação Técnica e Profissional de nível médio no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, a autora relatou que, em 2018, o Estado de Santa Catarina iniciou a reforma do Ensino Médio ao aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), instituído pela Portaria MEC nº 649/2018.

A fundamentação teórica utilizada por Oliveira (2023) mobilizou autores como Silva; Martini; Possamai (2019), Thiessen (2021), Ramos (2005), Saviani (2003), Ferreti e Silva (2019), Lima e Peterle (2021), Silva e Scheibe (2017), Possamai e Silva (2022) e Ciavatta (2018), os quais permitiram à pesquisadora discutir a reforma do Ensino Médio, a implementação do NEM na rede estadual e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC).

Oliveira (2023) contextualizou a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina com base na Resolução CEE/SC nº 93/2020 (Santa Catarina, 2020) e no cronograma estabelecido pela Secretaria de Estado da Educação. A autora relatou que, paralelamente ao processo gradativo de implementação do NEM, foram desenvolvidas algumas ações voltadas à discussão e compreensão da nova legislação, entre elas: a realização de webconferências com gestores e professores das escolas envolvidas, a elaboração do plano de implementação, o mapeamento de possíveis demandas profissionais regionais e o início do processo de construção do caderno de orientações para a implementação do NEM. Nesse contexto de mobilização e organização institucional, a autora assinalou que a SED/SC, “[...] em regime de colaboração, inicia a construção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), aprovado pelo Parecer nº 40 do Conselho Estadual de Educação, em 9 de março de 2021, o qual se constituía por meio de quatro cadernos” (Oliveira, 2023, p. 45).

Para melhor compreender essa organização, a autora aborda os cadernos que compõem o CBEMTC: Caderno 1 – Disposições Gerais; Caderno 2 – Formação Geral Básica; Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; e Caderno 4 – Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos. Este último, conforme destaque de Oliveira (2023, p. 45), “foi desenvolvido em conjunto com o Instituto Iungo, que por meio de parceria público-privada também atua em formações quanto à implantação do Novo Ensino Médio”.

Oliveira (2023), com base em Thiesen (2021), mencionou que o Estado de Santa Catarina não enfrentou maiores resistências no processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em razão da ampla rede de apoio formada por instituições como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Federação Catarinense de Municípios (FECAM), a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). A justificativa, apresentada pela autora, para esse cenário de pouca resistência é que o então Secretário de Estado da Educação, Eduardo Deschamps, assumiu a presidência do CONSED em 2015 — órgão de forte protagonismo nas discussões sobre a política nacional — e, três anos depois, em 2018, passou a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa trajetória institucional fortaleceu sua influência e acabou por facilitar a adesão da nova política educacional em Santa Catarina.

A autora referiu que a parte flexível do currículo — correspondente aos itinerários formativos — foi organizada em: projeto de vida, segunda língua estrangeira, componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento. Ressaltou que o CBEMTC “determina que é por meio das trilhas de aprofundamento que se dará a oferta do Itinerário da Educação Profissional e Técnica, a partir da segunda série do Ensino Médio” (Oliveira, 2023, p. 46).

Oliveira (2023) analisou o texto da política e constatou que, no que se refere à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o documento adota a perspectiva histórico-cultural, assegurando as concepções da PCSC. Entretanto, a autora identificou uma contradição nos fundamentos, pois o alinhamento do texto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) indica uma centralidade na pedagogia por competências, enfraquecendo a proposta do Ensino Médio Integrado. Com base em Thiesen (2021), Oliveira ressaltou que a substituição dos princípios da PCSC pelo conjunto de habilidades e competências previsto na BNCC implica perda de autonomia curricular da rede estadual.

O documento prevê a oferta das Trilhas de Aprofundamento em EPT de três formas: integrada, realizada pela mesma instituição; concomitante-intercomplementar, oferecida por outra instituição, porém com projeto pedagógico unificado à escola de referência do estudante; e concomitante, realizada por outra instituição com projetos pedagógicos distintos. Oliveira (2023, p. 48) observou que “por meio das formas de oferta das Trilhas de Aprofundamento da

EPT, não há condições objetivas de efetivar a articulação entre a formação geral e a técnica, a partir da concepção de formação humana integral”.

Oliveira (2023) apontou que, em janeiro de 2022, o CEE/SC autorizou o Caderno 5 do CBEMTC, intitulado “Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica”. As discussões práticas e metodológicas sobre o itinerário formativo em EPT tiveram início somente em setembro de 2021 e ocorreram de forma colaborativa entre a SED, as CREs e as Unidades Escolares com oferta de formação em EPT.

A autora sinaliza que a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em parceria com os Institutos Ayrton Senna e Iungo reforça uma perspectiva neoliberal, ao deslocar parte das atribuições do Estado para a oferta privada, centrando a formação na demanda do mercado e promovendo a desinstitucionalização do ensino. Oliveira (2023) defende que a oferta de EPT deveria se apoiar na perspectiva histórico-cultural presente na PCSC. No contexto atual da rede estadual, observa-se fragilidade na organização do currículo integrado, especialmente quanto à estruturação da EPT por meio dos itinerários formativos.

Nas considerações finais de seu trabalho, Oliveira (2023) destacou que as mudanças decorrentes da implantação do NEM impactaram a continuidade da oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na rede estadual de Santa Catarina. A reorganização curricular afetou a formação dos estudantes, comprometendo uma formação articulada ao mundo do trabalho, à ciência e à cultura, conforme os aspectos identificados na pesquisa: redução significativa de componentes de formação geral básica, aumento de componentes de formação técnica, fragmentação do estudo, ampliação da carga horária e ausência de componentes da formação técnica na primeira série do Ensino Médio.

A autora também observou que houve um alinhamento da educação pública aos interesses do empresariado, restringindo a formação ao mercado de trabalho e desconsiderando a perspectiva integral e emancipatória. Oliveira (2023) enfatizou que tal tendência reforça uma concepção pragmatista e aligeirada de formação profissional, ao deslocar recursos públicos para iniciativas privadas, que poderiam fortalecer uma educação plena dentro dos marcos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

2.4 O QUE O MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA PERMITIU OBSERVAR

A análise detalhada das bases de dados BDTD e CAPES permitiu identificar a produção acadêmica relacionada ao EMIEP na rede estadual de Santa Catarina. Constatou-se

que o número de trabalhos específicos sobre o tema é reduzido, evidenciando lacunas na literatura existente. Considerando os critérios de busca já mencionados, apenas quatro trabalhos foram identificados como relacionados à temática na esfera da rede estadual de ensino. Entretanto, dois desses estudos — a dissertação de Giovana Benedet (2016), intitulada “A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades”, disponível na BDTD e CAPES, e a tese de Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (2014a), “Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação”, disponível na BDTD — têm foco na investigação de questões relativas aos professores/docentes, sendo, portanto, desconsiderados na análise desta pesquisa.

Para a construção deste Estado do Conhecimento, considerando os critérios de seleção previamente estabelecidos, definimos que apenas duas dissertações possuem relação direta com o foco desta pesquisa: a de Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (2009), intitulada “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação”, e a de Fernanda Bizarri de Oliveira (2023), intitulada “Educação Profissional na rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 nos cursos de ensino médio integrado”. Esses trabalhos são fundamentais para compreender o percurso de implementação e os impactos na oferta dos cursos de EMIEP, considerando a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e a implementação do NEM no Estado de Santa Catarina.

A presente análise revela uma produção acadêmica limitada sobre o EMIEP na rede estadual, o que ressalta a importância de investigações que possam ampliar o conhecimento e oferecer subsídios para políticas e práticas educacionais, como realizado nesta pesquisa.

Considerando a análise dos trabalhos selecionados, observamos que Silva (2009) abordou o início da oferta do EMIEP na rede estadual, mencionando os debates e discussões ocorridas sobre a concepção e os desafios para a implantação e implementação do EMIEP com habilitação Técnico em Alimentos na área Química, na EEB João XXIII do município de Maravilha.

Oliveira (2023), cujo campo de pesquisa foi um CEDUP e uma escola da rede estadual de Santa Catarina, avançou nas discussões sobre a oferta do EMIEP na rede estadual, quando relata a oferta desses cursos a partir do Decreto nº 5154/04 até o ano de 2022, quando é imposto o novo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, a partir da Lei nº

13.415/2017, que altera de forma significativa a forma da oferta da Educação Profissional na rede estadual.

Os trabalhos selecionados neste Estado do Conhecimento foram analisados de forma detalhada e forneceram contribuições relevantes sobre a implantação e implementação dos cursos EMIEP, na rede estadual de Santa Catarina, assim como informações acerca da implementação do “Novo Ensino Médio” na perspectiva da Educação Profissional, a partir da Lei nº 13.415/2017. A presente pesquisa busca ampliar esse olhar, investigando a oferta, o currículo e a concepção desses cursos, por meio realização de entrevistas com as seis escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado desde 2006.

3 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DA JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

Toda a sociedade elabora uma noção ideal de “adulto”, na qual estão sistematizadas as suas aspirações mais ambiciosas, seus valores mais raros, suas normas mais características, numa palavra, a essência do seu *ethos* (Foracchi, 1972, p. 19 – grifos do original).

Em um país cuja estrutura da sociedade e a natureza das forças que a produziram e a mantêm, a universalização da Educação Básica com qualidade social referenciada parece não se encaixar em seu projeto societário. O excerto de Foracchi (1972) nos desperta a reflexão sobre qual o ideal de adulto que uma sociedade elabora e almeja alcançar. Para isso, é preciso compreender o percurso da formação do jovem até a sua vida adulta, considerando suas condições materiais concretas de vida. Incontestavelmente a formação do jovem passa pela educação escolar, ou seja, pela escola. Uma escola que não é igual para todos os jovens e que possui, entre outros aspectos, cor, raça, gênero, e, principalmente, seu caráter de classe, que diz muito sobre os demais aspectos.

Neste capítulo, o propósito é discutir a concepção do EMIEP e suas implicações na formação das juventudes. Para isso, é necessário articular tal concepção com as políticas e diretrizes curriculares para a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, tanto no âmbito federal quanto estadual, no Brasil e em Santa Catarina. A partir dessa perspectiva, a análise aborda o impacto dessas políticas e diretrizes na formação das juventudes, contemplando tanto os aspectos gerais da educação nacional quanto as especificidades da rede estadual de Santa Catarina.

3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ENTRE DUALIDADES E DESIGUALDADES FORMAMOS A JUVENTUDE DA CLASSE TRABALHADORA

A literatura que discute a história da escola, não apenas no Brasil, mas em diferentes contextos globais, permite compreender a relação entre a educação formal e os interesses da classe burguesa: uma escola e a educação que têm atendido às demandas da sociedade dominante e aos interesses daqueles que detêm os meios de produção. Em outras palavras, a escola é uma instituição subordinada ao capital e carrega em sua origem a divisão da sociedade em classes: uma que explora e outra que é explorada. Sob essa perspectiva, a sociedade

capitalista se constituiu e se mantém, renovando-se inclusive por meio das desigualdades sociais e das diferenciações escolares, associadas à lógica de funcionamento das sociedades de classes (Saviani, 2008). De tal modo, “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (Saviani, 2008, p. 25).

Historicamente a educação no Brasil foi marcada por reivindicações, debates e discussões em torno de um projeto de educação pública de qualidade no nosso país. A história da educação se configura e reconfigura conforme os períodos históricos e políticos. Baseadas em Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), observamos que após o ciclo da ditadura civil-militar, houve uma mobilização nacional em busca de uma transição democrática de maneira que a sociedade civil organizada — por meio de suas entidades educacionais e científicas — mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

O Estado, para atender aos interesses políticos e econômicos presentes no período de expansão industrial, utilizou políticas educacionais como instrumento para viabilizar tais interesses em disputa. Entre os objetivos dos proprietários das indústrias instaladas no Brasil, destacavam-se a necessidade de mão de obra qualificada e a contenção do interesse dos jovens pelo acesso ao Ensino Superior.

Foi nesse contexto que a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) – Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus – passou a ter como objetivo central a profissionalização no Ensino Médio. Afirmando que “a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais de produção capitalista” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 32), período em que o modelo produtivista do Ensino Médio se fundamentava na divisão social e técnica do trabalho. Contudo, conforme Kuenzer e Garcia (2013, p. 40), “a Lei foi aprovada e instituiu a profissionalização compulsória sem as condições básicas (professores, laboratórios e projeto político-pedagógico consistente) para a sua efetivação”. O discurso que orientava a formação técnica centrou-se “nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau” (Frigotto; Ramos, 2017, p. 32). Para Silva (2009), a reforma educacional instituída pela Lei nº 5.692/71 não apenas fracassou, como também foi prejudicial aos estudantes do Ensino Médio. Assim sendo,

A reforma educacional proposta pela LDB 5.692/71 foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau, pois embora tivesse instituído a Educação Profissional com base comum mais as disciplinas profissionalizantes (promovendo certa integração entre a educação profissional e o ensino médio) destruiu o seu caráter propedêutico que facilitava o ingresso ao ensino superior. Tal atitude acabou elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas, além de que seu caráter de profissionalização foi um fracasso (p. 33).

A partir da década de 1980, as experiências dos países de capitalismo avançado — especialmente no que se refere às mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho — impulsionaram a configuração de um mundo produtivo caracterizado por tendências como a flexibilização da produção, a reestruturação das ocupações, a integração entre setores da produção, a multifuncionalidade e a polivalência dos trabalhadores, bem como a valorização dos saberes dos trabalhadores, dos saberes não formalizados ou desvinculados do trabalho prescrito.

Ainda na década de 1980, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de se investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, Ramos (2012) manifesta que “sob a cultura industrialista do projeto nacional-desenvolvimentista e num contexto de pleno emprego, a razão de ser da educação brasileira esteve predominantemente centrada no mercado de trabalho” (Ramos, 2012, p. 112).

Nesse cenário, ocorreu uma intensa luta social no campo da educação, marcada por amplos debates sobre a função e os objetivos do Ensino Médio na Educação Básica. O foco era desvincular a concepção de educação como mero investimento em capital humano — voltado apenas às necessidades do mercado — e reafirmar a formação humana integral. Com o aprofundamento desses debates após o fim da ditadura cívico-militar brasileira e a abertura política, surge a perspectiva de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educadores e estudantes, mobilizados pelo movimento Diretas Já, participaram ativamente da construção de um projeto de educação, conforme destacam Frigotto; Ramos (2017, p. 35 – grifos do original):

Em 1980, o movimento “Diretas Já” também levou seus educadores e estudantes a discutirem suas concepções e práticas político-pedagógicas, naquele momento já confrontadas pelo debate sobre a necessidade da superação da dualidade educacional com vistas ao projeto de educação unitária na perspectiva da politecnia.

O Ensino Médio, ao longo de sua história, teve como principal objetivo preparar o jovem para ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão, sendo relativamente

poucos aqueles faziam (e fazem) tal inserção somente após a conclusão do Ensino Superior. Dessa forma, a classe social do estudante sempre foi um fator determinante do momento de ingresso no mercado de trabalho ou no Ensino Superior, bem como a posição que ocuparia na divisão social e técnica do trabalho após cada um dos percursos realizados. “Essa foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB, Lei nº 9.394/96, que entende que [...] preparar para a vida significa desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (Frigotto; Ciavatta, 2004, p. 39). Portanto, enquanto vigoraram o projeto nacional desenvolvimentista e a expectativa de pleno emprego, a preparação para o mercado de trabalho constituía a finalidade central da educação, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior (Ramos, 2004).

Mesmo sem recorrer a um passado mais distante, mas apenas trazendo elementos que estiveram presentes a partir da década de 1970 na política educacional de formação da juventude brasileira no Ensino Médio, é perceptível que a educação técnica e profissional no Brasil não visava uma proposta de formação omnilateral dos jovens, em desacordo com a concepção de escola unitária com uma proposta de formação de educação a partir da perspectiva dos trabalhadores, para a formação dos jovens nas suas múltiplas dimensões (Ramos, 2014).

A intensa disputa em torno do Ensino Médio reflete o conflito entre as classes sociais na definição de sua finalidade e seu lugar na trajetória educacional (Ramos, 2014). Essa disputa se manifesta também na atenção dedicada ao jovem que frequenta essa etapa, cujas concepções de formação entram em conflito na sociedade, em função da relação específica do Ensino Médio com as ciências e com a preparação para diferentes caminhos profissionais e acadêmicos. A singularidade dessa etapa e a concepção de formação que ela propõe não podem ser compreendidas isoladamente, pois possuem relação direta com o projeto societário que se defende, ou seja, articula-se com a configuração social na sua totalidade. Portanto, é uma etapa fundante na vida dos jovens, visto que “nessa fase, a relação entre ciência, conhecimento científico e produção, modo de produção da existência, processo econômico, geração de riqueza, distribuição de riqueza e trabalho, divisão social do trabalho, se manifestam” (Ramos, 2014, p. 13).

A dualidade escolar se manifesta na forma organizacional do Ensino Médio e em seu conteúdo, direcionando certos jovens para o mundo do trabalho, enquanto outros, de famílias de maior poder econômico, seguem para o Ensino Superior. O projeto de Ensino Médio que busca superar essa dualidade estrutural deve ter como referência uma formação que considere a pessoa humana em sua totalidade, desvinculando-a da única dimensão hoje tomada

como referência: a inserção precoce dos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho ainda no Ensino Médio, ou tão logo o conclua. Como destaca Kuenzer (2020, p. 60), são os jovens filhos da classe trabalhadora os que são privados de escolhas sobre seu futuro, e é nessa etapa de ensino que “os jovens se distanciam das possibilidades de acesso à educação como direito fundamental”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004) destacam que o foco do Ensino Médio deve estar no sujeito e não em um projeto educacional voltado apenas ao mercado de trabalho. Os estudantes não devem ser compreendidos de forma abstrata ou isolada, mas reconhecidos como sujeitos singulares na construção de seus projetos de vida, os quais se realizam por meio das múltiplas relações sociais, sob a perspectiva da emancipação humana. Para que essa emancipação ocorra, os projetos individuais precisam estar alinhados a um projeto social coletivamente construído. Essa concepção de formação do sujeito necessita de respaldo nas normas legais que consolidam a educação como direito social, estabelecendo bases para políticas educacionais mais amplas.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, abriu caminho para novas políticas e perspectivas sobre a educação, reconhecendo-a como direito social. Na seção dedicada à educação, a Carta Magna dispõe que: “Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada 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, 1988, s/p).

Conforme defende Silva (2014), o conteúdo da Constituição, elaborado após o período da ditadura militar, representou avanços jurídicos-constitucionais significativos, ao ampliar e reconhecer direitos sociais tais como a universalização do direito à educação em todos os seus níveis, com a obrigatoriedade da oferta, por parte do Estado, do Ensino Fundamental, prevendo a progressiva obrigatoriedade ao Ensino Médio, consolidando a educação como um direito social efetivo. Esses avanços legais abriram espaço para a construção de propostas que buscassem articular a formação integral do educando.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 — a conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — desencadeou mudanças significativas no modelo educacional do país, alterando o sistema de ensino, os processos educacionais e os espaços de aprendizagem. O Art. 1º destaca que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas

manifestações culturais” (Brasil, 1996, s/p). Entre suas disposições, destaca-se o Art. 36, que, para o Ensino Médio, prevê que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]”. O parágrafo 2 acrescenta que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 37) defendem que se pretendia originalmente, o seguinte:

- a) reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa em que o trabalho como princípio educativo permitia evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho;
- b) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício das profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia;
- c) que a educação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente.

É importante observar que há, nas considerações realizadas por Frigotto, Ciavatta; e Ramos (2012), uma mudança de concepção de formação dos jovens do Ensino Médio. Isso porque, as políticas para educação profissional de nível médio brasileiro foram e continuam sendo compostas por influências econômicas, sociais e culturais numa perspectiva assistencialista e pragmatista.

No entanto, após a LDB 9.394/96 ser instituída, foi publicado o Decreto nº 2.208/1997 que regulamentou a educação profissional e sua relação com o Ensino Médio e definiu três níveis de ensino para a educação profissional:

- I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1997b, s/p).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 25) afirmam que a LDB indicava a possibilidade de integração entre a formação profissional e a formação geral básica, abrangendo aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Contudo, o Decreto nº 2.208/1997 proibiu a formação integrada e reafirmou formas fragmentadas de educação profissional, orientadas pelas

necessidades declaradas do mercado capitalista. Nesse cenário, compreendia-se que o ensino técnico era destinado aos filhos da classe trabalhadora, voltado ao ingresso no mercado de trabalho, enquanto o ensino propedêutico, de formação geral, atendia às elites, assegurando condições de acesso ao Ensino Superior e à cultura geral. Frigotto (2012, p. 73) acrescenta que se tratava de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado e treinado, ainda que sob uma lógica polivalente. Sobre o decreto Silva (2014b, p. 57), destaca que:

O Decreto nº 2.208/97, constitui-se em uma, senão na maior evidência do grau de comprometimento dos legisladores com a lógica da teoria do capital humano e, por sua vez, com os organismos multilaterais ao conduzir a educação profissional para a qualificação de mão de obra para atender demandas do mercado de trabalho.

Tal interpretação evidencia que a crítica ao decreto ultrapassa o debate técnico e alcança a disputa conceitual sobre o papel social da educação. A autora ressalta que a orientação assumida pela política educacional não se limita a organizar ofertas formativas, mas define o sentido da própria educação profissional no país. Por isso, reforça que a diferença entre uma política voltada ao “mundo do trabalho” e outra voltada à mera “mão de obra” é decisiva para compreender seus impactos. Conforme afirma:

[...] a distinção entre pensar políticas educacionais para o mundo do trabalho, e não para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, é fundamental quando se pensa na educação como espaço de construção da emancipação humana e, portanto, de contestação e resistência à lógica do sistema produtivo em que estamos inseridos (Silva, 2014b, p. 54).

Em um contexto marcado por intensas transformações — notadamente no âmbito tecnológico —, a educação profissional não pode se limitar a uma compreensão linear que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, tampouco a uma perspectiva reducionista que visa unicamente preparar o trabalhador para tarefas instrumentais. No estágio atual de construção do conhecimento pela humanidade, torna-se necessário superar a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, bem como a concepção de tecnologia como simples aplicação da ciência. Essa superação implica que as escolas incorporem, de forma articulada, a cultura técnica e a cultura geral, assegurando a formação plena dos sujeitos e contribuindo para a produção contínua de conhecimentos.

No entanto, as políticas educacionais que vinham sendo implementadas desconsideravam esse contexto, dado seu comprometimento com o setor produtivo e não com a formação plena dos estudantes. De acordo com Silva (2014, p. 33), “a Lei nº 5.692/71

procurou atender a euforia ou o imaginário do governo militar da época, que vislumbrava a possibilidade de um grande crescimento econômico, no ramo industrial e comercial”.

A partir de tal contexto e uma nova LDB 9.394/96 em vigor, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012), entendiam que era necessária a revogação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997b) e da Portaria MEC nº 646/1997 (Brasil, 1997a) — que regulamentou as alterações produzidas pelo Decreto nº 2.208/97 na rede federal — por serem políticas que ampliaram e formalizaram o dualismo no Ensino Médio e estruturaram uma visão pedagógica fragmentada, pragmatista e economicista, voltada ao capital, para a retomada de um projeto de desenvolvimento nacional popular, laico, gratuito e de qualidade. Sem tal medida, seria difícil avançar na direção da superação do dualismo estrutural e da fragmentação da formação existente.

Universalizar o direito à Educação Básica de nível médio na direção de uma educação profissional na qual o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são dimensões indissociáveis e constituem os fundamentos na perspectiva de uma escola unitária tornava-se um desafio cada vez maior. A urgência de se instituir um processo educativo centrado no sujeito, exigia uma concepção de Ensino Médio que abrangesse todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do jovem, tendo em vista a vivência plena da cidadania e dos direitos fundamentais de toda pessoa, ou seja, exigia uma formação omnilateral e politécnica.

A possibilidade de ofertar o EMIEP surgiu no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, quando a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) promoveu dois Seminários Nacionais — “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” — realizados em maio e junho daquele ano. Embora o processo tenha sido marcado por polêmicas, como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), os debates, encontros e audiências que reuniram representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais convergiram para a elaboração do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a). Segundo os autores, esse Decreto recoloca em pauta a concepção de Educação Integrada orientada pelos princípios da politecnia, reafirmando a formação integral dos jovens, com o propósito de superar a dicotomia entre educação básica e educação técnica e resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade.

Vale dizer que o EMIEP é visto como uma “travessia” diante da realidade imposta e considerado como uma “[...] obrigação ética e política garantir que o ensino médio se

desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 43 – grifos do original).

Nesse cenário, a rede estadual de educação de Santa Catarina passou a ofertar o EMIEP no ano de 2006, construindo um percurso de implementação bastante sólido, iniciado logo após a publicação do Decreto nº 5.154/2004, como veremos adiante.

O Governo Federal, visando orientar a concepção desses cursos, publicou o referencial “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (Brasil, 2007, p. 9), configurado como documento base para “uma ação política concreta de explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas de ensino”. O documento orientou epistemológica, filosófica e politicamente os cursos de EMIEP, considerando-o necessário e adequado à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido da construção da autonomia e emancipação dos estudantes.

Nesse documento base do MEC (Brasil, 2007) estão delineados os pressupostos para a concretização da oferta do EMIEP, suas concepções e princípios, bem como os fundamentos para a elaboração de um projeto político-pedagógico integrado. O texto afirma a centralidade das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana. Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido como mediação de primeira ordem no processo da existência e objetivação da vida humana, articulando-se de modo inseparável às demais categorias. Assim, assume o estatuto de princípio educativo e, conforme destacam Scheibe e Silva (2013, p. 22-23), torna-se “central na organização dos cursos de ensino médio integrado à educação profissional, que têm como finalidade proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e habilitar os seus alunos para o exercício autônomo e crítico das profissões”.

Como podemos observar, para a implementação do Ensino Médio Integrado, houve não somente o estabelecimento de termos de convênio com as redes estaduais, com destinação de financiamento para a implementação do Ensino Médio Integrado, como também um referencial teórico que apresentava concepções epistemológicas, filosóficas e políticas que subsidiariam a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Ensino Médio Integrado das/nas redes estaduais e federais que implantassem tais cursos. Assim, compreendemos que esses cursos não configuraram apenas uma reforma curricular, mas foram implementados a

partir de uma concepção de formação da juventude que tem no trabalho como princípio educativo um de seus eixos estruturantes.

3.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO E NA CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como vimos na seção anterior, na década de 1990, as questões educacionais entraram nos debates das entidades educacionais e científicas em um momento que a educação era posta como importante meio de desenvolvimento econômico e de impulso no processo de reestruturação produtiva, capaz de criar condições de inserção dos jovens no mercado de trabalho em um contexto capitalista e exigente no que se refere à formação da força de trabalho. Para a Educação Básica, as propostas progressistas, defendiam a necessidade de um tratamento unitário que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. “Entre aqueles que investigavam a relação entre o trabalho e a educação, afirmava-se a necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 35).

Defendem os autores que, em uma sociedade excludente, discriminatória e fragmentada, em que os jovens, em algumas situações, têm os direitos negados, é necessário construir caminhos para uma sociedade justa e integradora, que assegure aos jovens o direito de uma educação emancipatória. Foi nesse processo que se viu no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, a possibilidade de construir projetos pedagógicos que pudessem oferecer uma base unitária do Ensino Médio, que articulasse formação básica e educação profissional de forma integrada ao Ensino Médio. A ideia de formação integrada, para Ciavatta (2012), coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira.

A ideia de formação integrada propõe a superação da fragmentação histórica do ser humano, produzida pela divisão social do trabalho entre o fazer e o pensar, o dirigir ou o planejar. Trata-se de reduzir a preparação para o trabalho a um aspecto meramente operacional, simplificada e desvinculada dos conhecimentos que fundamentam sua origem científico-tecnológica e sua apropriação histórico-social. Nessa direção, Ciavatta (2012, p. 85) afirma que, “como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a sua inserção política na sociedade”.

Apesar de a LDB permitir que o Ensino Médio prepare os estudantes para o exercício de profissões técnicas — conforme prevê o parágrafo 2 do artigo 36 — o Decreto nº 2.208/97, responsável por regulamentar a educação profissional, acabou por inviabilizar a construção de um projeto de Ensino Médio que articulasse, de forma orgânica, a formação básica e a formação profissional em um mesmo currículo, como discutido na seção anterior. Conforme destacam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), enquanto a LDB apontava para uma formação profissional integrada à formação geral básica, abrangendo dimensões humanísticas e científico-tecnológicas, o Decreto nº 2.208/97 representou um retrocesso, ao reafirmar modelos fragmentados de educação profissional alinhados às supostas necessidades do mercado capitalista.

Nesse contexto de tensionamentos e retrocessos, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que normatizou a formação básica integrada à educação profissional no Ensino Médio, foi — e continua sendo — compreendido como uma esperança para o futuro da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa formulação de Ensino Médio pode conter os elementos necessários para a construção de princípios da escola unitária, assim como o da educação politécnica, que articularia o trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais que sustentam essa proposta.

É importante frisar que a proposta de formação da juventude, fundamentada na concepção de escola unitária, representava um avanço significativo na organização do ensino médio e profissional no Brasil. Com base na formulação de Gramsci (2001), intelectuais do campo educacional brasileiro compreenderam que o princípio unitário — orientado por uma formação humanista — constituía uma possibilidade concreta de avançar na luta pela igualdade social. Tal perspectiva visava superar as dicotomias historicamente presentes na formação dos jovens, bem como as divisões de classe que estruturam a sociedade entre governantes e governados. Assim,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em seu sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2001, p. 36 – grifos do original).

A proposta da escola unitária, concebida como um espaço de formação integral dos indivíduos, proporcionaria uma educação que ultrapassasse o simples acúmulo de conhecimentos ou habilidades técnicas. Tratava-se de criar um ambiente em que os estudantes

desenvolvessem a capacidade de pensar criticamente, interpretar a realidade social e política e atuar como agentes ativos na transformação da sociedade. Um dos aspectos centrais dessa concepção, fundamentada em Gramsci (2001), é sua vinculação direta com os processos de transformação social, reconhecendo que a educação não pode ser dissociada da política nem da luta de classes na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, comprometida com a ruptura das estruturas sociais capitalistas existentes. Nesse sentido, Gramsci (2001) enfatiza a necessidade de compreender o trabalho como princípio educativo, considerando-o para além da sua dimensão econômica, e alcançando uma dimensão cultural.

Nessa perspectiva, o trabalho deve ser compreendido simultaneamente como necessidade e liberdade, constituindo-se princípio educativo para um currículo de forma ampla, capaz de articular um projeto de escolarização para emancipação das classes, em que o trabalho seja entendido como fundamento do ser social e a escola como organização política para a luta da classe trabalhadora. Ao discutir o papel do trabalho na formação das subjetividades individuais e coletivas, Gramsci (2001) destaca que a educação e a cultura ocupam um papel crucial na luta contra a dominação e na construção de uma consciência crítica. Assim, o trabalho não se limitaria à produção de bens materiais, mas também incluiria a produção de significados, valores e identidades culturais. Portanto, compreendido como uma

[...] realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (Brasil, 2007, p. 40-41).

A cultura desempenha um papel fundamental na formação dos sujeitos, moldando identidades, valores, comportamentos e modos de interpretar o mundo. Essa influência atravessa tanto o desenvolvimento individual quanto as dinâmicas sociais mais amplas. Historicamente, o ser humano desenvolveu habilidades para conviver em sociedade que é resultante do seu trabalho, isto é, sua cultura (Freire, 2011b).

Nessa direção, Severino (2010, p. 81) define cultura como a “conjunção de objetos que resultam das atividades produtivas, sociais e simbólicas dos homens”, enquanto Freire (2011a) a compreende como tudo aquilo que o ser humano cria. Essas concepções convergem ao situar como a cultura influencia diretamente no modo como as pessoas pensam e percebem o mundo ao seu redor, enquanto crenças, valores, sociedade e natureza. Assim, corroboramos com a ideia de que “a cultura como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade

e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social” (Brasil, 2007, p. 44).

Ao compreendermos que a finalidade da escola pública é prover e assegurar as condições necessárias de formação dos jovens para que se apropriem da cultura e dos saberes historicamente produzidos — e, a partir deles, desenvolvam-se cognitivamente, afetivamente e politicamente — torna-se imprescindível que a diversidade cultural, expressa na linguagem, na arte, nos costumes, nas tradições e nas práticas cotidianas, esteja efetivamente incorporada ao currículo. Trata-se de construir uma proposta formativa que valorize e articule dimensões culturais, científicas, tecnológicas e humanísticas, de modo a garantir uma formação ampla e socialmente significativa.

Nessa perspectiva, o papel da cultura na formação dos jovens torna-se central, pois influencia diretamente na maneira em como percebem o mundo e as relações na sociedade. Na medida em que suas vivências se traduzem em experiências adquiridas no convívio em sociedade e no processo da construção da identidade pessoal e coletiva, contribuem e fortalecem a leitura crítica de mundo e a construção de uma sociedade inclusiva com respeito à diversidade e à pluralidade cultural. Assim, a cultura entra como um dos eixos estruturantes de uma sociedade, pelo modo como os indivíduos vivem, pelas relações sociais que estabelecem com os outros, pela organização política e econômica, sendo, simultaneamente “prática constituinte do/pelo tecido social” (Brasil, 2007, p. 44). Como podemos observar, a cultura tem um papel importante no desenvolvimento de uma sociedade, uma vez que, conforme afirma Frigotto; Ciavatta (2004, p. 48),

[...] a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade.

Sendo assim, compreendemos como necessário promover, no contexto escolar, uma reflexão crítica acerca dos múltiplos aspectos da cultura — suas expressões materiais, símbolos e significados, representações, diversidades e modos de vida — de modo a favorecer a formação humana dos jovens. Essa perspectiva constitui um dos elementos estruturantes dos projetos de formação da juventude no âmbito da concepção de escola unitária a qual se propõe o Ensino Médio Integrado.

A ciência se apresenta como outro eixo estruturante da formação unitária, uma vez que se constitui pela produção de conhecimento, em um processo histórico e sistematizado socialmente. Portanto, consideramos que as ciências são os conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo elaborado pela humanidade para a compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Conforme Ramos (2012, p. 116 – grifos do original),

[...] a Ciência é a parte do conhecimento mais bem sistematizado e deliberadamente exposto na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta *tematizada* constitui os campos da ciência.

Nesse sentido, a ciência aparece como uma das dimensões do trabalho como princípio educativo, na perspectiva da iniciação científica, quando por meio de conceitos e métodos objetivos permite repassar para as diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento contínuo de construção de novos conhecimentos (Brasil, 2007).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37) pretendia-se com a LDB 9.394/1996 e com o Decreto nº 5.154/2004 consolidar uma “base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação dos seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. Assim, o Ensino Médio Integrado se constituiu em uma possibilidade de superar a dualidade entre a formação geral e a formação profissional, articulando-se à perspectiva da formação politécnica. A politecnia é assumida como um conceito e uma concepção fundamental na formação dos jovens nos cursos de Ensino Médio Integrado.

Machado (1991), conceitua a politecnia em Marx, na luta de classes para a superação da alienação burguesa e a possibilidade de transformação e emancipação do homem:

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação) (Machado, 1991, p. 126).

Assim, a politécnica deve ser entendida na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre formação profissional e formação geral. Então, a partir dessa compreensão podemos falar que a politécnica está na contramão da concepção capitalista burguesa que historicamente defende o dualismo estrutural da formação da juventude — e tem como pressuposto “a fragmentação do trabalho em especificidades autônomas” (Saviani, 2003, p. 138). Assim, a politécnica visa a formação integral ou omnilateral dos jovens, como possibilidade de superação da dualidade educacional, que possui como principal característica a oferta de distintas formações para as diferentes classes sociais.

Compreendemos, assim, que a politécnica tem como objetivo proporcionar o domínio dos fundamentos científico-tecnológicos da produção moderna e não apenas a instrumentalização ou adestramento para exercer uma determinada técnica produtiva, como pretende a reforma do Ensino Médio decorrente da Lei nº 13.415/2017. É importante destacar a compreensão de Moura; Lima; Silva (2015) que, a partir de Marx, afirmam a educação politécnica como associada à ideia do homem desenvolvido integralmente, pois seria por meio desse tipo de educação que ocorreria, concomitantemente, a formação intelectual, física e tecnológica que fundamenta a concepção de formação omnilateral.

Assim, entendemos que o Ensino Médio Integrado, ao tomar como pressuposto a formação omnilateral e politécnica e ao assumir o trabalho como princípio educativo, enquanto formação baseada no processo histórico e ontológico da produção humana, consiste em uma possibilidade de superar a dualidade educacional que fragmenta a formação do ser humano. Nessa perspectiva, Ciavatta (2012) argumenta que a integração pressupõe romper com a histórica separação entre aqueles que executam e aqueles que pensam, dirigem ou planejam, reafirmando a necessidade de uma formação que articule trabalho, ciência e cultura. Na mesma direção, Frigotto (2012, p. 60) defende que:

O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros.

Após essas reflexões, entendemos que o trabalho — visto pelos reformadores educacionais como uma condição de emprego ou apenas uma atividade laboral — precisa ser superado. Do mesmo modo, é essencial que professores e gestores da Educação Básica de um

modo geral e aqueles que atuam no Ensino Médio Integrado, de forma particular, assumam e compreendam o trabalho como princípio educativo no sentido da superação da dualidade educacional, fortemente presente no sistema capitalista. Compreendemos que o trabalho como dimensão estruturante do ser social, pode possibilitar a compreensão da realidade e das relações sociais de produção e contribuir na formação de jovens críticos e nas condições de transformar a sua existência e a realidade em que estão inseridos.

Desse modo, é fundamental que, para uma formação integral e politécnica, as políticas de Ensino Médio comprometidas com a superação da dualidade entre a formação geral e a formação profissional sejam potencialmente capazes de produzir mudanças socioculturais e políticas. Nessa perspectiva, urge que as escolas e seus professores assumam o compromisso de promover processos formativos que possibilitem aos jovens articular ciência, cultura e trabalho, de modo que desenvolvam autonomia para decidir seus próprios caminhos e atuar na transformação da sociedade.

3.3 OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO RELACIONANDO COM SUAS IMPLICAÇÕES NA CONCEPÇÃO DA JUVENTUDE

A educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2014, p. 91).

A partir da compreensão expressa na epígrafe, esta seção discute os sentidos filosóficos, epistemológicos e políticos do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de esclarecer por que a articulação entre educação básica e formação profissional configura uma oportunidade de formação humana integral dos jovens brasileiros. Destacamos que, é na última etapa da educação básica que — de forma mais contundente — a educação contribui para que o jovem reconheça suas potencialidades e organize suas escolhas, considerando as oportunidades existentes e as condições objetivas da realidade que o cerca. Isso porque, no Ensino Médio, manifesta-se com maior nitidez a tensão estrutural que atravessa a relação entre capital e trabalho. Como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31), essa tensão se expressa no “falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à

preparação para o mercado de trabalho”. Essa contradição permeia a discussão sobre a educação profissional integrada à formação geral, evidenciando os desafios históricos de concepção e finalidade atribuídos a essa etapa da educação básica.

Na busca da superação da dualidade educacional o Ensino Médio Integrado, se constitui em uma formação que

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Ciavatta, 2012, p. 85).

Dessa forma, o EMIEP constitui-se em uma possibilidade de romper com a ideia de que a educação profissional deve ser para a classe subalterna e a educação geral para a elite. A proposta é atuar na contramão da manutenção dessa dualidade, integrando a educação propedêutica à educação profissional. Assim, o objetivo do Ensino Médio Integrado é consolidar um projeto democrático para uma formação omnilateral, “mas também é o desenvolvimento das potencialidades múltiplas” (Ramos, 2014, p. 20).

A gênese da formação omnilateral, integral e politécnica, conforme discutido por Moura (2013), tem origem nas formulações de Marx, Engels e Gramsci, cujas reflexões articulam educação profissional, intelectual, física e tecnológica. Na leitura do autor, essa integração constituía “o germe da educação futura” (Moura, 2013, p. 707), voltada à autonomia e à emancipação humana.

A partir desse fundamento teórico, a educação profissional, na forma integrada dos conhecimentos, com referência na concepção de educação politécnica, assume “uma concepção que se desafia à formação de sujeitos ancorada por fundamentos de todas as ordens científicas, tecnológicas, culturais, históricas da produção moderna” (Ramos, 2014, p. 22), apresentando-se em três sentidos estruturantes: o filosófico, o político e o epistemológico.

No sentido filosófico, o ensino médio integrado se fundamenta na reunião das diversas estruturas da vida no processo de formação humana, ou seja, a integração. Ele expressa uma concepção de formação humana, “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (Brasil, 2007, p. 40).

Desdobrando essa compreensão, a formação integrada — vinculada ao conceito de politecnia — está “interligada ao conceito de omnilateralidade, que tem como foco a formação

integral dos indivíduos, com base na associação entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo” (Brasil, 2007, p. 38). O Ensino Médio integrado e politécnico, no qual o trabalho é considerado como princípio educativo, possui como pressuposto uma educação que reconhece a capacidade de todo o jovem desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural no seu processo de formação, considerando também os “conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos” (Ciavatta; Ramos, 2012b, p. 31). Portanto, a formação politécnica deve proporcionar a compreensão dos fundamentos da base produtiva e do processo de trabalho do conteúdo proposto como também dos fundamentos sociais, históricos, filosóficos e culturais do tipo de produção em questão no sentido de promover a emancipação do jovem por meio da educação (Brasil, 2007).

Defendemos que o Ensino Médio Integrado, no sentido político, “é um princípio antes de ser uma prática, pois a educação profissional é indissociável da educação básica” (Ramos, 2014, p. 23-24). A referida autora sinaliza que a educação profissional integrada à educação básica concretiza o duplo direito do jovem: o direito à educação básica e a Educação Profissional. Entendemos que a Educação Profissional não se sobrepõe à educação básica, mas que a Educação Profissional é “indissociável da educação básica, isto é, que ela não prescinde da educação básica” (Ramos, 2014, p. 24). Para isso, no EMIEP, é necessário superar a dicotomia teoria e prática para se pensar a organização do currículo sob tal perspectiva. Isso não significa apenas distribuir disciplinas técnicas e básicas na mesma matriz curricular, mas organizá-las na perspectiva de unidades indissolúveis, as quais possibilitem

[...] que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17).

E por fim, o terceiro sentido para compreendermos a integração a qual acreditamos ser possível na proposta do Ensino Médio Integrado, é o sentido epistemológico, que consiste na “tentativa da integração dos conhecimentos numa totalidade” (Ramos, 2014, p. 24). Pensar que os processos de produção se constituem por múltiplas mediações. Isso significa dizer, por exemplo, que a Cultura e a Informática epistemologicamente se desenvolvem por campos diferentes, mas à medida que a realidade exigir, ambas podem se relacionar. A integração busca

construir totalidades através das relações entre as partes, para que o jovem possa compreender a realidade em que vive. Para isso, conforme destaca Ramos (2014), é necessário pensar em um currículo a partir do processo de produção, problematizando-o nas suas múltiplas dimensões, para que os conceitos, os conhecimentos e as teorias necessárias para a organização curricular sejam mobilizados. Desse modo, demandar-se-á que as disciplinas técnicas estejam interligadas com os conhecimentos das ciências, das artes e das linguagens e vice-versa, ou seja, “os conhecimentos vão adquirindo razão de ser numa perspectiva integrada por dentro da organização curricular” (Ramos, 2014, p. 24).

De tal modo, acreditamos que a integração, no Ensino Médio Integrado, vai além da sobreposição de disciplinas, e está no processo de convergência em compreender os fundamentos científicos, tecnológicos, históricos, sociais e culturais dos fenômenos. Pensar no currículo integrado no sentido da apropriação do conhecimento a partir da realidade objetiva, assim, para que o conhecimento seja apreendido na sua totalidade, é necessário que as relações entre as partes sejam efetivadas.

Ciavatta (2012), discute a formação integrada e coloca em pauta uma concepção de educação que está em constante disputa na história da educação brasileira. A reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017, que foi aprovada de forma rápida e sem amplo debate com professores, entidades e comunidade científica de modo geral, desconsiderando suas problematizações acerca dessa reforma educacional. Assim, concordamos com Kuenzer (2020), que essa reforma reforça a contradição existente entre interesses públicos e privados que se materializaram na oposição entre a rigidez e a flexibilidade. Nesse movimento, a possibilidade de uma educação integral torna-se mais distante quando a formação geral básica tem definida a duração máxima e os sistemas de ensino recebem autonomia para determinar a carga horária destinada à formação geral básica. Nesse contexto de ampliação das margens de decisão e da permissão para arranjos curriculares variados — possibilidade introduzida pela Lei nº 13.415/2017 —, foi elaborado o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Contudo, nele a educação profissional reaparece de maneira fragmentada, não como parte orgânica da formação, mas como uma escolha individual do aluno, reforçando a dissociação entre formação geral e formação técnica, e essa fragmentação apresenta de maneira como uma opção do aluno.

Na proposição da SED/SC, os cursos de Ensino Médio Integrado foram colocados em terminalidade no ano de 2021 e em seu lugar foram organizadas Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional, que permitiram a certificação intermediária. Assim passou a ser

organizado o quinto Itinerário Formativo — Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional — que consideramos ser uma ameaça aos sentidos de uma formação integrada e comprometida com a formação omnilateral e com a emancipação humana.

Em uma nova decisão da SED/SC, em 2024 a possibilidade da oferta dos cursos na forma integrada foi restabelecida, sob outra perspectiva. Essa discussão será abordada adiante, onde apresentaremos o percurso de implementação do EMIEP na rede estadual de Santa Catarina.

3.4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA/PELA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Esta seção tem como propósito historicizar a oferta do Ensino Médio Integrado em Santa Catarina, apresentando sua potencialidade na primeira década de implantação e sua fragilização após a reforma do Ensino Médio. A SED/SC juntamente com os Estados do Espírito Santo e Paraná, firmou convênio com a SEMTEC/MEC, em 17 de agosto de 2004, objetivando elaborar um projeto para implementar o EMIEP na rede estadual com apoio financeiro e em regime de cooperação técnico-científico-pedagógica com o Ministério da Educação. Quanto à proposta do EMIEP, Scheibe e Silva (2013, p.13-14) destacam que sua implementação “surge no contexto educacional brasileiro com o compromisso de colaborar com a construção de um sistema educacional mais justo, propiciando um percurso formativo superador da histórica dualidade do sistema educacional brasileiro”.

O processo de construção da proposta pedagógica do EMIEP, em Santa Catarina, ocorreu por meio de uma comissão institucional com representantes da SED/SC e contou com a consultoria das professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Dr^a Roselane Fátima Campos e Dr^a Leda Scheibe, respectivamente, e a consultoria da Dr^a Lucília Machado, vinculada ao Ministério da Educação. No Estado de Santa Catarina o processo ocorreu por meio de um movimento democrático e gestão descentralizada em 29 Coordenadorias Regionais de Educação, com a participação dos diversos atores sociais de cada região, envolvendo pais e alunos, professores, gestores e a comunidade, através dos Conselhos de Desenvolvimento Regional (Santa Catarina, 2014c). Segundo o “Caderno Pedagógico: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” (Santa Catarina, 2007, p. 21), que apesar de escrito e editado não foi publicado, a implementação do EMIEP em Santa Catarina ocorreu em duas etapas:

- a) primeiramente, adesão da Secretaria de Educação à proposta do governo federal, seguindo-se de um processo de discussão e definição pelas Gerências Regionais e Unidades Escolares com relação à adesão e implementação do projeto em todas as regiões do Estado. A implementação ocorreu, então, observando-se os critérios de regionalização, a ausência de Centros de Educação Profissional – CEDUPs e as necessidades de desenvolvimento da região;
- b) após a definição das unidades escolares que implementariam o projeto, passou-se à construção das propostas pedagógicas dos cursos, em processos de capacitação que passaram a reunir profissionais das Gerências e das escolas, ainda no ano de 2005.

O processo de construção dos projetos pedagógicos e a implementação do EMIEP na rede estadual, ocorreu no período de 2004 a 2006, com formação continuada para os gestores e professores das 29 escolas — uma escola em cada Gerência Regional de Educação região do estado¹³. A formação continuada ocorreu de maneira sistemática, por meio de seminários presenciais e com acompanhamento efetivo da consultoria estadual e nacional. O projeto foi desenvolvido na perspectiva de implantar essa forma de oferta de cursos que articulam a formação geral básica com a formação profissional, com vistas a uma formação integral e integrada voltada para formar cidadãos agentes de transformação (Santa Catarina, 2014c).

Quanto a essa concepção, presente na concepção dos cursos de Ensino Médio Integrado, Ramos (2012) destaca que há um compromisso com um projeto de formação e deve estar centrado na pessoa humana:

Um outro projeto de sociedade exige recolocar o foco do projeto educacional sobre os sujeitos e os conhecimentos que permitem compreender e transformar a realidade em que vivem. Neste projeto encontra-se também a formação profissional, posto que a compreensão e a transformação da realidade implicam a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural (Ramos, 2012, p. 113).

A oferta da educação profissional integrada à educação básica tem em sua concepção a formação comprometida com a educação que emancipa os sujeitos. É necessário integrar as disciplinas técnicas as grandes áreas do conhecimento do Ensino Médio, entendendo que não se trata de uma simples justaposição de disciplinas.

A formação profissional, aliada a uma sólida formação básica e, fundamentalmente, a uma formação humana, apresenta-se como uma possibilidade de respostas ao estudante para sua inserção ao mundo do trabalho, sem distanciar-se do espaço de sociabilidade juvenil. Falamos, assim, da responsabilidade e do sentido social da

¹³ Nessa época, a divisão administrativa do Estado, contemplava 29 Secretarias de Desenvolvimento Regional na época e em cada uma delas havia uma Gerência Regional de Educação. Apenas uma das Gerências Regionais de Educação optou por não iniciar a implementação do Ensino Médio Integrado no ano de 2006 em suas escolas, deixando para o ano seguinte tal implementação.

escola como um ato político emancipatório, para permitir aos sujeitos compreender o mundo, trazer conhecimentos e elementos que os potencializem para defender e lutar por um mundo socialmente mais justo (IFC, 2017, p. 8).

A proposta do Ensino Médio Integrado orienta-se para a apropriação dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base dos conteúdos aprendidos como uma condição para a superação da divisão social, a qual separa trabalhadores intelectuais e operacionais. “Os debates ocorreram no sentido da superação da injustiça social e que subsidiaram a construção do projeto pedagógico do EMIEP, apontam, sobretudo para a integração entre educação e trabalho” (Scheibe; Silva, 2013, p. 15). As autoras destacam que “[...] a proposta se distingue de um ensino médio meramente propedêutico e também da proposta do ensino médio técnico. É uma proposta distinta no sentido de que pretende oportunizar a formação profissional e a formação cidadã de forma orgânica e unitária” (Scheibe; Silva, 2013, p. 14).

Vale mencionar que os seminários que envolveram a construção dos projetos pedagógicos do Ensino Médio Integrado em Santa Catarina ocorreram entre 2004 e 2005, sendo implementados em 2006 os primeiros cursos na rede estadual. Foram autorizados pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) o funcionamento de 29 cursos de EMIEP, com respaldo das seguintes legislações federais: Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), Parecer CNE/CEB nº 39/2004 (2004b), Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (Brasil, 2005) e, para o estágio curricular o Parecer CNE/CEB nº 35/2003 (Brasil, 2003) e Resolução CNE/CEB nº 1/2004 (Brasil, 2004c); e a legislação estadual: Resolução nº 54/2005/CEE/SC (Santa Catarina, 2005).

Na sequência o mapeamento realizado junto ao CEE/SC apresenta a evolução da oferta do EMIEP na rede estadual de Santa Catarina, de acordo com os pareceres aprovados pelo CEE/SC de 2005 a 2022.

A seguir demonstramos os primeiros 29 cursos de EMIEP a serem ofertados na rede estadual de Santa Catarina, sendo que 28 cursos foram aprovados em 2005 e um em 2006.

Quadro 9 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2005/2006 na rede estadual/SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Vale do Itajaí	Ituporanga	EEB Roberto Moritz	Técnico em Hardwares de Computadores e Redes	Ituporanga	364/2005
Vale do Itajaí	Ibirama	EEB Gertrud Aichinger	Técnico em Gestão da Propriedade Rural	Ibirama	365/2005

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Grande Florianópolis	Brusque	EEB Francisco Mazzola	Técnico em Hospitalidade	Nova Trento	366/2005
Sul Catarinense	Araranguá	EEB Araranguá	Técnico em Turismo	Araranguá	367/2005
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Rodolfo Luzina	Técnico em Moveleiro	Nova Erechim	368/2005
Norte Catarinense	Jaraguá do Sul	EEB Alfredo Zimmermann	Técnico em Turismo	Guaramirim	369/2005
Norte Catarinense	Canoinhas	EEB Estanislau Schumann	Técnico em Gestão da Propriedade Rural	Bela Vista do Toldo	370/2005
Norte Catarinense	Mafra	EEB Valentin Gonçalves	Técnico em Horticultura	Monte Castelo	371/2005
Norte Catarinense	Campos Novos	EEB Profª Virgínia Paulina da Silva Gonçalves	Técnico em Agronegócios	Monte Carlo	372/2005
Oeste Catarinense	Caçador	EEB Wanda Krieger	Técnico em Edificações	Caçador	373/2005
Oeste Catarinense	Seara	EEB Arabutã	Técnico em Gestão de Propriedades Rurais	Arabutã	374/2005
Oeste Catarinense	Joaçaba	EEB Professor Eugênio Macchetti	Técnico em Gestão Empresarial	Herval d'Oeste	375/2005
Oeste Catarinense	Maravilha	EEB Professora Jurema Savi Milanez	Técnico em Mecânica Industrial	Quilombo	376/2005
Grande Florianópolis	Florianópolis	EEB Governador Ivo Silveira	Técnico em Administração Comercial	Palhoça	377/2005
Sul Catarinense	Criciúma	EEB Walter Holthausen	Técnico em Enfermagem	Lauro Müller	378/2005
Oeste Catarinense	Xanxerê	EEB Presidente Artur da Costa e Silva	Técnico em Industrialização em Alimentos	Xanxerê	379/2005
Serrana	São Joaquim	EEB Manoel Cruz	Técnico em Vitivinicultura	São Joaquim	380/2005

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Oeste Catarinense	Itapiranga	EEB Padre Vendelino Seidel	Técnico em Moda e Estilismo	Iporã d'Oeste	381/2005
Oeste Catarinense	Maravilha	EEB João XXIII	Técnico em Alimentos	Maravilha	382/2005
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Maria Rita Flor	Técnico em Hotelaria	Bombinhas	383/2005
Serrana	Lages	EEB Elza Deeke	Técnico em Madeiroiro	Otacílio Costa	384/2005
Vale do Itajaí	Blumenau	EEB Professor Honório Miranda	Técnico em Desenvolvimento de Softwares	Gaspar	385/2005
Oeste Catarinense	Palmitos	EEB Felisberto de Carvalho	Técnico em Instalação e Montagem de Computadores	Palmitos	386/2005
Vale do Itajaí	Rio do Sul	EEB Henrique da Silva Fontes	Técnico em Edificações	Rio do Sul	387/2005
Sul Catarinense	Braço do Norte	EEB de São Ludgero	Técnico em Madeira e seus Artefatos	São Ludgero	388/2005
Norte Catarinense	Joinville	EEB Santa Catarina	Técnico em Administração Comercial	São Francisco do Sul	399/2005
Serrana	Curitibanos	EEB Casimiro de Abreu	Técnico em Higiene Dental	Curitibanos	390/2005
Oeste Catarinense	Videira	EEB Mater Salvatoris	Técnico em Administração Comercial	Tangará	391/2005
Sul Catarinense	Laguna	EEM Engenheiro Annes Gualberto	Técnico em Turismo	Imbituba	037/2006

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC¹⁴. Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

¹⁴ Os quadros apresentados foram elaborados a partir de uma ampla análise de pareceres do CEE/SC, tratados e organizados pela autora (2025) para sintetizar informações relevantes. Embora todos os pareceres tenham sido considerados na pesquisa, somente aqueles discutidos no corpo do texto foram incluídos nas referências. A totalidade dos documentos pode ser consultada em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Observamos no Quadro 9 que os cursos de EMIEP foram implementados predominantemente em Escolas de Educação Básica, em municípios em que não havia a oferta de educação profissional e Centro de Educação Profissional pertencentes à Rede Estadual de Ensino. No ano seguinte, em 2007, a oferta do EMIEP foi ampliada e os Centros de Educação Profissional (CEDUPs) da rede estadual passam a ofertar essa forma de articulação entre o ensino e a educação profissional, conforme Quadro a seguir.

Quadro 10 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2007 na rede estadual/SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Sul Catarinense	Criciúma	CEDUP Abílio Paulo	Técnico em Suporte à Microinformática	Criciúma	013/2007
Sul Catarinense	Criciúma	CEDUP Abílio Paulo	Técnico em Administração	Criciúma	412/2007
Vale do Itajaí	Blumenau	CEDUP Hermann Hering	Técnico em Administração	Blumenau	413/2007
Sul Catarinense	Criciúma	CEDUP Abílio Paulo	Técnico em Alimentos	Criciúma	414/2007
Norte Catarinense	Mafra	CEDUP de Mafra	Técnico em Agropecuária	Mafra	415/2007
Oeste Catarinense	Dionísio Cerqueira	EEB Professora Maria da Glória Mattos	Técnico em Gestão de Pequenas Propriedades Rurais	Dionísio Cerqueira	418/2007

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

No Quadro 10 percebemos que foi criado um curso em apenas uma escola e, observamos também, que o Ensino Médio Integrado começa a ser ofertado pelos CEDUPs. Cabe ressaltar que até 2006 os CEDUPs ofertavam a educação profissional apenas na forma concomitante e/ou subsequente. Podemos verificar ainda que os primeiros CEDUPs a ofertarem cursos de EMIEP em Santa Catarina foram o CEDUP Abílio Paulo em Criciúma, CEDUP Hermann Hering em Blumenau e o CEDUP de Mafra em Mafra, cada um com a oferta de apenas um curso de EMIEP.

A ampliação da oferta de EMIEP continua em 2008, com predominância da mesorregião do Oeste Catarinense, como demonstrado no Quadro adiante.

Quadro 11 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2008 na rede estadual/SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Oeste Catarinense	Palmitos	Casa Familiar Riqueza	Técnico em Agronegócios do Meio Rural	Riqueza	017/2008
Oeste Catarinense	Xanxerê	Casa Familiar Xaxim	Técnico em Agronegócios do Meio Rural	Xaxim	018/2008
Oeste Catarinense	Maravilha	Casa Familiar Santo Agostinho	Técnico em Agronegócios do Meio Rural	Quilombo	019/2008
Oeste Catarinense	Concórdia	EEB São João Batista de La Salle	Técnico em Produção Moveleira	Concórdia	089/2008
Oeste Catarinense	São Lourenço do Oeste	CEDUP Campo Erê	Técnico em Agroecologia	Campo Erê	443/2008
Oeste Catarinense	Videira	EEF de 1º Grau 25 de Maio	Técnico em Agroecologia	Fraiburgo	455/2008
Sul Catarinense	Tubarão	EEB Dr. Otto Feuerschuette	Técnico em Química	Capivari de Baixo	462/2008
Oeste Catarinense	Xanxerê	EEM Paulo Freire	Técnico em Agroecologia	Abelardo Luz	468/2008
Norte Catarinense	Joinville	CEDUP Dario Salles	Técnico em Marketing	Joinville	469/2008

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Observamos no Quadro 11 que as escolas localizadas nas áreas rurais começam a ofertar os cursos de Ensino Médio Integrado no ano de 2008 e também ampliada para mais dois CEDUPs: CEDUP Campo Erê e CEDUP Dario Salles.

Em 2008, o CEE/SC publica a Resolução nº 115/2008 (Santa Catarina, 2008) que estabelece normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino no que diz respeito a instituição e implementação do “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio” (CNCT), fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 (Brasil 2008b), Resolução CNE nº 03/2008 (Brasil 2008d) e Portaria do Ministério da Educação nº 870/2008 (Brasil 2008c). A partir de 2009, todas as unidades escolares deveriam seguir o que estabelece o CNCT para a criação de cursos técnicos, bem como a adequação e atualização dos cursos que já estivessem

em funcionamento. Diante de tal regulamentação, os cursos sofrem alterações e tramitam novamente pelo CEE/SC.

Como resultado das adequações exigidas pelo CNCT, o Quadro a seguir sintetiza os cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2009 na rede estadual.

Quadro 12 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2009 na rede estadual/SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Oeste Catarinense	Seara	Casa Familiar Rural Ludovico de Marco	Técnico em Agricultura	Seara	021/2009
Oeste Catarinense	Concórdia	EEB Professor Olavo Cecco Rigon	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Concórdia	022/2009
Oeste Catarinense	Concórdia	EEB Professor Olavo Cecco Rigon	Técnico em Manutenção e Suporte em Agronegócio	Concórdia	023/2009
Sul Catarinense	Tubarão	CEDUP Diomício Freitas	Técnico em Vendas	Tubarão	024/2009
Oeste Catarinense	São Miguel do Oeste	EEB Everardo Backheuser	Técnico em Vendas	Descanso	025/2009
Oeste Catarinense	Concórdia	EEB Professor Olavo Cecco Rigon	Técnico em Administração	Concórdia	026/2009
Oeste Catarinense	Maravilha	Casa Familiar Rural de Saudade	Técnico em Zootecnia	Maravilha	027/2009
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Manoel Henrique de Assis	Técnico em Hospedagem	Penha	028/2009
Oeste Catarinense	São Miguel do Oeste	CEDUP Getúlio Vargas	Técnico em Agroindústria	São Miguel do Oeste	029/2009

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Serrana	Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva	Técnico em Informática	Lages	030/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	Casa Familiar Rural de Saudade	Técnico em Zootecnia	Modelo	031/2009
Oeste Catarinense	Itapiranga	Casa Familiar Rural Esperança	Técnico em Agricultura	Iporã do Oeste	032/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Tancredo de Almeida Neves	Técnico em Manutenção e Suporte de Informática	Chapecó	033/2009
Oeste Catarinense	Maravilha	EEB João XXIII	Técnico em Edificações	Maravilha	034/2009
Serrana	Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva	Técnico em Recursos Humanos	Lages	042/2009
Serrana	Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva	Técnico em Saneamento	Lages	043/2009
Oeste Catarinense	São Miguel do Oeste	EEB Dr. Guilherme José Missen	Técnico em Vendas	São Miguel do Oeste	044/2009
Norte Catarinense	Joinville	Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin	Técnico em Recursos Pesqueiros	São Francisco do Sul	045/2009
Oeste Catarinense	São Lourenço do Oeste	EEB Rui Barbosa	Técnico em Manutenção e Suporte de Informática	São Lourenço do Oeste	062/2009
Oeste Catarinense	São Lourenço do Oeste	EEB Sórór Angélica	Técnico em Administração	São Lourenço do Oeste	063/2009
Serrana	Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva	Técnico em Biotecnologia	Lages	064/2009

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Sul Catarinense	Laguna	EEM Engenheiro Annes Gualberto	Técnico em Informática	Laguna	065/2009
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Deputado Nilton Kucker	Técnico em Comunicação Visual	Itajaí	080/2009
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Deputado Nilton Kucker	Técnico em Administração	Itajaí	087/2009
Sul Catarinense	Araranguá	EEB Ângela Scarpa	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	São João do Sul	088/2009
Serrana	Curitibanos	EEB Major Cipriano Rodrigues de Almeida	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Zortéa	089/2009
Serrana	São Joaquim	EEB Manoel Cruz	Técnico em Hospedagem	São Joaquim	090/2009
Serrana	Curitibanos	EEB Casimiro de Abreu	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Curitibanos	091/2009
Serrana	Curitibanos	EEB Casimiro de Abreu	Técnico em Meio Ambiente, Saúde e Segurança	Curitibanos	092/2009
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Nereu Ramos	Técnico em Comércio	Itajaí	093/2009
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Adelaide Konder	Técnico em Segurança do Trabalho	Navegantes	094/2009
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Nereu Ramos	Técnico em Hospedagem	Itajaí	095/2009
Sul Catarinense	Laguna	EEM Almirante Lamego	Técnico em Hardwares de Computadores e Redes	Laguna	116/2009
Norte Catarinense	Jaraguá do Sul	EEB Miguel Couto	Técnico em Administração	Schoreder	117/2009

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Norte Catarinense	Jaraguá do Sul	EEB Miguel Couto	Técnico em Administração	Schoreder	118/2009
Norte Catarinense	Canoinhas	CEDUP Vidal Ramos	Técnico em Floresta	Canoinhas	141/2009
Serrana	São Joaquim	EEB Araújo Figueiredo	Técnico em Hospedagem	Urubici	312/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Valesca C.R. Parizotto	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Chapecó	406/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEB Sagrado Coração de Jesus	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Tubarão	407/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Valesca C.R. Parizotto	Técnico em Vendas	Chapecó	408/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEM Antônio Knabben	Técnico em Informática	Gravatal	409/2009
Norte Catarinense	Canoinhas	Centro de Educação Profissional Vidal Ramos	Técnico em Floresta	Canoinhas	141/2009
Serrana	São Joaquim	EEB Araújo Figueiredo	Técnico em Hospedagem	Urubici	312/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Valesca C.R. Parizotto	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Chapecó	406/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEB Sagrado Coração de Jesus	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Tubarão	407/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Valesca C.R. Parizotto	Técnico em Vendas	Chapecó	408/2009
Norte Catarinense	Canoinhas	CEDUP Vidal Ramos	Técnico em Floresta	Canoinhas	141/2009

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Serrana	São Joaquim	EEB Araújo Figueiredo	Técnico em Hospedagem	Urubici	312/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Valesca C.R. Parizotto	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Chapecó	406/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEB Sagrado Coração de Jesus	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Tubarão	407/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Valesca C.R. Parizotto	Técnico em Vendas	Chapecó	408/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEM Antônio Knabben	Técnico em Informática	Gravatal	409/2009
Oeste Catarinense	Maravilha	EEB José Marcolino Eckert	Técnico em Segurança do Trabalho	Pinhalzinho	445/2009
Serrana	Campos Novos	EEB Coronel Gasparino Zorzi	Técnico em Administração	Campos Novos	446/2009
Oeste Catarinense	Seara	EEB Arabutã	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Arabutã	447/2009
Norte Catarinense	Canoinhas	EEB Santa Cruz	Técnico em Administração	Canoinhas	448/2009
Sul Catarinense	Araranguá	EEB Bulcão Viana	Técnico em Agronegócio	Praia Grande	477/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEB Marechal Luz	Técnico em Administração	Jaguaruna	478/2009
Sul Catarinense	Criciúma	EEB Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos	Técnico em Multimídia	Criciúma	479/2009
Grande Florianópolis	Florianópolis	EEB Osmar Cunha	Técnico em Serviços de Restaurante e Bar	Florianópolis	480/2009

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Sul Catarinense	Laguna	EEB Domingos Barbosa Cabral	Técnico em Manutenção Suporte em Informática	Laguna	481/2009
Norte Catarinense	Joinville	EEB Nereu Ramos	Técnico em Portos	Itapoá	482/2009
Oeste Catarinense	São Miguel do Oeste	EEB Padre Balduino Rambo	Técnico em Contabilidade	Tunápolis	484/2009
Oeste Catarinense	Dionísio Cerqueira	EEB Professora Elza Mancelos de Moura	Técnico em Informática	Guarujá do Sul	487/2009
Vale do Itajaí	Blumenau	CEDUP Hermann Hering	Técnico em Informática	Blumenau	488/2009
Serrana	São Joaquim	EEB São José	Técnico em Secretariado	São Joaquim	493/2009
Sul Catarinense	Tubarão	EEM Dite Freitas	Técnico em Administração	Tubarão	494/2009
Sul Catarinense	Araranguá	EEB Jacinto Machado	Técnico em Agronegócio	Jacinto Machado	497/2009
Norte Catarinense	Canoinhas	EEB Julia Baleoli Zaniolo	Técnico em Administração	Canoinhas	498/2009
Sul Catarinense	Laguna	EEB Almirante Lamego	Técnico em Comércio	Laguna	500/2009
Sul Catarinense	Araranguá	EEB de Araranguá	Técnico em Contabilidade	Araranguá	501/2009
Oeste Catarinense	São Lourenço do Oeste	EEB Raul Pompéia	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Campo Erê	502/2009
Oeste Catarinense	Xanxerê	EEB João Roberto Moreira	Técnico em Agronegócio	São Domingos	550/2009
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Pedro Maciel	Técnico em Comércio	Chapecó	551/2009

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 12 chama a atenção pelo aumento significativo na oferta do EMIEP na rede estadual. Em análise ao documento da SED/SC “Caderno Pedagógico: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” (Santa Catarina, 2007), que contempla relatos de experiências das escolas que participaram das formações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos de EMIEP, podemos destacar que no processo para a implementação do Ensino Médio Integrado houve:

- a) O envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar, gestores, professores e alunos na elaboração dos PPPs e na escolha dos cursos a serem ofertados;
- b) O acompanhamento contínuo da integradora de Ensino Médio da Gerência de Educação, através da participação nos planejamentos e reuniões pedagógicas durante o período de 2005 a 2007;
- c) A assessoria da equipe dos técnicos da SED/SC e integradores de ensino médio e profissional das Gerências Regionais de Educação (hoje denominadas Coordenadorias Regionais de Educação);
- d) A realização de dois Seminários “Desafio e Possibilidades na Implementação do EMIEP” e “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” que possibilitaram o debate, discussões e a capacitação de gestores e professores sobre a proposta do EMIEP;
- e) Cursos de capacitação para os professores, reuniões pedagógicas e de planejamento para a construção de uma proposta pedagógica fundamentada nos princípios do EMIEP e nos pressupostos metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Podemos afirmar que a implementação de uma política pública em educação, quando realizada de forma coletiva, articulando formação e capacitação dos envolvidos, além do incentivo e acompanhamento dos órgãos gestores — SED/SC e Coordenadorias Regionais de Educação¹⁵ —, tem condições de se efetivar com o propósito, nas palavras de Silva e Scheibe (2013, p. 14), de promover “a superação da dualidade do sistema educacional que caracteriza sociedades desiguais como a nossa”.

Além do Decreto nº 5.154/2004, a rede estadual seguia a Resolução nº 73/2010 (Santa Catarina, 2010) que fixa normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina e que revogou a Resolução nº 54/2005/CEE/SC (Santa Catarina, 2005), legislação que até então fixava normas para a Educação Profissional Técnica no Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina.

¹⁵ Nomenclatura atualizada para órgão regional de educação da Rede Estadual de Ensino.

Considerando esse conjunto de normativas, o quadro seguinte apresenta os cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC entre 2010 e 2012.

Quadro 13 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2010/2011/2012 na rede estadual/SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Sul Catarinense	Tubarão	CEDUP Diomício Freitas	Técnico em Informática para Internet	Tubarão	019/2010
Sul Catarinense	Criciúma	EEB Walter Holthausen	Técnico em Guia de Turismo	Lauro Müller	020/2010
Oeste Catarinense	Joaçaba	EEB Governador Celso Ramos	Técnico em Administração	Joaçaba	111/2010
Serrana	Campos Novos	EEB Professora Virginia Paulina da Silva Gonçalves	Técnico em Administração	Monte Carlo	192/2010
Norte Catarinense	Jaraguá do Sul	EEB Professora Valdete Inês Piazeria Zindars	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Jaraguá do Sul	207/2010
Sul Catarinense	Braço do Norte	Escola de Educação Profissional Técnica Colônia Grão Pará	Técnico em Agropecuária	Grão Pará	235/2010
Oeste Catarinense	Chapecó	EEB Cordilheira Alta	Técnico em Técnico em Agropecuária	Chapecó	299/2010
Vale do Itajaí	Blumenau	CEDUP Hermann Hering	Técnico em Mecânica	Blumenau	011/2011
Sul Catarinense	Laguna	EEM Engenheiro Annes Gualberto	Técnico em Administração	Imbituba	024/2011
Oeste Catarinense	Chapecó	EIEF Fen Nó	Técnico em Agroecologia	Chapecó	069/2011
Norte Catarinense	Mafra	CEDUP de Mafra	Técnico em Agropecuária	Mafra	008/2012

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Localizamos, no Quadro 13, uma diminuição no ritmo da ampliação da oferta do EMIEP em comparação ao ano de 2009. No ano 2010 foram criados apenas sete novos cursos e no ano seguinte 2011 e 2012 foram criados três e um curso respectivamente. Em 2011 observamos que a EIEF Fen Nó¹⁶, situada em Chapecó/SC, foi a primeira escola indígena a ter um parecer de curso EMIEP aprovado pelo CEE/SC. Porém, o curso não foi ofertado, ou seja, não abriu nenhuma turma, por falta de professores para ministrar as disciplinas da área técnica.

Em 2012 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a atualização do “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio” (Brasil, 2012) e, após dois anos, em 2014 publicou outra atualização do mesmo documento. Já em nível estadual, no ano de 2013, foi publicada pelo CEE/SC a Resolução nº 167/2013/CEE/SC (Santa Catarina, 2013) que estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina e revoga a Resolução nº 73/2010/CEE/SC (Santa Catarina, 2010).

A Resolução nº 167/2013/CEE/SC (Santa Catarina, 2013), além de incorporar as atualizações previstas na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (Brasil, 2012a) e nos Pareceres CNE/CEB nº 3/2012 (Brasil, 2012c) e CNE/CEB nº 11/2012 (Brasil, 2012d), introduz um conjunto de alterações que impactam diretamente a organização curricular e normativa da área. Entre esses ajustes, destaca-se o Art. 10º, que amplia as possibilidades de reconhecimento e validação de saberes, tanto os adquiridos em cursos formais quanto aqueles oriundos da prática laboral, conforme o seguinte dispositivo:

Os conhecimentos e as habilidades adquiridos tanto nos cursos de educação profissional, como os adquiridos na prática laboral pelos trabalhadores, podem ser objeto de avaliação, reconhecimento, certificação para prosseguimento de estudos e conclusão de curso técnico de nível médio, conforme legislação Fl. 5 vigente e disciplinado pelo Projeto Político Pedagógico do Estabelecimento de Ensino (Santa Catarina, 2013, p. 5-6).

Na sequência, o Art. 11 menciona a inclusão de horas não presenciais na composição da carga horária dos cursos de EPT, possibilitando a oferta de componentes em ensino à distância (EaD), conforme previsto em seus parágrafos 1º e 2º.

¹⁶ O parecer de aprovação expirou, conforme consta na Resolução nº 73/2010/CEE/SC: “Art. 12 Da data da publicação do parecer autorizativo do curso, até o início do mesmo, o prazo não deverá exceder a 12 (doze) meses. Parágrafo único. Vencido o prazo estabelecido, a Instituição deverá encaminhar novo pedido de autorização” (Santa Catarina, 2010).

§ 1º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

§ 2º As atividades não presenciais, quando previstas, deverão constar no plano de curso, com sua metodologia e suportes tecnológicos devidamente descritos e comprovados (Santa Catarina, 2013, p. 5).

No Art. 18º, ao tratar dos critérios de planejamento e organização dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, a Resolução incorpora dois novos incisos que ampliam o detalhamento sobre a estrutura curricular. “III. Possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais” (Santa Catarina, 2013, p. 4). E estabelece a

IV. identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (Santa Catarina, 2013, p. 4).

No que se refere às competências e aos perfis profissionais de conclusão, o Art. 23 estabelece uma diretriz que reforça a necessidade de alinhamento entre a definição institucional dos cursos e os parâmetros nacionais. Assim, o texto dispõe que,

As competências e os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização, serão definidos pelo estabelecimento de ensino e servirão de base para a organização curricular do respectivo curso observados os Referenciais Curriculares Nacionais, Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e demais normas aplicáveis (Santa Catarina, 2013, p. 8).

No Art. 28, o inciso II apresenta os elementos pedagógicos que devem compor a documentação institucional e curricular, reunindo orientações relativas ao Projeto Político-Pedagógico, ao Plano de Curso e à matriz curricular. Tais indicações estão descritas no próprio texto normativo:

- a) Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, quando do credenciamento do estabelecimento de ensino;
 - b) Plano de Curso da habilitação proposta em conformidade com o Art. 20 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, em meio físico e digital (CD);
- [...]

k) matriz curricular, especificando as disciplinas, cargas horárias e módulos, quando houver, conforme consta no Anexo I desta Resolução (Santa Catarina, 2013, p. 9-10).

O Art. 33 trata da possibilidade de oferta de cursos experimentais não previstos no CNCT, prevendo que, após aprovação inicial pelo CEE/SC, essas propostas devem ser submetidas anualmente à instância nacional responsável pelo Catálogo, a fim de avaliação e possível validação no prazo de até três anos. O parágrafo único complementa essas diretrizes ao estabelecer que:

Os cursos experimentais, não constantes no Catálogo para serem propostos, ficam sujeitos a prévia aprovação de Carta Consulta, na qual o estabelecimento de ensino, comprovada com a devida justificativa da necessidade social e do mercado de trabalho, proposta de matriz curricular, perfil profissional, infraestrutura e demais fundamentações, sendo submetidas para manifestação preliminar da Comissão de Educação Profissional (Santa Catarina, 2013, fl. 12).

Por fim, o Art. 63 trata da emissão e do registro dos diplomas dos cursos, estabelecendo que “o estabelecimento expedirá e registrará, sob sua responsabilidade, os diplomas dos cursos técnicos de nível médio autorizados, inseridos no SISTEC, com base na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e na Resolução CEE/SC nº 32/2010” (Santa Catarina, 2013, fl. 22).

Considerando a análise dos principais dispositivos da Resolução nº 167/2013/CEE/SC (Santa Catarina, 2013) — marco normativo que orientou a organização e a oferta dos cursos técnicos naquele período —, torna-se possível observar como essas diretrizes se refletiram na dinâmica de autorizações emitidas pelo Conselho. Dando continuidade a esse percurso analítico, no levantamento que realizamos, observamos que, em 2013, não foi autorizado nenhum curso de EMIEP, o que nos faz pensar o porquê dessa quebra na sequência da implementação do EMIEP na rede.

Na sequência, apresentamos o recorte relativo aos anos posteriores, segundo o quadro a seguir.

Quadro 14 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2014/2015/2016 na rede estadual/SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Oeste Catarinense	Chapecó	CEDUP de Chapecó	Técnico em Informática	Chapecó	166/2014

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Oeste Catarinense	Concórdia	EEB Prof Olavo Cecco Rigon	Técnico em Informática	Concórdia	302/2014
Oeste Catarinense	Palmitos	Casa Familiar Rural de Riqueza	Técnico em Agropecuária	Riqueza	361/2014
Vale do Itajaí	Blumenau	CEDUP Hermann Hering	Técnico em Eletrotécnica	Blumenau	362/2014
Norte Catarinense	Mafra	CEDUP de Mafra	Técnico em Informática	Mafra	363/2014
Norte Catarinense	Mafra	CEDUP de Mafra	Técnico em Segurança do Trabalho	Mafra	364/2014
Norte Catarinense	Mafra	CEDUP de Mafra	Técnico em Meio Ambiente	Mafra	365/2014
Vale do Itajaí	Rio do Sul	CEDUP do Alto Vale	Técnico em Administração	Rio do Sul	371/2014
Vale do Itajaí	Rio do Sul	CEDUP do Alto Vale	Técnico em Mecânica	Rio do Sul	372/2014
Norte Catarinense	Joinville	CEDUP Dário Geraldo Salles	Técnico em Automação Industrial	Joinville	406/2014
Norte Catarinense	Joinville	CEDUP Dário Geraldo Salles	Técnico em Recursos Humanos	Joinville	407/2014
Norte Catarinense	Joinville	CEDUP Dário Geraldo Salles	Técnico em Administração	Joinville	408/2014
Serrana	Lages	CEDUP de Lages	Técnico em Mecânica	Lages	409/2014
Serrana	Lages	CEDUP de Lages	Técnico em Eletrotécnica	Lages	410/2014
Serrana	Lages	CEDUP de Lages	Técnico em Eletrônica	Lages	411/2014

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Norte Catarinense	Joinville	EEB Nereu Ramos	Técnico em Logística	Itapoá	209/2015
Sul Catarinense	Tubarão	CEDUP Diomício Freitas	Técnico em Mecânica	Tubarão	210/2015
Oeste Catarinense	São Lourenço do Oeste	EEB Rui Barbosa	Técnico em Informática	São Lourenço do Oeste	211/2015
Oeste Catarinense	Palmitos	Associação Casa Familiar Rural São Domingos	Técnico de em Agricultura	Caibi	012/2016
Oeste Catarinense	São Miguel do Oeste	Casa Familiar Rural de Guaraciaba	Técnico em Agricultura	Guaraciaba	013/2016
Serrana	Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva	Técnico em Análises Químicas	Lages	266/2016
Serrana	Lages	CEDUP Renato Ramos da Silva	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Lages	267/2016
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Nereu Ramos	Técnico em Alimentos	Itajaí	268/2016
Norte Catarinense	Jaraguá do Sul	CEDUP Perfeito Manoel de Aguiar	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Guaramirim	269/2016
Oeste Catarinense	Seara	EEB Orides Rovani	Técnico em Agricultura	Ipumirim	270/2016

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro acima evidencia que, em 2014, houve um aumento significativo na oferta do Ensino Médio Integrado na rede estadual, com a criação de 15 novos cursos — um salto expressivo quando comparado a 2012, ano em que apenas um curso havia sido autorizado. Nos dois anos seguintes, 2015 e 2016, foram instituídos três e sete novos cursos, respectivamente,

mantendo um movimento de expansão, ainda que em ritmo mais moderado. Observa-se, nesse período, a predominância de autorizações concedidas a CEDUPs, o que reforça o papel dessas instituições na ampliação do EMIEP no estado.

Na sequência, o próximo Quadro apresenta os cursos de EMIEP autorizados pelo CEE/SC nos anos de 2017 e 2018, permitindo observar a continuidade desse movimento de oferta na rede estadual.

Quadro 15 – Cursos EMIEP autorizados pelo CEE/SC em 2017/2018 na rede estadual de SC

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Sul Catarinense	Laguna	EEB Prefeito Luiz Carlos Luiz	Técnico em Rede de Computadores	Garopaba	012/2017
Serrana	Campos Novos	CEDUP Ernesto Antônio Debastiani	Técnico em Agropecuária	Abdon Batista	013/2017
Serrana	São Joaquim	EEM Valmir Omarques Nunes	Técnico em Informática	Bom Retiro	014/2017
Serrana	São Joaquim	EEM Valmir Omarques Nunes	Técnico em Agropecuária	Bom Retiro	015/2017
Norte Catarinense	São Bento do Sul	CEDUP Padre Afonso Robl	Técnico em Meio Ambiente	São Bento do Sul	114/2017
Oeste Catarinense	Maravilha	Casa Familiar Rural Santo Agostinho	Técnico em Agropecuária	Quilombo	226/2017
Oeste Catarinense	Xanxerê	Casa Familiar Rural de Xaxim	Técnico em Agropecuária	Xaxim	227/2017
Oeste Catarinense	Dionísio Cerqueira	Casa Familiar Rural de São José do Cedro	Técnico em Agropecuária	São José do Cedro	237/2017
Sul Catarinense	Braço do Norte	CEDUP José Buss	Técnico em Zootecnia	Rio Fortuna	280/2017
Sul Catarinense	Braço do Norte	CEDUP José Buss	Técnico em Agroindústria	Rio Fortuna	281/2017
Vale do Itajaí	Itajaí	EEB Higino João Pio	Técnico em Hospedagem	Balneário Camboriú	301/2017

Mesorregião	CRE	Nome da Escola	Nome do Curso	Município	Nº Parecer
Norte Catarinense	Joinville	CEDUP Dario Geraldo Sales	Técnico em Informática	Joinville	162/2018
Norte Catarinense	Joinville	CEDUP Dario Geraldo Sales	Técnico em Contabilidade	Joinville	163/2018
Norte Catarinense	São Bento do Sul	CEDUP Padre Afonso Robl	Técnico em Comércio Exterior	São Bento do Sul	194/2018
Sul Catarinense	Laguna	EEB Prefeito Luiz Carlos Luiz	Técnico em Contabilidade	Garopaba	196/2018

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

No Quadro 15, é possível verificar os novos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados na rede estadual em 2017, totalizando onze cursos, e em 2018, quando houve a expansão de apenas quatro cursos. Esse panorama evidencia que, novamente, ocorreu uma redução no ritmo de abertura de novos cursos de Ensino Médio Integrado.

No ano de 2017, o Conselheiro Raimundo Zumblick¹⁷, do CEE/SC, apresentou uma proposta expressa no Parecer CEE/SC nº 041/2017 (Santa Catarina, 2017b), visando à alteração do Artigo 11 da Resolução CEE/SC nº 167, de 22 de outubro de 2013 (Santa Catarina, 2013). A proposta foi aprovada, resultando na publicação da Resolução CEE/SC nº 007/2017 (Santa Catarina, 2017a), que introduziu as seguintes modificações em seus parágrafos:

§ 1º As instituições de ensino que possuam pelo menos um curso de educação profissional técnica de nível médio, reconhecido pelo Conselho Estadual de Santa Catarina, poderá introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos técnicos presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância, desde que haja suporte tecnológico e pedagógico, e seja garantido o atendimento por docentes e tutores com formação específica na área de Educação a Distância, compatível ao previsto no projeto pedagógico.

§ 2º As disciplinas referidas no § 1º poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso e que abranja somente os conteúdos teóricos.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no § 2º serão presenciais (Santa Catarina, 2017a, fls. 02 e 03).

Vale dizer que as alterações previstas na Resolução CEE/SC nº 007/2017 (Santa Catarina, 2017a), referentes à possibilidade de oferta de componentes curriculares na

¹⁷ Depreende-se, pela natureza dos cargos ocupados, uma carreira consolidada na interface público-privada, com notória inserção em entidades representativas do capital e da indústria.

modalidade a distância, dialogam com iniciativas já em andamento na SED. Visto que, em 2016, a referida Secretaria propõe a atualização da matriz curricular do curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma integrada ao Ensino Médio, em quatro escolas de Educação Básica para — a partir de 2017 — implementar nas quatro escolas que já ofertavam esse curso, a primeira matriz curricular a ser ofertada com aulas à distância nos componentes curriculares da área técnica. Esse processo vivenciado por esta pesquisadora enquanto Coordenadora da Educação Profissional, na Gerência de Ensino Médio e Profissional da Diretoria de Ensino da SED.

A SED, por meio do Secretário de Educação Eduardo Deschamps, firmou parceria com a FIESC/SENAI para a elaboração de uma matriz curricular unificada para todas as escolas e CEDUPs que ofertavam o EMIEP em Informática. E a partir de então, todas as escolas iriam ter que utilizar a mesma matriz curricular para o curso de EMIEP em Informática, ou seja, com aulas no formato EaD. Essa matriz totaliza 3.264 horas, com carga horária diária estendida em um único turno e 20% da carga horária ofertada na modalidade a distância, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Matriz curricular de EMIEP Informática com carga horária em EaD

Áreas de conhecimento	Componente Curricular	1ª série Aulas semanais	2ª série Aulas semanais	3ª série Aulas semanais	Carga Horária Presencial (horas)	Carga Horária à distância (Horas)	CH Anual (Horas)
Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	03	03	03	288		288
	Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02	192		192
	Artes	02			64		64
	Educação Física	02	02	02	192		192
	Subtotal	09	07	07	736		736
Ciências da Natureza	Química	02	02	02	192		192
	Física	02	02	02	192		192
	Biologia	02	02	02	192		192
	Subtotal	06	06	06	576		576
Ciências Humanas	Geografia	02	02	01	160		160
	História	02	02	01	160		160
	Filosofia	01	01		64		64
	Sociologia	01	01		64		64
	Subtotal	06	06	02	448		448
Matemática	Matemática	03	03	03	288		288
	Subtotal	03	03	03	288		288
Informação e Comunicação	Introdução a Computação	02	-	-	64	64	128
	Lógica de Programação	04			128	32	160
	Gestão de Pessoas	-	-	-	-	64	64
	Programação de Aplicativos	-	03	02	160	32	192
	Banco de Dados	-	03		96	32	128
	Modelagem de Sistemas	-	02	02	128	32	160
	Implantação e Manutenção de Sistemas			02	64	32	96
	Desenvolvimento de Sistemas			04	128	64	192
	Testes de Software	-	-	02	64	32	96
	Subtotal	06	08	12	832	384	1216
	Total Semanal	30	30	30			
	CH TOTAL	960	960	960	2880		3264
Linguagens	Língua Estrangeira Moderna Espanhol (opcional para o aluno)	02	02	02	192		192

OBS: -A 2ª Língua estrangeira é de oferta obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno.
-A carga horária à distância será desenvolvida através de Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), e-Próinfo disponibilizado pelo MEC, e será ofertada respeitando o limite de até 20% da carga horária diária do curso.

Fonte: (Santa Catarina, 2016, fl. 3).

No ano seguinte, em 2018, o projeto foi ampliado para mais quatro Centros de Educação Profissional, que também passaram a adotar a mesma matriz. A ausência de debates

e diálogo prévio com as escolas sobre a nova matriz curricular gerou, inicialmente, resistência entre gestores, professores, ATPs e coordenadores, sobretudo devido à inclusão de carga horária em EaD. Surgiram dúvidas relacionadas à operacionalização desse formato, como critérios de avaliação, plataformas a serem utilizadas e procedimentos como colocar as informações no sistema SISGESC¹⁸. Gradualmente, porém, as formações promovidas pela SED contribuíram para esclarecer esses pontos e reduzir as inseguranças iniciais.

Durante o processo de atualização e implementação da nova matriz curricular do EMIEP em Informática, com carga horária a distância, a SED com a consultoria e parceria com o ITAÚ BBA e FIESC/SENAI, realizou formações continuadas com os Supervisores da Educação Básica e Profissional e/ou Integradores de Ensino Médio das GEREDs, técnicos do Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) das GEREDs, diretores das escolas e CEDUPs, e professores da nova matriz do EMIEP, com o objetivo de apresentar a plataforma *moodle*, desenvolvida para as disciplinas em EaD e possibilidades de atividades a serem desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)¹⁹. Também foram realizadas formações continuadas para estudantes para apresentar e orientar como trabalhar no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*/SED, ofertado em parceria com os Núcleos de Tecnologias Educacionais das GEREDs. Nesse período houve acompanhamento e monitoramento pela equipe da SED, GEREDs e ITAÚ BBA, das turmas das quatro escolas e CEDUPs.

Além das formações continuadas, a SED viabilizou às escolas e aos CEDUPs a entrega de computadores para as salas de informática, bem como a ampliação da rede e da capacidade de internet. Também foi estabelecida e garantida a realização de duas horas/aula — uma vez na semana — destinadas ao planejamento coletivo, envolvendo todos os professores, coordenadores de curso e ATPs comprometidos com a implementação da nova matriz curricular.

Outro aspecto observado na pesquisa diz respeito ao fato de que a oferta de alguns cursos de Ensino Médio Integrado teve alterações em relação ao nome do curso e/ou ao eixo tecnológico, em função das atualizações previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), o qual prevê a atualização dos cursos técnicos de nível médio a cada cinco anos. O

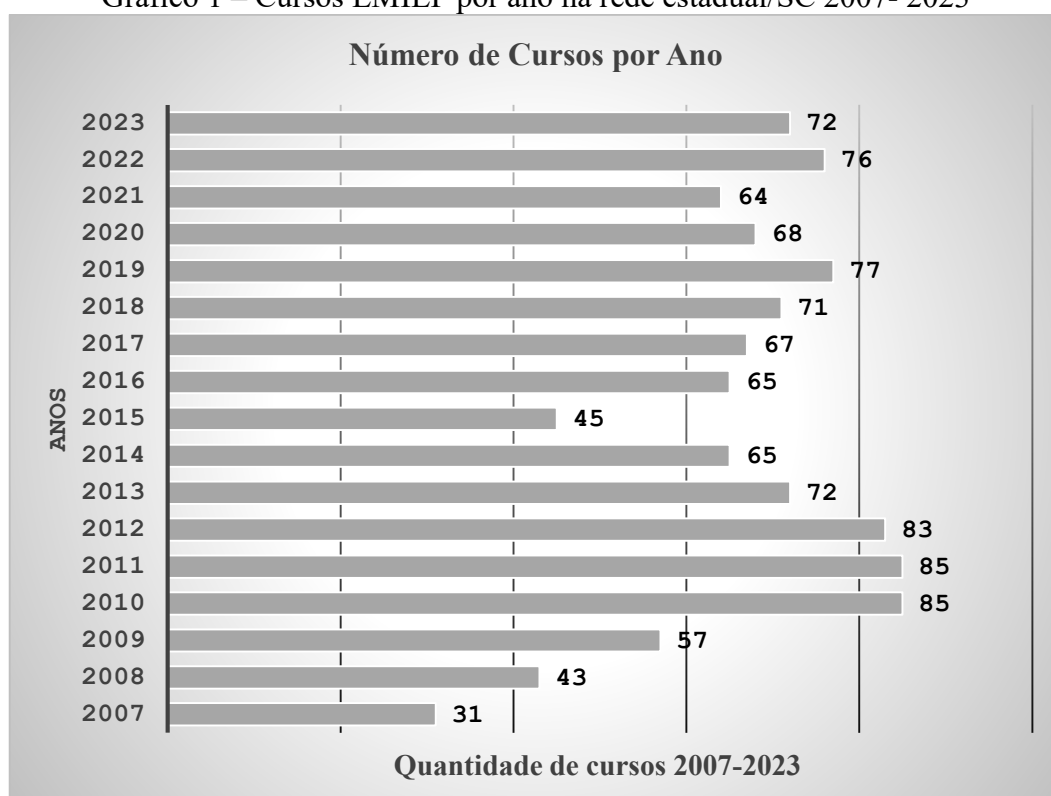
¹⁸ Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC), ferramenta utilizada pelo Estado para gerir todos os aspectos relativos à educação pública de Santa Catarina.

¹⁹ O AVA utilizado é o Ambiente Colaborativo *Moodle* SED/SC, uma plataforma que possibilita o desenvolvimento e a gestão de cursos a distância, complementação de cursos presenciais, projetos de pesquisa e atividades colaborativas. A plataforma oferece suporte ao processo ensino-aprendizagem, promovendo interação e aprendizado, e, nesse caso, busca atender a carga horária a distância, definida pela Matriz Curricular do EMIEP (Behar, 2009).

Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio no ano de 2020. Posteriormente, em maio de 2024, em decorrência da Resolução CNE/CP nº 2/2024 (Brasil, 2024a), o CNCT foi novamente atualizado para incorporar diferentes áreas tecnológicas aos eixos que o compõem.

O Gráfico 1 auxilia na compreensão da evolução da oferta de cursos de EMIEP na Rede Estadual de Santa Catarina. Considerando que a implantação desses cursos ocorreu de forma gradativa a partir de 2006, adotamos como base o ano de 2007, período em que o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022) passou a registrar sistematicamente os dados da educação nacional.

Gráfico 1 – Cursos EMIEP por ano na rede estadual/SC 2007- 2023



Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

Ao compararmos o Gráfico 1 com os Quadros anteriores — que apresentam os cursos de EMIEP autorizados pelo CEE/SC — observamos que, entre 2005, 2006 e 2007, foram aprovados trinta e cinco novos cursos. Contudo, o Gráfico 1 indica que, em 2007, apenas 31 cursos estavam efetivamente em oferta na rede. Isso permite concluir que mesmo a escola tendo o parecer aprovado e autorizado pelo CEE/SC, não significa que o curso foi implementado, ou teve turma e matrículas. Essa situação pode ter ocorrido também em outros anos e em diferentes

escolas. Assim, permanece a questão: quais os motivos que levaram as escolas encaminharem para o CEE/SC um processo de autorização de curso e depois não ofertar o mesmo?

Arriscamos citar alguns fatores que podem ter interferido nessa situação, como a falta de professores qualificados para atuar com o EMIEP, a insuficiência de estrutura física (laboratórios, materiais, sala de informática) para atender às especificidades dos cursos, a baixa procura por parte dos jovens no ingresso ao Ensino Médio e a pouca divulgação realizada pelas escolas e pela SED. Essa interpretação se alinha às análises de Scheibe e Silva (2013, p. 33), que, ao refletirem os desafios para a implementação do EMIEP, destacam a necessidade de:

[...] ampliação de recursos financeiros para suprir as necessidades de estrutura física e didática das escolas, especialmente no que se refere aos laboratórios; a construção e a implementação coletiva do projeto pedagógico da escola e do(s) curso(s) que oferece(m), que deve conter reflexões e propostas de ações para cada um dos desafios levantados; a existência de um quadro permanente e qualificado de professores e gestores por meio de um plano de formação continuada de longo prazo; realização de concurso público para todas as áreas – inclusive e especialmente para professores das disciplinas profissionalizantes; melhoria salarial e plano de carreira para os docentes e demais profissionais da educação.

Outro fator que ajuda a explicar a divergência entre o número de pareceres aprovados por ano e a oferta efetiva de cursos apresentada no Gráfico 1 diz respeito ao período em que esses pareceres foram autorizados. Em muitos casos, as aprovações ocorreram ao longo do ano letivo — por exemplo como em 2006 — com previsão de início apenas para o ano seguinte, em 2007. Esse descompasso temporal acaba gerando diferenças entre a quantidade de pareceres aprovados e o número de cursos efetivamente ofertados no mesmo ano.

No Gráfico 2, apresentamos a evolução anual das matrículas nos cursos de EMIEP da Rede Estadual de Santa Catarina. Considerando que a implantação desses cursos teve início em 2006, adotamos como referência o ano de 2007, quando o Censo Escolar da Educação Básica passou a registrar os dados da educação nacional.

Gráfico 2 – Matrículas nos cursos EMIEP por ano na rede estadual/SC 2007- 2023



Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2024).

O mapeamento dos cursos de EMIEP da rede estadual, realizado no CEE/SC, evidenciou que, entre 2019 e 2022, não houve autorização de novos cursos. Seria porque já estava em curso a discussão da BNCC e a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para a implementação do “Novo Ensino Médio”?

Nesse período, as legislações estaduais passaram por atualizações alinhadas às normativas nacionais. Em 2022, a Resolução CEE/SC nº 167/2013 (Santa Catarina, 2013) — vigente até então — foi revogada e substituída pela Resolução CEE/SC nº 001/2022 (Santa Catarina, 2022c), que “Estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina”. Esta resolução já apresenta em seu texto as alterações do Decreto nº 8.268/2014 (Brasil, 2014) que alterou o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a), que regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Na sequência foi publicada a Resolução CEE/SC nº 039/2023, que:

Altera os incisos e o § 2º do artigo 46, o parágrafo único do artigo 47 e acrescenta o inciso XI ao artigo 60, da Resolução CEE/SC nº 001/2022, que Estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação

do Estado de Santa Catarina; altera o § 2º do artigo 15, acrescenta o inciso XIII ao artigo 17, altera a alínea f, do § 1º do artigo 26, altera os incisos e o § 2º do artigo 28, o parágrafo único do artigo 29 e acrescenta o inciso XI ao artigo 32 da Resolução CEE/SC nº 007/2022, que Estabelece Normas Complementares para o Credenciamento, Renovação de Credenciamento, Descredenciamento, Autorização de Cursos, Atualização de Projeto Pedagógico (Plano de Curso), Autorização de Polos, Mudança de Instituição Mantenedora, Denominação, Sede/Endereço e Desativação de Estabelecimentos de Ensino de Educação a Distância integrantes do Sistema Estadual de Educação e altera os incisos e o § 2º do artigo 30, o parágrafo único do artigo 31 e acrescenta o inciso XI no artigo 34 da Resolução CEE/SC nº 010/2022, que Estabelece normas complementares para o Credenciamento, Renovação de Credenciamento, Descredenciamento, Autorização de Cursos, Autorização de Unidades Fora de Sede, Mudança de Instituição Mantenedora, Denominação, Sede/Endereço e Desativação de Estabelecimentos de Ensino de Educação Básica e suas modalidades, integrantes do Sistema Estadual de Educação (Santa Catarina, 2023b, fl. 1).

No ano seguinte, em 2024, a Resolução CEE/SC nº 001/2022 (Santa Catarina, 2022c) passou por nova atualização com a publicação da Resolução CEE/SC nº 031/2024 (Santa Catarina, 2024a), que alterou a redação do artigo 32. Essa modificação trata do reconhecimento do notório saber²⁰ para a atuação docente em cursos profissionalizantes, alinhada ao previsto na Lei nº 13.415/2017 e à LDB nº 9.394/1996. O novo texto estabelece:

Art 32–A. Em atendimento ao disposto no inciso V do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, podem ser admitidos, como docentes, para ministrar conteúdos específicos dos componentes curriculares dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio, profissionais com notório saber.

Art. 32 - A, parágrafo único. A atuação do docente com o reconhecimento do notório saber se dará, exclusivamente, em componentes curriculares técnicos profissionalizantes (Santa Catarina, 2024, fl. 1).

A partir da Lei nº 13.415/2017 e com o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, a ser implementado em todas as escolas da rede estadual, a SED/SC anunciou, no início do ano letivo de 2021, a terminalidade da oferta dos cursos de EMIEP com orientações para a oferta da EPT como Itinerário Formativo: trilha de aprofundamento na educação profissional, de acordo com o novo currículo do Ensino Médio. Cabe ressaltar que não houve um amplo debate com a comunidade escolar sobre a terminalidade da oferta dos cursos de EMIEP na rede estadual.

Esse fato sinaliza que a implementação do Novo Ensino Médio apresenta um certo descompasso e também uma ameaça quanto ao futuro da Educação Profissional na forma

²⁰ Com a reforma do Ensino Médio, pela Lei 13.415/2017, o notório saber passou a vigorar no Ensino Médio para as disciplinas das trilhas de aprofundamento em educação profissional que compõe a parte flexível do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense.

Integrada ao Ensino Médio (EMIEP) ao definir que “o objetivo dos itinerários formativos é que aprofundem e ampliem suas aprendizagens em uma ou mais áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (Santa Catarina, 2021a, p. 24).

3.5 A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: REPERCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

O Estado de Santa Catarina foi um dos primeiros estados a aderir ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, normatizado pela Portaria nº 649/2018 (Brasil, 2018a), que tem por finalidade auxiliar os estados na aplicação do Novo Ensino Médio por meio de ações como apoio financeiro.

A SED, para iniciar a reforma do Ensino Médio, apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), na rede estadual de ensino, nos anos de 2019 e 2020, implementou o Novo Ensino Médio (NEM) em 120 escolas-piloto. Essas unidades já acumulavam experiências em programas anteriores, como o Ensino Médio Integral em Tempo Integral e o Ensino Médio Inovador. Ao longo de dois anos, as escolas-piloto precisaram adequar seus currículos às novas diretrizes e alterações previstas na legislação, processo que subsidiou a elaboração, pela SED, do plano de implementação do NEM (Martini; Silva, 2024).

A organização do Novo Ensino Médio compreende um currículo desdobrado em Formação Geral Básica (pautada pela BNCC) e Itinerários Formativos (de caráter flexível). A Formação Geral Básica passa a ser desenvolvida por competências gerais e específicas, em cada Área do Conhecimento, que são: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Os Itinerários Formativos, parte flexível do currículo, são compreendidos por: Componente Projeto de Vida; Componentes Curriculares Eletivos; Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

Na organização curricular do Novo Ensino Médio, de acordo com a BNCC, a atuação dos professores passa a ser por área do conhecimento e deve ser outro ponto de atenção quanto à contratação e a atuação do professor, que Silva; Possamai; Martini (2021, p. 63) defendem ser “um encaminhamento bastante controverso que contribui não só para a precarização do trabalho docente, mas na formação do estudante, que passa a ter professores ministrando conteúdos de disciplinas para as quais não possuem formação específica”.

Porém, em um estado com 295 municípios, como Santa Catarina, com populações diversas, a oferta da Educação Básica, mais precisamente do Ensino Médio, precisa se adequar e respeitar essa diversidade, mas ao mesmo tempo promover para todos uma formação que compreenda “[...] a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitem ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo” (Santa Catarina, 2019, p. 19).

Nesse viés de oportunizar o protagonismo no percurso formativo, é importante destacar que o Estado de Santa Catarina possui municípios de pequeno porte com populações pequenas, nos quais há apenas uma escola ofertando o Ensino Médio, muitas vezes com uma ou poucas turmas nessa etapa da educação. Diante disso, surgem questões relevantes: considerando a realidade local e a comunidade escolar, quais propostas e possibilidades, alinhadas aos arranjos produtivos da região, essa escola poderá oferecer aos estudantes? Quais opções de percursos formativos estarão ao alcance? A formação disponibilizada dialoga, de fato, com uma perspectiva de cidadania, emancipação, liberdade e autonomia nos processos formativos dos estudantes? Refletir sobre tais questões exige considerar os distintos cenários e as especificidades socioculturais, econômicas e políticas em que cada escola está inserida, o que demandaria estudos específicos para sua devida análise. Registramos aqui essas indagações como um convite para que outros pesquisadores possam se dedicar nas reflexões ou para que sejam aprofundadas em investigações futuras conduzidas pelas pesquisadoras envolvidas na construção desta dissertação.

Nesse contexto, ao analisarmos o que ocorre na prática, percebemos uma contradição importante: os estudantes não estão sendo efetivamente protagonistas de seus percursos formativos, pois a oferta de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos está condicionada a condições objetivas dos sistemas de ensino e suas escolas — e não necessariamente contempla a real escolha do estudante. Assim, afirmar que os jovens exercem protagonismo ao “escolherem” uma trilha de aprofundamento ou uma disciplina eletiva, quando a instituição não dispõe de alternativas diversificadas e factíveis, parece-nos, no mínimo, questionável.

Em que pese ao currículo da formação dos estudantes do Ensino Médio, é importante frisar que em 2021, a SED/SC disponibilizou o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), construído com base na BNCC sob a perspectiva de “que

ele exige o repensar dos modos e das práticas do fazer escolar, numa constante dinâmica de desaprender para aprender” (Santa Catarina, 2021a, p. 12).

Assim sendo, para orientar as escolas, professores e gestores sobre o CBEMTC, a SED/SC elaborou cinco cadernos²¹ como referência para a implementação do novo currículo. Os cadernos estão divididos em: Caderno 1 – Disposições Gerais; Caderno 2 – Formação Geral Básica; Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento e o Caderno 4 – Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes - Portfólio dos(as) Educadores(as) e Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica (versão preliminar).

Ao apresentar um currículo dividido em duas partes — a Formação Geral Básica, limitada a no máximo 1.800 horas, e a Parte Flexível, com no mínimo 1.200 horas — evidencia-se uma educação fragmentada, na qual disciplinas ou áreas do conhecimento ficam desconectadas entre si. Esse modelo também abre espaço para a redução da carga horária da base geral, em favor do aumento da parte flexível do currículo, evidenciando que a “[...] supervalorização da parte flexível 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” (Silva; Possamai; Martini, 2020, p. 6).

A Parte Flexível do currículo definida como Itinerários Formativos, são compreendidos, em Santa Catarina, por: componente Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento que podem

²¹ A saber:

Caderno 1 – Disposições Gerais. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads-visualizar/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1>. Acesso em: 22 nov. 2025.

Caderno 2 – Formação Geral Básica. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads-visualizar/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2068-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-2/file>. Acesso em: 22 nov. 2025.

Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads-visualizar/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3>. Acesso em: 22 nov. 2025.

Caderno 4 – Portfólio dos Componentes Eletivos. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4>. Acesso em: 22 nov. 2025.

Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31488-educacao-realiza-lancamento-do-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 22 nov. 2025.

contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda contemplar a educação técnica e profissional. O que se observa, portanto, é uma fragilidade na forma como se apresenta o currículo para o EMIEP. Percebemos, nas palavras de Possamai e Silva, (2022) a “ausência de fomento para a promoção e o fortalecimento da formação integrada”.

Complementando essa análise, no item 5.2, “Oferta de Itinerários Formativos de Formação Técnica e Profissional” — Caderno 1 – Disposições Gerais — do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, são apresentadas as formas pelas quais o itinerário formativo da Formação Técnica de nível médio está estruturado no Estado. Conforme o documento, no que se refere às trilhas de aprofundamento “[...] desse tipo de formação podem ser compostas de diferentes formas, seja por cursos de qualificação profissional, por curso técnico, ou pela combinação de ambos, com a certificação intermediária, pois todas as formas podem ser ofertadas com ou sem parceria” (Santa Catarina, 2021a, p. 103). Evidenciando uma tentativa de flexibilização da oferta, embora ainda sem garantir plenamente a integração entre formação geral e profissional.

Nessa continuidade, a versão preliminar do Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica, apresenta o novo formato de oferta da Educação profissional pela rede estadual de ensino, que passa a descaracterizar a concepção do ensino do EMIEP,

Os cursos técnicos serão ofertados pela Rede Estadual de Ensino, estruturados no formato de quatro Trilhas de Aprofundamento. Convém salientar que cada curso técnico foi organizado de maneira que somente após ter cursado todas as trilhas que compõe o referido curso é que o estudante receberá o diploma de formação técnica, o que não o impede, a depender do curso e da trilha em questão, de receber certificação intermediária (Santa Catarina, 2022, p 11).

Após a definição das trilhas de aprofundamento —parte flexível do currículo — como forma de oferta do Ensino Médio que articula a educação básica com a educação profissional, e a colocação em terminalidade do EMIEP —, a SED/SC, surpreendentemente, decide retomar ainda para o ano de 2024 a forma integrada, agora sob outro arranjo curricular, contemplando a forma não presencial, que está sendo chamada de educação híbrida, como parte do currículo.

Vale dizer que a flexibilização do NEM, segue a lógica da flexibilização produtiva do capitalismo que demanda dos trabalhadores saberes e práticas diferentes e flexíveis, para

atender demandas do mercado produtivo o que, conseqüentemente, reflete em uma formação ajustada, fragmentada e precarizada dos jovens. Além disso, o avanço da inserção do setor privado na oferta e no currículo da formação dos/as jovens do Ensino Médio, a ênfase no empreendedorismo e nas competências sócio emocionais, reforçam a exploração da juventude trabalhadora em proveito da acumulação do capital fazendo da educação um instrumento para a manutenção de uma sociedade dividida em classes.

Para compreender como ficou a organização curricular para a oferta da EPT na rede estadual, apresentamos a seguir uma matriz curricular do EMIEP, construída com base na BNCC e no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, já com alterações produzidas após a aprovação.

Figura 3 – Matriz curricular de EMIEP com 35 aulas e carga horária em EaD

MATRIZ F - 35 aulas - Educação Profissional - 240 horas em EAD										
BNCC	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA						Carga horária total (h)	
			1º SÉRIE		2º SÉRIE		3º SÉRIE			
			Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)		
BNCC - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	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	
		Língua Estrangeira Inglês	2	64	2	64	2	64	192	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	64	1	32	1	32	128	
		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	
	Carga Horária Total - Formação Geral Básica			25	800	15	480	15	480	1760
	ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida		2	64	1	32	1	32	128
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	0	0	64		
Componente Curricular Eletivo 3		2	64	0	0	0	0	64		
Trilha de Aprofundamento em EAD		0	0	0	128	0	112	240		
Trilha de Aprofundamento		0	0	16	512	16	512	1024		
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			10	320	20	768	20	752	1840	
CARGA HORÁRIA SEMANAL / CARGA HORÁRIA ANUAL			35	1120	35	1248	35	1232	3600	

Fonte: (Santa Catarina, 2022a, fl. 6).

A organização curricular da nova matriz do Ensino Médio, — dividida em Formação Geral Básica e Parte Flexível — construída para atender a flexibilidade imposta pela Lei nº 13.415/2017 e pelas novas diretrizes curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional abriu a possibilidade do jovem cursar diferentes trilhas de aprofundamento, em diferentes itinerários formativos, como também a possibilidade da certificação intermediária de qualificação profissional em conformidade com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e

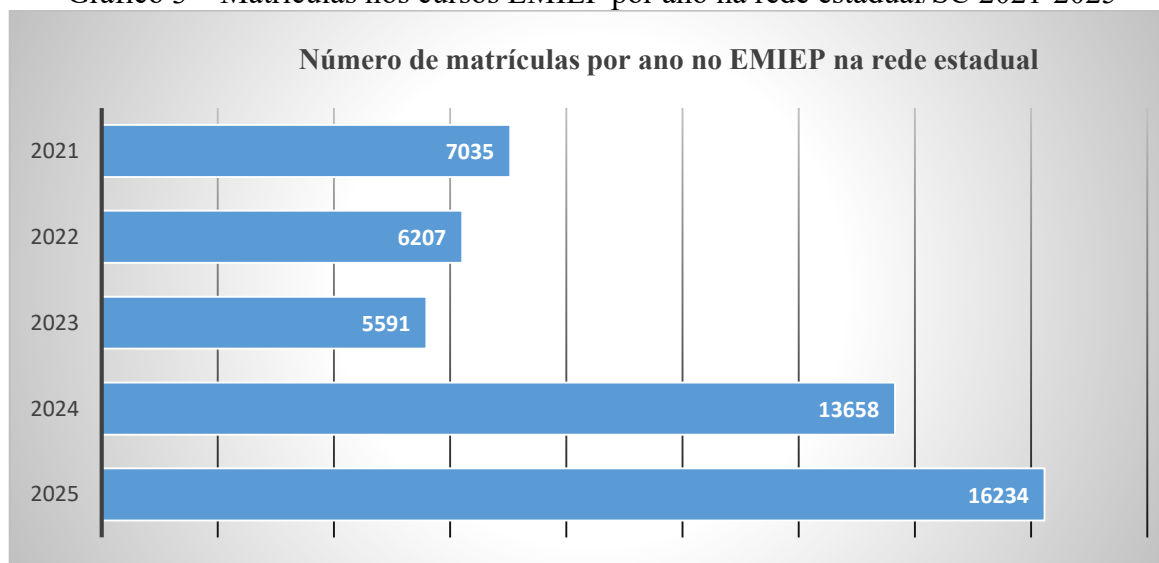
com o CBEMTC, refletindo diretamente na formação de futuros trabalhadores que nem terão uma sólida formação propedêutica, nem uma sólida formação profissional.

Consideramos, com base em Kuenzer (2020, p. 62) e nas normatizações do Estado de Santa Catarina a partir da Lei 13.415/2017, que:

[...] o atual Ensino Médio, integrando a pedagogia da acumulação flexível, tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área do conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

A constituição de um currículo flexível e atrativo aos jovens, voltado a atender novas demandas e processos tecnológicos do mundo do trabalho, aliada a uma BNCC centrada no desenvolvimento de competências e do individualismo em detrimento do coletivo e de uma formação crítica emancipatória, evidencia a sintonia entre esferas nacionais e estaduais. Alinhado a essa perspectiva, para avançar com a proposta de atender as demandas do mercado houve um grande incentivo do Governo Estadual, por meio da SED/SC, para que as escolas ofertassem a EPT de maneira a incrementar o número de matrículas no EMIEP. Para evidenciar os efeitos desse movimento, apresenta-se a seguir a evolução das matrículas no EMIEP nos últimos anos.

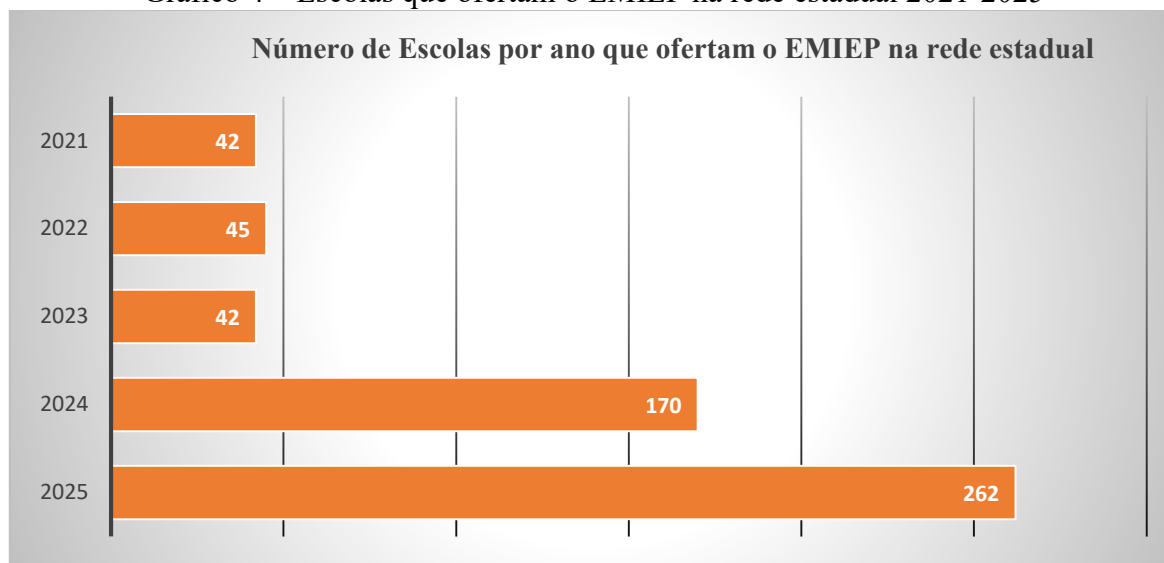
Gráfico 3 – Matrículas nos cursos EMIEP por ano na rede estadual/SC 2021-2025



Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: Educação na Palma da Mão, junho 2025. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 18 set. 2025.

Observamos no Gráfico 3 um crescimento expressivo das matrículas por ano no Ensino Médio Integrado, que passaram de 5.591 em 2023 para 16.234 em 2025, evidenciando a ampliação das matrículas na rede estadual. Para complementar essa análise e compreender a dimensão institucional dessa expansão, apresenta-se a seguir o número de escolas que ofertaram o EMIEP no mesmo período.

Gráfico 4 – Escolas que ofertam o EMIEP na rede estadual 2021-2025



Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: Educação na Palma da Mão, junho 2025. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 18 set. 2025.

No Gráfico 4, observamos igualmente um aumento expressivo no número de escolas que passaram a ofertar o Ensino Médio Integrado na rede estadual. Enquanto em 2023 apenas 42 unidades ofertavam essa modalidade, em 2025 esse número alcança 262 escolas, revelando uma rápida expansão no sistema público catarinense.

Após a terminalidade, em 2021, da oferta do Ensino Médio Integrado na rede estadual, a SED/SC iniciou, a partir de 2024, um movimento de retomada dessa oferta de ensino. Esse processo torna-se evidente nos Gráficos 3 e 4. Visto que, em 2023, o Ensino Médio Integrado registrava 5.591 matrículas distribuídas em 42 escolas; e em 2024, verificamos um salto expressivo: o número de matrículas atinge 13.658 e a oferta se expande para 170 escolas. Em 2025, o crescimento permanece: 2.576 matrículas e aumentou em 92 o número de escolas, totalizando em 16.234 matrículas e 262 escolas com oferta de EMIEP na rede estadual.

É importante reafirmar que defendemos o EMIEP como um dos caminhos possíveis para a garantia de uma formação integral/omnilateral. Contudo, os números aqui apresentados — embora revelem um crescimento expressivo da oferta de EPT na forma integrada nas escolas

estaduais — precisam ser analisados em uma perspectiva mais ampla. Impõe-se questionar em que condições reais de infraestrutura, laboratórios, profissionais especializados, docentes, materiais pedagógicos e formação continuada essa expansão vem ocorrendo. Essas questões serão discutidas ao longo desta dissertação.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE: A DESCONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo analisar e discutir os dados gerados a partir da perspectiva dos gestores, assistentes técnicos pedagógicos, supervisores escolares e dos coordenadores dos cursos de EMIEP, de seis escolas da rede estadual de Santa Catarina — uma escola de cada mesorregião catarinense. Correlacionamos os dados levantados com os principais documentos e legislações para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de nível médio.

Nas análises, buscamos compreender como as alterações no currículo do Ensino Médio instauradas pela Lei nº 13.415/2017, e como Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, (des)favorece a formação sólida e crítica ou a formação fragmentada e alienante, dos jovens que frequentam os cursos de Ensino Médio Integrado, considerando seus princípios filosóficos, epistemológicos e políticos.

Estruturamos este capítulo em cinco subcapítulos, cada um contemplando uma das categorias de análise: a **Categoria I** — Razões para oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional — tem por objetivo apresentar os motivos que levaram as escolas ofertarem o curso de Ensino Médio Integrado. Na **Categoria II** — (In) Compreensão da concepção do Ensino Médio Integrado — traz como os entrevistados concebem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, buscando identificar a clareza ou ausência de compreensão de sua concepção. Na **Categoria III** — Potencialidades e Limites do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional — apresenta pontos positivos na perspectiva da formação integral, mas também os aspectos negativos no decorrer do processo de oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado. A **Categoria IV** — Repercussões da reforma do Ensino Médio sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina — discute como a implementação do CBEMTC repercutiu na configuração do currículo do Ensino Médio Integrado na rede estadual. Por fim, na **Categoria V** — O Novo Ensino Médio: entre o discurso da flexibilização e a realidade da precarização do/no Ensino Médio Integrado catarinense — busca elucidar como as alterações curriculares do CBEMTC definem o tipo de formação pretendida para os jovens. Complementando essa abordagem, o capítulo inclui uma análise detalhada dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das seis escolas estudadas, confrontando os relatos dos

participantes com a organização curricular adotada na prática e evidenciando os impactos concretos das mudanças trazidas pelo CBEMTC e pela Lei nº 13.415/2017.

4.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme apresentado na introdução desta dissertação, este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa que articula estudos bibliográficos, análise documental e pesquisa de campo realizada junto a seis escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado em Santa Catarina. A seleção dessas instituições considerou dois critérios: **a)** a escola com oferta de Ensino Médio Integrado no estado desde 2006; **b)** a escola com curso de Ensino Médio Integrado mais antiga de cada uma das seis mesorregiões do estado de Santa Catarina.

Realizamos doze entrevistas com gestores, coordenadores de curso e assistentes técnico-pedagógicos e/ou responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das seis escolas selecionadas, sendo duas de forma presencial e dez realizadas via *Google Meet*. Para fins de organização e preservação da identidade, os entrevistados serão identificados pelo número da escola, seguido da função que desempenham na escola, conforme apresentado a seguir.

Quadro 16 – Identificação dos sujeitos entrevistados

Escola	Sujeitos	Identificação/Sigla
Escola 1	Gestor Coordenador de curso/assistente técnico pedagógico/supervisor escolar	S1 Gestor - Escola 1 S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1
Escola 2	Gestor Coordenador de curso/assistente técnico pedagógico/supervisor escolar	S1-Gestor - Escola 2 S2 Coord/ATP/Sup - Escola 2
Escola 3	Gestor Coordenador de curso/assistente técnico pedagógico/supervisor escolar	S1 Gestor - Escola 3 S2 Coord/ATP/Sup - Escola 3
Escola 4	Gestor Coordenador de curso/assistente técnico pedagógico/supervisor escolar	S1 Gestor - Escola 4 S2 Coord/ATP/Sup - Escola 4
Escola 5	Gestor Coordenador de curso/assistente técnico pedagógico/supervisor escolar	S1 Gestor - Escola 5 S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5
Escola 6	Gestor Coordenador de curso/assistente técnico pedagógico/supervisor escolar	S1 Gestor - Escola 6 S2 Coord/ATP/Sup - Escola 6

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A partir de um roteiro semiestruturado²², composto por perguntas fechadas e abertas que permitiram aos participantes discorrer sobre os temas propostos, foi possível estabelecer um diálogo consistente acerca do ensino e das implicações da reforma do Ensino Médio, viabilizada pela Lei nº 13.415/2017, na concepção, na oferta e nos currículos dos cursos de EMIEP das escolas da rede estadual de Santa Catarina.

A organização da etapa de entrevistas teve início com um contato telefônico (telefone fixo da escola) realizado diretamente com o gestor escolar, ocasião em que apresentamos os objetivos da pesquisa e esclarecemos eventuais dúvidas. Nessa interlocução inicial, também obtivemos a informação dos nomes dos profissionais que integrariam a amostra — o coordenador do curso e o assistente técnico-pedagógico ou supervisor escolar, responsáveis pelo acompanhamento do EMIEP. Os números telefônicos das escolas foram consultados na página institucional da SED/SC²³.

Após a identificação dos potenciais participantes, enviamos um e-mail contendo a apresentação da pesquisadora, da orientadora e da pesquisa, acompanhado do Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, do Termo de Anuência da SED e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nesse e-mail, solicitamos que os convidados que manifestassem concordância em participar da pesquisa informassem um número de WhatsApp, a fim de facilitar os combinados posteriores. Assim, num segundo momento, o contato foi realizado via WhatsApp, inclusive para agendar a data da entrevista. Consideramos importante mencionar que não obtivemos negativa de nenhum convidado a participar da entrevista.

Ressaltamos a importância desta etapa da pesquisa, considerando que a entrevista, como técnica de investigação, fornece dados que, conforme Minayo (2016), são construídos diretamente no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. As entrevistas ocorreram de maneira tranquila, no horário escolhido por cada entrevistado, com duração variando entre uma hora e uma hora e trinta minutos.

O roteiro semiestruturado orientou a condução das entrevistas e possibilitou que as respostas às perguntas abertas gerassem informações densas e contextualizadas. Esse

²² Ver Apêndice A – Roteiro de entrevistas com os ATPs e coordenadores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de SC.

²³ Os contatos telefônicos das unidades escolares foram obtidos por meio da plataforma pública de consulta mantida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>. Acesso em: 10 set. 2023.

procedimento metodológico permitiu o acesso a dimensões subjetivas e às interpretações que os sujeitos constroem sobre suas próprias práticas e experiências. O material produzido permitiu-nos trabalhar:

[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2016, p. 20).

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa, o conjunto de dados produzidos nas entrevistas foi submetido à Análise de Conteúdo, metodologia que permite tratar as informações de maneira sistemática, organizada e interpretativa. Bardin (2010, p. 44) define essa técnica como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas destas mensagens).

O percurso de análise de conteúdo seguiu as fases estabelecidas por Bardin (2010): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas, seguidas de uma leitura exploratória (dados primários), com o objetivo de identificar possíveis categorias de análise.

As categorias de análise, previamente anunciadas no início deste capítulo, orientaram a análise das entrevistas, que abordaram aspectos centrais da oferta do EMIEP. A partir dos dados gerados, identificaram-se conexões com a fundamentação teórica, considerando as diferentes perspectivas dos participantes e as implicações de cada categoria no contexto da pesquisa.

A análise interpretativa do conteúdo das entrevistas foi realizada a partir dos dados gerados, com foco nas dimensões do EMIEP. Durante o processo, consideramos as diferentes perspectivas dos gestores, coordenadores de curso, assistentes técnicos pedagógicos e/ou responsáveis pelo acompanhamento pedagógico, das seis escolas que integraram a amostra. A interpretação dos dados permitiu estabelecer conexões com a fundamentação teórica da pesquisa, identificando os principais desafios e aspectos destacados pelos participantes, o que possibilitou uma compreensão aprofundada das questões que embasam esta pesquisa.

A seguir, passamos à análise das categorias elencadas, trazendo perspectivas para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

4.1.1 Razões para a oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

A rede estadual de Santa Catarina iniciou, em 2004, o processo de implementação do EMIEP, estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004, conforme destacado no capítulo anterior. O documento Caderno Pedagógico “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, construído pela SED em 2007, foi elaborado para orientar as Coordenadorias Regionais de Educação e as escolas na oferta desses cursos. O documento enfatiza a necessidade de romper com o modelo de formação da juventude na Educação Profissional Técnica de Nível Médio até então ofertada. De acordo com as informações do Caderno Pedagógico,

Uma formação integral e integrada, voltada para a constituição de cidadãos agentes de transformação, de desenvolvimento e de melhor qualidade de vida, sobretudo recuperando a identidade local e a dignidade de cada indivíduo, requer uma participação na qual as diversas instâncias responsáveis pela educação manifestem a vontade política de romper com uma sistemática de formação voltada unicamente para o mercado de trabalho (Santa Catarina, 2007, p. 8).

No referido Caderno Pedagógico (Santa Catarina, 2007) há a inferência de que o processo de implementação da oferta do EMIEP na rede estadual de Santa Catarina seguiu os critérios de regionalização, a ausência de Centros de Educação Profissional e as necessidades de desenvolvimento da região. Partindo desses critérios, arguimos os participantes da pesquisa acerca das razões que levaram a escola a ofertar o Ensino Médio Integrado. A partir das falas dos entrevistados²⁴, foi possível constatar que a implementação do curso ocorreu em resposta a fatores locais específicos:

[...] foi em conciliação com a chegada do Porto aqui de XXX (nome do município omitido para preservar o sigilo do anonimato), teve uma necessidade de criar esse curso (S1 Gestor - Escola 6).

Em XXX (nome do município omitido para preservar o sigilo do anonimato) é uma cidade de turismo religioso. Então tem bastante fluxo de turista, questão do hotel. E

²⁴ Neste texto, os fragmentos das entrevistas serão apresentados com recuo de 4 cm, conforme as normas da ABNT para citações diretas longas, e destacados em itálico para diferenciá-los das demais citações diretas. Também registramos que a transcrição literal das entrevistas foi adotada para garantir a fidelidade das falas dos entrevistados, preservando suas expressões e argumentos de forma íntegra, sem alterações ou interpretações. Essa escolha metodológica assegura a autenticidade dos dados e contribui para a transparência da análise.

na época, o secretário, acho que não sei se era do turismo, da cultura, acharam importante implementar esse curso aqui na escola (S1 Gestor - Escola 5).

As escolas observaram a demanda por formação voltada para o desenvolvimento econômico regional, o que motivou a oferta do EMIEP. Para tanto, estabeleceram parcerias com secretarias municipais e realizaram consultas públicas com a comunidade local, conforme revelam as falas dos entrevistados:

Aqui nós iniciamos com a primeira turma em 2006, com um técnico em agronegócio. Na época [...] foi feito uma pesquisa de opinião pública e também um estudo de vocação aqui da nossa região pra criação do curso. XXX (nome omitido para preservar o sigilo do anonimato) inclusive era prefeito na época e ele participou dessa implantação do curso via prefeitura, né. A gente fez várias reuniões na época porque era algo novo que estava chegando e assim, a Secretaria tinha dado ênfase bastante grande para abertura desses cursos de EMIEP, né. E aí a gente entrou em 2006 com a primeira turma, ficamos até 2018 com o técnico em agronegócio em andamento [...] nossa atividade econômica aqui da região; temos vários produtores de alho, cebola, fruticultura, né. Então a gente queria trazer um curso que se aproximasse dessa realidade, né. Para atingir principalmente filhos de agricultores na época, né (S1 Gestor - Escola).

Em 2005, [...] junto com o Ensino médio veio o sonho de implantar o ensino médio à educação profissional. Só que era tudo muito novo, né. A gente fez um levantamento com os alunos, eles tinham interesse; com os pais, tinham interesse. Foi feito uma pesquisa, né. [...] E a gente iniciou em 2006 (S1 Gestor - Escola 2).

O relato dos entrevistados sobre as razões para a oferta do EMIEP destaca a visão de que a oferta desse curso representa uma oportunidade de profissionalização para os alunos, permitindo sua inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do Ensino Médio. Assim explicam:

[...] ofertar para os nossos alunos uma opção [...] onde ele pudesse ter uma profissão [...] foi o que motivou a escola a partir por esse rumo. [...] no começo, tivemos uma demanda grande, só que como era 4 anos, aí depois teve essa mudança porque os alunos queriam terminar em 3 anos junto com todo mundo, sabe. Então aí teve essa mudança. Mas sempre foi uma demanda boa, eu acredito. [...] a gente mora numa cidade turística e havia uma demanda boa, a gente formou várias turmas, já não me lembro quais (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).

Nós tínhamos muito demanda na época, então era o início que estava começando toda a questão das tecnologias [...] então tinha uma demanda muito grande da área técnica de pessoas habilitadas para essa área [...] então foi algo que deu um insight na época e também porque para nossa região aqui, os nossos alunos, eles tinham muito pouca oferta de cursos técnicos, né. Então [...] nós não tínhamos nenhuma oferta próxima. Ou os alunos nossos saíam da nossa região aqui, iam para a capital ou para Chapecó, que também demandava de um monte de coisa, né. E aí, o que que acontecia também, eles estavam entrando para o mercado de trabalho com o ensino médio regular, que hoje a gente chama de propedêutico, mas era na grade regular,

com essa deficiência. E a maior deficiência que surgiu era dentro dessa área mesmo das tecnologias (S1 Gestor - Escola 3).

As falas dos entrevistados confirmam o caráter político dessa oferta educacional, que visa qualificar profissionalmente aqueles que dependem do trabalho, e ingressam no mercado de trabalho ainda antes de acessar o Ensino Superior. Esse foco nos permite entender que “[...] os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o ensino superior” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 44). Além disso, é importante ressaltar que, embora o Ensino Médio Integrado tenha sido concebido como uma alternativa para superar a dualidade educacional, as declarações dos entrevistados sugerem representar uma preocupação maior com a inserção no mercado de trabalho em detrimento de uma sólida formação geral básica.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar refere-se às condições objetivas para a implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado na rede estadual de Santa Catarina. Verificamos que no Caderno Pedagógico “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional” da Secretaria de Estado da Educação (2007)²⁵, houve uma preocupação em garantir às escolas — durante o processo de implementação dos cursos e construção dos projetos pedagógicos — a capacitação de professores e gestores, a aquisição de equipamentos e a adequação das instalações físicas das escolas para a oferta do EMIEP.

No entanto, conforme revelam os relatos dos entrevistados, observamos a existência de dificuldades durante o processo de implementação dos cursos de EMIEP. A seguir, destacamos algumas dessas experiências:

Nós não tínhamos na época nada, [...] não tínhamos verba nenhuma. [...] o que vinha da merenda era do Fundamental, que a gente começou a manter o almoço deles. Eles ficavam todas as manhãs e todas as tardes o EMIEP quando começou. [...] E aí quando chegou um determinado tempo, a gente viu que a gente não tinha mais condições de manter o almoço deles, porque o dinheiro era pouco para oferecer toda a merenda e o almoço. [...] Quando a gente montou o projeto, nós sentávamos os sábados ou domingo à tarde, tanto a base comum com ele, que era o técnico na época, o professor do técnico e ele trabalhava todas as disciplinas técnicas, pra estudar, porque era um curso que a gente não sabia o que fazer. Então a gente sentava pra estudar (S1 Gestor - Escola 2).

Começamos então com uma grade ampliada, com nenhum recurso [...] nós ficamos sem assistência do estado por muito tempo - questão do financeiro. Então o financiamento ele era muito raso, somente para pequenas necessidades, então a nossa oficina, as nossas ferramentas, as nossas viagens de estudo, tudo isso foi garimpado com a APP da escola, o grupo de apoio da escola, né. A APP e as famílias, de pequenas vendas, daqueles movimentos de uma rifa [...] Então assim se trabalhou

²⁵ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/314050820/emiep>. Acesso em: 14 nov. 2025.

[...] até 2010, 2011. Ai [...] eu tive uma experiência fora da escola, acabei ficando três anos fora da escola e fui com uma experiência na rede municipal e trabalhei com projetos com captação de recursos do Governo Federal. E aí lá eu descobri que nós tínhamos uma captação de recursos do Governo Federal para o ensino médio técnico, que era o PDDE interativo. Estava acontecendo, nós tínhamos uma deficiência de pessoal da nossa gerência e o próprio pessoal do Estado, que nós ficamos aquém de ser contemplados desse financeiro. Porque havia o financiamento do Governo Federal através do PDDE Interativo, né, do PDDE educação conectada, enfim, era verba alinhada ao PDDE, que nós teríamos direito a verba [...] anual. E a gente começou a captar esse recurso, daí começou a estruturar o curso. E hoje a nossa escola é uma das escolas mais bem estruturadas na região, assim, tecnologicamente, por conta do curso também, né (S1 Gestor - Escola 3).

Como podemos observar nos depoimentos dos gestores e de um supervisor escolar, o início da oferta do EMIEP representou um desafio significativo para as escolas que aderiram a essa modalidade. A fala de um dos entrevistados ilustra esse cenário ao destacar que “[...] a escola não tinha estrutura física, [...] para ter uma aula prática, um laboratório. Então, eles faziam assim, mais a parte teórica. (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5). A insuficiência de infraestrutura e de laboratórios para a oferta do Ensino Médio Integrado na rede estadual aparece, portanto, como um problema recorrente. Essa constatação não é recente. A pesquisa realizada por Silva (2009) já apontava — e denunciava — que a ausência de investimentos adequados em equipamentos e laboratórios constituía um dos principais entraves à implementação dessa modalidade de Educação Profissional:

Inicialmente, as dificuldades restringiram-se à falta de financiamento dessa modalidade de oferta de Educação Profissional de nível médio, especialmente no que se refere ao fraco investimento em equipamentos e laboratórios, sem os quais a prática de algumas disciplinas, especialmente da área técnica tornaram-se e em alguns casos ainda são inviáveis, uma vez que tais laboratórios foram e estão sendo adquiridos com recursos quase que exclusivos da SDRs. (Silva, 2009, p. 62)

Os relatos dos entrevistados evidenciam que a procura pelo EMIEP era significativamente superior à capacidade de atendimento das escolas. Em alguns casos, a demanda alcançava níveis que ultrapassavam o número de vagas disponíveis, conforme ilustra o depoimento a seguir:

[...] a busca pelo curso era tão grande [...] que em época de matrícula os pais acampavam, literalmente, acampavam sexta-feira à noite, quando a matrícula ia ser na segunda-feira, sexta-feira à noite, eles acampavam literalmente na frente da escola pra poder conseguir uma matrícula no curso de técnico em portos [...] E nós só podíamos oferecer em torno de 100 vagas, aí nós fazíamos todo um trabalho [...] Colocamos as pessoas desde sexta-feira dentro do auditório para poder esperar para abrir segunda-feira de manhã. Então realmente era de arrepiar porque é fantástico. [...] a joia da coroa da escola era o técnico em portos [...] a cereja do bolo era o

técnico em portos. Era nossa menina dos olhos. [...] E tinha até uma ciúmeirinha [...] do regular, né (S3 Gestor - Escola 6).

Esse excerto demonstra a importância que os cursos tiveram para esses jovens que buscavam uma formação que garantisse a conclusão do Ensino Médio, mas também a profissionalização. Contudo, destacamos que, apesar da falta de condições estruturais adequadas enfrentadas pelas escolas para a implementação Ensino Médio Integrado, outro grande desafio que estava posto era a falta de compreensão de que o currículo integrado “ultrapassa o aspecto formal da integração entre as finalidades formativas, implicando também a integração entre trabalho, ciência e cultura – dimensões fundamentais da prática social – no projeto político-pedagógico que visa à formação integral e integrada dos estudantes” (Silva; Ramos, 2018, p. 569), conforme veremos a seguir.

4.1.2 (In) Compreensão da concepção do Ensino Médio Integrado

Consideramos que, para analisarmos esta categoria, é preciso compreender o EMIEP numa concepção de formação humana que perpassa por todas as dimensões fundamentais da vida, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia no processo formativo da educação básica e profissional. Dito de outro modo, é preciso compreender a concepção de Ensino Médio Integrado “em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico e pedagógico, com uma práxis coerente com as necessidades da classe trabalhadora” (Ramos, 2017, p. 21).

Quando perguntados sobre qual a concepção de formação presente nos cursos de EMIEP, tivemos os seguintes relatos:

A gente vê do EMIEP é o seguinte, que o aluno, ele sai com a profissão, mas ele sai formado na base comum. Não quer dizer que ele fez o técnico em hospedagem, tem formado em farmácia, tem formado em medicina em odonto [...] o EMIEP prepara para o trabalho, o mundo do trabalho (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 2).

É, ele prepara de forma diferenciada porque ele trabalha, ele tem uma carga horária maior e ele trabalha mais conteúdos, né. E tem os conteúdos práticos e tudo mais, né, que eles trabalham, viagens técnicas que a gente procura fazer, pelo menos uma e os professores já vão trabalhando essa questão de entrar no mercado de trabalho. Por exemplo, eles passam por uma experiência no final do curso que é o TCC, né. [...] Eles constroem o artigo, né. Então isso é uma experiência que acaba agregando bastante para eles, né. Que eles já chegam lá na universidade, eles já têm uma noção de como faz, né. O que pesquisar, né. Algumas normas. A questão também da segurança do trabalho, né. Que também legislação, então tudo, acrescenta, né.

Acrescenta para eles diferente do regular, que são conteúdos que não dá pra trabalhar com a frequência que trabalha o curso técnico, né (S1 Gestor - Escola 6).

As disciplinas técnicas, específicas do curso de técnico em administração, é ministrado por uma única professora [...] com formação de direito. Então, a gente sempre procura estar dialogando com ela para que as próprias disciplinas técnicas se conversem e para que facilite o atendimento com os alunos. Já com as demais disciplinas regulares, tem o grupo da escola, onde todos os professores postam uma sequência de didática e o planejamento, para que eles possam conhecer dessa forma também poder estar interligados (S1 Gestor - Escola 4).

Os relatos acima demonstram que a compreensão sobre a concepção do EMIEP está voltada para a integração das disciplinas da formação geral básica com as disciplinas específicas do curso técnico. Embora haja um esforço nas falas dos entrevistados em afirmar que existe a integração entre a formação técnica e a formação geral básica no currículo dos cursos, não percebemos a existência de uma compreensão aprofundada acerca da concepção do Ensino Médio Integrado como formação humana integral/omnilateral “voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas as direções (Ramos, 2017, p. 29).

A falta de compreensão está relacionada, em nossa análise, à falta de formação continuada que possibilite a compreensão do que significa uma formação omnilateral e o papel da integração curricular nessa formação. A esse respeito, Ciavatta (2012), esclarece que a integração está relacionada ao sentido de completude, de compreender as partes no seu todo ou na unidade do diverso, entender a educação como uma totalidade social, ou seja, nas múltiplas mediações históricas que materializam os processos educativos. As falas dos entrevistados demonstram a limitação dessa compreensão, conforme observamos nos excertos que seguem:

Falta um direcionamento do curso, de dar elementos durante a formação para os alunos saberem onde atuarão a partir da conclusão do Ensino Médio: [...] eu vou trabalhar [...] me especializar através disso [...] porque muitos saem do Técnico em Portos, mas vão para áreas que não tem nada a ver, né. Nós temos alunos que foram para a fisioterapia [...] coisas que não tem nada com o que ele fez do Técnico em Portos (S1 Gestor - Escola 6).

[...] uma coisa que eu penso muito assim que tem muito a ver com um dos principais princípios do ensino médio que é a gente trabalhar o mercado de trabalho e não só com o EMIEP. [...] agora que a gente tem essa disciplina nova aí, que é o [...] projeto de vida né, que é um grande desafio que a gente tem no ensino médio e a gente tem conversado aí com os professores, né. Que é mostrar o mercado de trabalho. E assim a gente tem trabalhado, inclusive a gente convidou uma profissional aqui do município ontem, de marketing propaganda, que os alunos ainda não conseguem entender o que que é marketing propaganda. [...] E uma outra coisa assim que eu vejo assim que, cada vez mais, a realidade é de que nem todos vão pra faculdade e que a maioria continua indo para o mercado de trabalho e que a escola ainda e muitos professores estão focando no vestibular e não preparar o aluno para ir para o mercado de trabalho (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 6).

Nos relatos, evidenciamos uma compreensão reduzida e, por vezes, equivocada acerca da proposta do Ensino Médio Integrado, pois mesmo que cada sujeito vivencie diferentes contextos e realidades, observamos um direcionamento do Ensino Médio Integrado para uma formação voltada para o mercado de trabalho. Os excertos apresentados a seguir revelam uma forte preocupação com o atendimento das demandas do mercado com a formação da mão de obra na/da/para a região.

O porto aqui de XXX (nome do município omitido para preservar o anonimato) traz muita mão de obra de fora, mas existe pouca valorização dessa parte, dessas pessoas que estão aqui fazem esse curso, sabe. Não sei se a mão de obra que eles estão precisando não é essa, né. Talvez precisaria fazer um estudo, porque eles já falaram que, por exemplo, eles precisam de uma mão de obra que é aquela eletro (esqueci), a gente queria até abrir um curso aqui; só que não tem laboratório, daí a gente não conseguiu, que é uma mão de obra que o Porto precisa muito, né. Não sei se essa mão de obra mais administrativa. E a questão ali dos equipamentos, exige um outro tipo de curso, né, que não é esse, né. Eu acho que daí por isso que nunca foi, não teve estágio, né. Porque eles não têm o estágio obrigatório (S1 Gestor - Escola 6).

A gente vê do EMIEP é o seguinte, que o aluno, ele sai com a profissão, mas ele sai formado na base comum. Não quer dizer que ele fez o técnico em hospedagem, tem formado em farmácia, tem formado de medicina em odonto [...] o EMIEP prepara para o trabalho, o mundo do trabalho (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 2).

As falas também demonstram definições deslocadas acerca de formar para o mercado e formar para o mundo do trabalho. Nesse sentido, percebemos a importância da superação das incompreensões do que significa a superação da dualidade estrutural da formação dos jovens do ensino médio. A esse respeito, corroboramos com Ciavatta (2023, p. 6) ao afirmar que

[...] o campo-trabalho-educação buscou superar a visão estrita dos processos escolarizados e de preparação para o trabalho pautada pelas necessidades estritas da produção, do mercado, porque dizer mercado de trabalho não é o mesmo que dizer mundo do trabalho. Este inclui todas as atividades humanas, a história como produção social da existência; enquanto o mercado de trabalho diz respeito às atividades produtivas, ao campo da produção, reprodução e acumulação do capital, à compra e venda da força de trabalho dos trabalhadores.

A partir desse entendimento, na perspectiva de uma educação integral/omnilateral o EMIEP o trabalho deve ser compreendido como um princípio educativo, “[...] como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades” (Frigotto, 2012, p. 60).

Essa perspectiva nos conduz a desdobramentos que ganham relevo nas reflexões seguintes.

4.1.3. Limites e potencialidades do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

As seis escolas participantes desta pesquisa possuem longa trajetória na oferta do EMIEP, o que possibilitou identificar, a partir dos depoimentos dos entrevistados, um conjunto de aspectos reconhecidos como positivos — ou potencialidades — e de elementos identificados como negativos — ou limites — ao longo do processo de implementação e desenvolvimento dos cursos. As análises revelam que a integração curricular, as práticas vinculadas a vivências de campo, o reconhecimento da formação pela comunidade escolar e a inserção dos egressos no mundo do trabalho constituem contribuições expressivas destacadas pelos participantes. Por outro lado, emergem também fatores que comprometem a consolidação do EMIEP, indicando tensões e limites presentes no cotidiano das escolas.

Diante da relevância dessas duas dimensões para compreender o lugar do EMIEP no território catarinense, cada uma delas será desenvolvida separadamente a seguir, de modo a evidenciar seus significados e impactos na oferta dessa formação.

4.1.3.1. Potencialidades na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional segundo os entrevistados

Quando nos referimos a um processo formativo sob o currículo integrado, que se pretende integral e omnilateral é importante lembrar “da dimensão social da vida do educando, [...] um currículo integrado à vida dos educandos, à dinâmica da interação e dos processos históricos, sociais, econômicos e culturais relevantes que estes vivenciam (Machado, 2010, p. 82).

Tendo presente essa compreensão, um dos pontos positivos mencionados em algumas falas dos entrevistados foi a articulação entre teoria e prática e a integração entre as disciplinas do currículo do Ensino Médio Integrado.

[...] eles saíam bastante, eles faziam bastante saída de campo [...] dentro dessas específicas. Tinha as disciplinas também do regular. Tanto que eu era professora de sala de aula, trabalhava história com eles e eu fui de turismo. A gente acaba acabava meio que encaminhando, levando para esse lado também. Mas era mais trabalhado

as turmas específicas da disciplina de hospitalidade, era hospitalidade turismo (S1 Gestor - Escola 1).

O que a gente percebeu é que esses alunos que faziam o curso do EMIEP, eles tinham mais respaldo ali na questão de comprometimento com as aulas, o aprendizado era melhor. [...] Então eles trabalhavam mais por área do conhecimento, projetos. Isso ajudou muito ter alunos mais assim protagonistas, [...] mais proativos. [...] Então assim, a gente percebe que há uma diferença entre os alunos que faziam o EMIEP e os alunos que só faziam o ensino médio, sem ser integrado ao ensino profissionalizante. Então, realmente era muito bom nesse aspecto pedagógico (S2-Coord/ATP/Sup - Escola 5).

No Ensino Médio Integrado, a integração constitui a estratégia fundamental para promover a formação humana em suas múltiplas dimensões. Isso exige não apenas reconhecer os limites de aprendizagem, atuando sobre eles, mas também potencializar capacidades, desenvolvendo a habilidade de pensar, planejar, dirigir e executar com base no conhecimento científico-tecnológico inerente “a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos produtivos” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012 – grifos do original). Refletir sobre o que significa integrar, portanto, torna-se imprescindível para compreender a complexidade e a intencionalidade pedagógica dessa proposta formativa.

Nessa direção, os autores sintetizam de maneira precisa o que se entende por integração na perspectiva do Ensino Médio Integrado:

No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino técnico e à educação profissional, postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17).

Diante dessas considerações teóricas acerca da integração e de seus fundamentos no âmbito da formação omnilateral, torna-se necessário compreender que a integração não se reduz a uma simples justaposição de componentes ou à articulação pontual de conteúdos, mas envolve determinada leitura de mundo que orienta a organização do trabalho pedagógico. É nesse horizonte que se inscreve a afirmação de Ramos (2012), segundo a qual “o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética” (p. 117). No Ensino Médio Integrado conceber o trabalho como princípio educativo diz respeito a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da

existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão fundamental (Ramos, 2012).

Nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, anteriores à reforma do Ensino Médio, observamos que tanto para o Ensino Médio como para o EMIEP, o trabalho está colocado como princípio educativo. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, CNE/CEB nº 06/2012, o Art. 5º apresenta que “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, 2012a, p. 2). Na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Art. 5º consta que a “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (Brasil, 2012b, p. 2).

A partir desse conjunto de normativas torna-se possível compreender de maneira mais ampla as bases que sustentam a concepção de integração no Ensino Médio. É nesse cenário que as reflexões de Frigotto (2024) contribuem para aprofundar o entendimento sobre o papel da escola, ao enfatizar que o processo “[...] educativo escolar [abrange] todas as dimensões da vida humana (omnilateralidade) [e] deverá ter como eixo central necessário a integração ou a conexão entre a natureza e o ser humano ou a ‘história dos homens’, na particularidade das relações sociais humanas” (Frigotto, 2024, p. 6 – grifos do original).

Nesse marco conceitual que entende o trabalho como princípio formativo e a integração como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, os dados empíricos da pesquisa revelam pontos fundamentais para a presente reflexão. Em que pese a qualidade dos processos educativos dos cursos de Ensino Médio Integrado desenvolvidos nas/pelas escolas da amostra, observamos, em alguns depoimentos, o reconhecimento de uma formação melhor e diferenciada, em relação à formação do Ensino Médio propedêutico por parte dos alunos, pais, professores e comunidade. Essa percepção manifesta-se nos fragmentos a seguir:

Os docentes acham que os alunos do curso técnico têm um perfil mais avançado (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 3).

Um dos pontos positivos é que quando você vê eles lá no campo, lá no trabalho deles [...] a forma que eles atendem, a forma que eles tratam a outra pessoa é totalmente diferente daquele que [...] fez só o ensino médio [...] comum. [...] as pousadas, os hotéis que tem aqui, quando chega na época de contratá-los ou mesmo do estágio, eles nos procuram. Quando o aluno vai ao encontro deles, eles automaticamente já ligam pra gente querendo saber se pode fazer o estágio (S1 Gestor - Escola 2).

[...] se um aluno chegar se apresentando eu sou aluno da XXX (nome da escola omitido para assegurar o sigilo do anonimato), [...] do curso técnico, eles mudam totalmente, eles já tratam de forma diferente (S1 Gestor - Escola 2).

À luz desses depoimentos, podemos perceber que a formação integral/omnilateral assumida nos documentos orientadores ainda se coloca como um desafio, mas que há uma tendência importante no sentido de inserção dos jovens no mundo do trabalho. É preciso avançar ainda no rompimento da lógica histórica da dualidade educacional e estrutural enraizada no Brasil — marcada pela oferta de uma educação geral às elites e de uma formação voltada prioritariamente ao trabalho para os filhos da classe trabalhadora. Assim, o Ensino Médio Integrado se constitui na possibilidade de uma formação omnilateral, que não restringe a formação apenas para o exercício profissional e sim, dentro de uma “concepção de formação humana omnilateral, configurando um processo educacional que integra, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida (Ramos, 2010, p. 54).

Portanto, conforme estabelecido nas resoluções vigentes, ao jovem que frequenta tanto o Ensino Médio quanto o EMIEP deve ser assegurado o direito a uma formação integral e a uma educação pública de qualidade, orientada pela perspectiva de uma educação omnilateral, entendida como aquela que visa “[...] formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2012, p. 86). Para tanto, torna-se indispensável avançar na formação dos trabalhadores da educação, de modo a lhes possibilitar a compreensão aprofundada dos fundamentos, finalidades e sentidos que estruturam a proposta formativa do Ensino Médio Integrado.

A inserção do jovem no mundo do trabalho, o perfil empreendedor do jovem e o engajamento da comunidade, figuram entre os elementos valorizados pelos participantes. A seguir, alguns depoimentos ilustram como tais percepções se materializam no cotidiano:

[...] ver a evolução do aluno. Nós tivemos bastante alunos que passaram a empreender na área, né? Alguns conseguiram emprego em empresa mesmo, outros conseguiram empreender, criar o seu próprio negócio, né? Isso foi assim, muito legal de ver, né? O crescimento do aluno nesse sentido, sabe? E a oferta que nós tivemos, deu para perceber que a comunidade abraçou o curso [...] apesar que nós tínhamos de manhã e à tarde, né? Mas mesmo assim foi muito valoroso o curso, sabe? [...] O curso tinha um nível [...] técnico muito bom [...] uma formação muito boa. Então eu acredito que foi [...] tudo de bom (S1 Gestor - Escola 1).

De ponto positivo, digamos assim, era os links que a gente podia fazer com as empresas que vinham aqui, eles queriam alguém, por exemplo, que tivesse cursando informática que eles queriam contratar para trabalhar ou alguém da administração (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).

É importante sinalizar, a partir desses depoimentos, que se evidencia um enfoque bastante positivo em relação ao desenvolvimento de um perfil empreendedor dos jovens. Tal aspecto revela a incorporação da lógica preconizada pela reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos em documentos que orientam a oferta do Ensino Médio, como a Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018b), a qual em seu Art. 12, parágrafo 2 estabelece os itinerários formativos dentro de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Essa orientação também se manifesta no CBEMTC, alinhado às DCNEM, ao explicitar que “os itinerários formativos são compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme o seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas e/ou na formação técnica e profissional” (Santa Catarina, 2021, p. 24).

A parte diversificada do currículo, organizada sob a lógica da flexibilização e da personalização — na qual cada jovem supostamente escolhe seu percurso formativo — acaba por direcionar a construção da identidade dos jovens como empresários de si. Tal configuração, opera, na prática, como um mecanismo para adequar os jovens às novas formas de ocupação da força de trabalho, mascarado como protagonismo juvenil. Nesse arranjo, a exigência de atender às demandas do mercado, que requer profissionais flexíveis e dotados de múltiplas habilidades, converte-se em imperativo para que o jovem desenvolva habilidades e competências alinhadas ao ideário para ser um empreendedor. Conforme Ramos (2006, p. 222), “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”.

Considerando que a formação dos jovens, imposta pela reforma do Ensino Médio, tende a alinhar-se prioritariamente aos interesses do mercado, afasta-se de uma perspectiva integral e contribui para processos de adaptação que pouco favorecem a emancipação dos estudantes. Entendemos que uma política educacional realmente comprometida com uma sólida formação dos estudantes não se restringe às mudanças curriculares ou uma concepção de educação, mas requer investimentos consistentes, melhores condições materiais e valorização dos profissionais da educação.

Outro aspecto mencionado de forma favorável pelos entrevistados refere-se ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, reconhecido como uma experiência que amplia a formação dos estudantes e os prepara, inclusive, para o ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, os depoimentos evidenciam como essa etapa final do curso é percebida pelos gestores: *“O ponto positivo é porque para os alunos gera assim uma expectativa, um*

diferencial do ensino médio. Eles têm a perspectiva de sair, não só com diploma de médio, mas também com um curso técnico, né, não tão avançado, mas já direcionando para um campo específico” (S1 Gestor - Escola 3).

Considerando os depoimentos apresentados, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho é vista como elemento valorizado pelos entrevistados, o que nos leva a uma dupla problematização. Primeiro, nos impele a entender a importância dessa formação para a inserção profissional dos jovens, o que possui relação com o sentido político do Ensino Médio Integrado. Tornando-se necessário reconhecer a realidade dos jovens da classe trabalhadora brasileira, uma vez que, frequentemente, precisam ingressar precocemente em atividades laborais — seja antes de concluir o Ensino Médio, seja logo após seu término —, sobretudo porque uma quantidade expressiva da juventude não segue os estudos em nível superior. É importante lembrar, a esse respeito, as considerações de Ciavatta e Ramos (2012a, p. 306-307):

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade assim não o permite.

Diante do exposto pelas autoras, o segundo aspecto a ser problematizado diz respeito à possível falta de clareza acerca do real significado da formação humana integral. É fundamental reforçar que uma formação omnilateral oferece aos jovens uma possibilidade maior de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também uma formação crítica que permite entender a realidade e desejar transformá-la.

Ainda que a educação brasileira reforce a dualidade existente nas diferentes realidades de Ensino Médio no país, a perspectiva de uma formação profissional que possibilite aos jovens a apropriação de conhecimentos que ofereçam sólidas bases para a formação crítica e o exercício da cidadania, bem como para uma inserção na vida produtiva desalienada, é um horizonte que precisamos manter sobre nossos olhos.

Ao considerar essa complexidade, torna-se evidente que:

Se a realidade da escola a serviço do sistema capital cultiva o trabalho na sua negatividade, ela também oferece aos jovens a oportunidade de acesso aos

conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos e histórico-sociais presentes no exercício teórico-prático da educação profissional. A totalidade social dos processos educativos não se esgota na alienação prevista pelo sistema, ela gera também a resistência que pode conduzir à sua superação (Ciavatta, 2019, p. 28-29).

É na capacidade de gerar resistência que sustentamos nossos estudos e pesquisas, para que possamos contribuir com a reflexão acerca da urgência de superarmos a desigualdade educacional e social em nossa sociedade, historicamente cindida em classes sociais antagônicas. Em vista disso é que, inclusive, a própria oferta do EMIEP, que se coloca como uma possibilidade de formação emancipadora da juventude, e precisa avançar para superar a ideia de que sua oferta deve estar vinculada prioritariamente à inserção no mercado de trabalho e às demandas dos arranjos produtivos de cada região.

Considerando essa discussão e retomando a realidade das escolas pesquisadas, observamos que os diálogos com empresas e as parcerias com as prefeituras aparecem, nas falas dos entrevistados, como aspectos positivos da implementação do EMIEP.

[...] nós temos agora o gestão e negócio com duas turmas iniciando [...] esse ano a gente iniciou Comércio. [...] E ano que vem nós queremos, vamos começar com gestão ambiental, mais uma turma. [...] pretendo fazer semana que vem uma reunião com o pessoal da XXX, junto com o XXX (nomes omitidos para preservar o sigilo do anonimato) [...] chamá-los para fazer essa parceria. Porque se a gente tem essa parceria se torna mais fácil (S1 Gestor - Escola 2).

E assim o que a gente vê é que quando e nós temos uma prefeitura muito parceira. O que que acontece? No primeiro edital a gente já fez convênio com a prefeitura. Então quando a prefeitura fez o edital de técnico para trabalhar na Secretaria de Turismo, ele já botou ter a formação técnica (S1 Gestor - Escola 2).

[No começo] a dificuldade foi com os empresários. Porque os empresários tiveram que entender que eles precisavam desses profissionais. Porque eu queria saber por que enquanto XXX (nome do município omitido para assegurar o sigilo do anonimato) montava uma turma por ano de turismo, XXX (nome do município omitido para assegurar o sigilo do anonimato) tinha 10 turmas. Então eu peguei o meu carro e disse assim: "Eu vou lá entender que milagre que eles estão fazendo". E o milagre era que [...] os proprietários, os empresários, donos da rede do turismo, restaurante, hotelaria, eventos, enfim, enxergavam esses alunos como seus futuros parceiros, seus futuros colaboradores. Então, o que que aconteceu? Quando eles começaram a enxergar e dar valor, então começou a ter essa movimentação, porque é o aluno que fizesse o EMIEP já sairia do curso empregado. Já teria um emprego na minha empresa de eventos, no meu hotel, no meu restaurante. Então começou a ter uma procura maior, não só da cidade de XXX (nome do município omitido para assegurar o sigilo do anonimato), como da cidade de XXX (nome do município omitido para assegurar o sigilo do anonimato) (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

Nos excertos acima, evidencia-se a necessidade de superar a compreensão reduzida de que a intencionalidade principal do Ensino Médio Integrado seria apenas a inserção

profissional. Espera-se, ao contrário, uma leitura mais ampla acerca de suas finalidades, orientada pela formação humana integral/omnilateral. As falas apresentadas também refletem a realidade vivida pela maioria dos jovens da classe trabalhadora, que frequentemente precisam ingressar no mercado de trabalho logo após concluir o Ensino Médio. Essa condição acaba por conduzir a própria escola a organizar a formação do jovem dentro de uma lógica que tende à “[...] formação unidimensional de formar para o mercado e do adestramento na formação profissional” (Frigotto, 2018, p. 25).

No que diz respeito ao estabelecimento de parcerias, é importante destacar que, após a reforma do Ensino Médio, a indução para a sua realização tornou-se mais acentuada por parte dos gestores da SED/SC. No texto de Silva, Possamai e Martini (2021, p. 64-65 – grifos do original), relata-se que em

[...] reunião realizada em 2019, após as informações referentes ao financiamento, os gestores foram orientados a realizarem um mapeamento das demandas regionais da Educação Profissional, por meio da aproximação com entidades comerciais e industriais de cada município e de escolas técnicas e universidades/faculdades da sua região. Para subsidiar os gestores nessa tarefa, foram apresentados mapas contendo os “setores portadores do futuro” para a indústria e comércio em cada região [...] (demonstrando) a influência do empresariado catarinense na implementação da reforma e a intenção de utilizar o aparato estatal para formação de mão de obra para o setor privado.

O incentivo às parcerias, por parte dos gestores da SED, tem sido fortalecido pela oferta de programas como Catarinense Técnico (CaTec) e cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), ofertados pelo Sistema S²⁶, como podemos constatar na declaração do gestor:

[...] com o novo ensino médio, eu não sei se houve uma introdução, teve um pessoal que avançou no lugar do EMIEP. Ah, eu, pelo menos assim, agora numa visão muito superficial, eu acredito nisso assim. [...] teve as trilhas, depois vem o CaTec, a gente deve colocar o CaTec aqui e também o sistema S entrou principalmente o SENAI com o FIC. [...] Ano passado eles vieram aqui, eles vieram com tudo assim, abrir do dia para noite [...] alguém da coordenadora regional me ligou urgente [...] na hora, no telefonema dela eu já tinha que dar quais cursos a gente queria abrir aqui para o FIC, que era para o sistema S. E aí eu fiquei assim perdido, a gente não sabia, né. E a gente teve que escolher foi muito rápido, eles nem perguntaram se a gente queria e nem [...] foi construído grade; tipo foi rápido. E aí ia começar agosto ano passado e do no fim não saiu. Esse ano já voltaram, tiveram aqui essa semana fazendo

²⁶ O Sistema S, criado no governo de Getúlio Vargas em 1942, é composto por entidades privadas voltadas à formação profissional e ao apoio aos setores produtivos, incluindo: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

propaganda para os alunos, sexta-feira passada, vão voltar amanhã, porque eles vão ofertar um curso de 3 meses pelo SENAI. Eu ouvi falar por alguém; não sei se é isso é verdade ou não, que quando o governo vai não pode priorizar um dos uma das instituições do sistema S, então ele tem que tem que também, digamos, repartir o bolo com todo o sistema. O governo parece tava priorizando só [...] o SENAI, daí não sei se foi o SESI que brigou e disse: "Nós também queremos também uma parte desses cursos". E assim foi. Então acho que também acho que teve essas três coisas aí, tá. Acho que teve a trilha, o CaTec e o FIC. Eu acho que ajudou, dificultou um pouco o EMIEP. Mas agora a Coordenadoria Regional deu a possibilidade de a gente abrir o EMIEP, eu mandei até um e-mail, tem aqui o registro de que eu a gente pretende sim voltar com o EMIEP aqui na escola. Geralmente eles mandam um catálogo, uma possibilidade de três, quatro, cinco, com o CaTec eles deram possibilidade de 10 cursos, por exemplo. Mas praticamente dentro dos poucos eixos, né. De pouco, quatro eixos, três (S1 Gestor - Escola 1).

O referido depoimento indica que a possibilidade e o incentivo a parcerias entre setor público e privado, na forma de oferta concomitante, é uma realidade em nosso estado. Conforme dados da Educação na Palma da Mão – SED/SC²⁷, são 186 Unidades de Ensino e 3.579 matrículas em cursos técnicos concomitantes ao Ensino Médio, dados de 03 de novembro de 2025. Cabe destacar, no entanto, que a formação dos jovens do Ensino Médio, inclusive do Ensino Médio Integrado, ainda se orienta majoritariamente para o atendimento de um perfil profissional e de ser humano alinhado às demandas do setor produtivo, com ênfase no trabalho flexível. As parcerias público-privadas estão amparadas pelo Art. 4º da Lei nº 13.415/2017, nos parágrafos 8 e 11:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I- demonstração prática;

II- experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 2017, p. 4).

²⁷ Educação na Palma da Mão - SED/SC. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMzE2YzZmNTUtMGVIMi00NzYzLTgzOGQtNzU1ZTJiMzE2OWY1IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTJiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRiNiJ9>. Acesso em: 3 nov. 2025.

No caso das escolas estaduais, o aluno que optar pelo Itinerário V — Trilhas de Aprofundamento em EPT — poderá cumprir a carga horária em instituições parceiras ou conveniadas, e podendo ser de forma presencial ou à distância. Assim, com essas parcerias o Estado não precisa investir em infraestrutura nas escolas, como laboratórios e melhorias de salas de aulas, como também não será necessário a contratação de professores para atender essa demanda, o que vem repercutindo no estabelecimento de um processo de privatização da escola pública. Do ponto de vista ideológico, e com a padronização do currículo pela BNCC, “a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar (Freitas, 2018, p. 29).

Considerando esses desdobramentos, torna-se necessário refletir sobre como tais condições impactam a efetiva oferta do Ensino Médio Integrado, especialmente no que se refere às possibilidades e limitações percebidas pelas escolas e pelos sujeitos diretamente envolvidos nessa implementação de ensino.

4.1.3.2 Limites da oferta do Ensino Médio Integrado segundo os entrevistados

Assim como se questionou sobre os pontos positivos da oferta do Ensino Médio Integrado, solicitamos aos participantes da pesquisa que destacassem os limites, desafios ou dificuldades enfrentados ao longo do processo de implementação desses cursos. Os relatos apontaram como principais obstáculos: a evasão decorrente da necessidade de ingresso precoce dos jovens no mercado de trabalho; a dificuldade de contratar professores com formação adequada para a docência, especialmente na área técnica; a desvalorização do professor da área técnica; e a insuficiência de infraestrutura escolar e de material didático específico para os cursos técnicos.

Segundo dados do INEP de 2024²⁸, são 7,8 milhões de matrículas no Ensino Médio no Brasil, já em Santa Catarina são 271.501 de jovens cursando o Ensino Médio. Muitos deles enfrentam grandes dificuldades para acessar e permanecer na escola durante esse período e migram para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados do Censo Escolar de 2024 sobre o Ensino Médio no Brasil nos mostram que 2.391.319 estão matriculados na modalidade da

²⁸Disponível

em:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1SrosolNY_RNXky03Mp3Ny2w3wQdr5_e5/edit?gid=1870971249#gid=1870971249 e <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica/>. Acesso em: 6 junº 2025.

Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2025). Isso representa a necessidade de mudanças estruturais na sociedade para de alguma forma superar as desigualdades construídas.

A mudança dessa realidade social será possível por meio de uma travessia complexa e contraditória, que exige atuar sobre a situação historicamente construída e buscar formas de transformação estrutural que a modifiquem de maneira profunda. Sendo assim,

A realidade social construída historicamente no Brasil nos mostra que a maioria dos jovens não concluem o ensino médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. Ou seja, não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade das relações sociais que as produzem (Frigotto, 2012, p. 77).

A necessidade do jovem de ingressar precocemente no mercado de trabalho também é uma realidade em Santa Catarina, que acomete, na sua maioria, os jovens que frequentam as escolas públicas. Trabalhar, muitas vezes, não se configura como uma escolha, mas como uma necessidade para contribuir com a renda familiar, de modo que a experiência no mundo do trabalho ocorre sem a dimensão da escolha, sendo imposta como uma obrigação necessária (Dayrell, 2003). Os relatos a seguir ilustram essa realidade, trazendo elementos importantes sobre a evasão escolar que merecem atenção na gestão das escolas e do sistema de ensino estadual:

[...] eu acredito que a partir do segundo ano, nós começamos a ter alguns probleminhas que o aluno já quer trabalhar, né? Então às vezes tivemos algumas desistências por causa disso, né. Que a partir do segundo ano o aluno já quer trabalhar, né (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).

[...] ao longo do curso tem bastante desistência, sabe. Ele começa grande, a gente coloca o máximo de aluno que pode 33, 35 e ele termina com 17, 18. Porque além do curso ser um pouquinho mais puxado, ele tem um pouco mais de componentes curriculares, tem a questão também que eles não podem trabalhar, né. Porque não conseguem conciliar as duas coisas. E aí às vezes eles querem começar a trabalhar, eles acabam largando o curso para ir para o ensino médio regular e conciliar o trabalho, né (S1 Gestor - Escola 6).

[...] 2020, 21 e 22 [...] foi diminuindo o número de alunos, porque é ensino integral. A gente chegou a formar, por exemplo, no terceirão uma média de 11 alunos, 12, sabe. Pouquíssimos alunos no final do curso. Eles iam desistindo porque eles queriam trabalhar. Aí eles queriam passar pro noturno, só um período [...] para trabalhar. Então, foi que também foi um dos motivos de não ter esse curso, né (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

A inserção precoce no mercado de trabalho configura-se, então, como um dos principais fatores de evasão nos cursos de Ensino Médio Integrado²⁹, levando muitos jovens a migrar para o Ensino Médio Propedêutico ou para a EJA. Conforme evidenciado nos excertos acima, esses jovens passam a assumir responsabilidades que lhe caberiam na fase adulta, prejudicando assim, as relações próprias da adolescência para se tornar jovem, como afirma Dayrell (2003, p. 158):

Entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude se constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem, ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.

Ante o exposto, ressaltamos a necessidade de compreender o jovem como sujeito de direitos, reconhecendo que existem diferentes formas de constituição desse sujeito. Uma delas, lamentavelmente, diz respeito aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana (Dayrell (2003).

No que se refere à inserção do jovem no mundo do trabalho, Abramo, Venturi e Corrochano (2020) destacam que conciliar estudo e trabalho é um dos fatores centrais que caracterizam a transição dos jovens brasileiros para a vida adulta. Nesse sentido, os autores salientam que:

Enquanto o foco do questionamento das perspectivas que centralizavam a análise da transição escola-trabalho esteve, no contexto europeu, em seus limites para a incorporação de outras dimensões da vida ou considerar essa transição uma passagem progressiva e lenta em direção a vida adulta, no Brasil e em outros países da América Latina esteve nos próprios nexos entre o sistema educacional e o mercado de trabalho, aqui marcados pelo ingresso precoce de jovens no trabalho, por vezes ilegal, e pelos impactos dessa inserção precoce sobre a vida escolar dos jovens (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 525).

No Brasil, são os jovens provenientes de camadas populares que enfrentam diversas dificuldades para acessar e permanecer na escola durante essa fase da vida. Frequentemente, ingressam no Ensino Médio com distorções entre idade e série, resultado de trajetórias escolares

²⁹ A concepção do Ensino Médio Integrado, pela sua relevância e potência como princípio da formação integral/omnilateral/politécnica, deveria, em nossa análise, orientar a concepção de formação dos(as) estudantes do ensino médio propedêutico.

marcadas por reprovações ou interrupções, consequências das desigualdades e contradições estruturais impostas pelo sistema capitalista.

Além das questões sociais que contribuem para a evasão ou redirecionamento das trajetórias escolares dos jovens, a escola pública estadual que oferta cursos de Ensino Médio Integrado enfrenta desafios institucionais. Entre eles, os entrevistados destacam a dificuldade de contratação de professores com a formação requerida para a docência. Acerca dessa problemática, alinhamos nossa compreensão à de Ciavatta (2012), ao ressaltar que um dos pressupostos a ser considerado para a formação integrada está na adesão de gestores e dos professores responsáveis pela formação — tanto da geral básica quanto da área técnica — constituindo-se como elemento fundamental para o sucesso da formação integrada. Sem uma formação compatível com a docência, as chances de adesão à concepção de formação presente quando da decisão política pela oferta do Ensino Médio Integrado tornam-se ainda mais restritas. Nesse contexto, a contratação de professores para as disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado, nas escolas da rede estadual de Santa Catarina, conforme as falas dos entrevistados, evidencia a grande dificuldade em contar com docentes capacitados para ministrar aula:

A falta de formação desses profissionais técnicos que vão atuar aqui na escola como coordenadores [coordenadores de curso e professores], dificultam um pouco a questão da aprendizagem, né. Então, até o professor entender o processo de como funciona, como é a execução das aulas no ensino profissionalizante, é bem difícil (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

[os professores] não estão 100% habilitados para ministrar aquela disciplina, né. Então assim, existem algumas dificuldades ali que leva também o aluno a não conseguir compreender ao certo quais seriam aquelas atribuições e qual direcionamento que ele vai realmente tornar profissionalmente com a conclusão desse curso, né. Ou é só currículo mesmo, né, de ter um curso técnico no currículo, né (S1 Gestor - Escola 6).

[...] você ficar chamando toda semana, toda semana como gestor de escola pra planejamento, você não vai conseguir a participação porque tem uma portaria que não é obrigatório. Então seria assim, seria um dos gestores trabalhando no viés contrário de toda uma organização de rede, né? Então assim, é um trabalho muito difícil para um gestor. A gente ainda tem feito paradas, tem feito movimentos interessantes, convocações. A gente convoca de tempos em tempos, mas ali a gente percebeu que não é aquilo como nós tínhamos anteriormente. E aí o curso, esse curso que a gente começa agora também, essa turma que tá dando a terminalidade do EMIEP da informática, a gente já sente que tem prejuízo nessa questão (S1 Gestor - Escola 3).

Esses excertos nos provocam a reflexão sobre diferentes questões que repercutem na própria gestão da política educacional e das condições de trabalho docente. A atenção

dispensada à composição do corpo docente pela SED/SC, para atuação nos cursos de EMIEP, parece não favorecer que tais cursos sejam desenvolvidos de acordo com a concepção que os originou, considerando seus pressupostos filosóficos, epistemológicos e políticos. Essas questões vão além de ter conhecimento técnico e experiência profissional, pois para que se tenha uma formação integrada, “é preciso que se discuta e procure elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração” (Ciavatta, 2012, p. 100). Faltam aos professores os conhecimentos didáticos e pedagógicos que envolvem a docência — conhecimentos esses fundamentais para a atuação profissional e para a aprendizagem dos estudantes. Tal contexto fica evidente nas seguintes falas:

Se encontra bastante profissional para a área técnica para trabalhar em empresa, mas que não tem uma didática, né. Então não tem às vezes uma licenciatura [...] então ficou às vezes um pouco restrito, né. Mas conseguimos [...] manter o curso assim (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).

Os profissionais que estão entrando, estão entrando com conhecimento. Por exemplo, o nosso professor de direito, ele tem um conhecimento muito bom, ele é advogado, formado, né. Assim, show. Tá vindo quase que fazer uma contribuição, porque ele ganha tão pouquinho para as duas aulinhas que ele dá, mas enfim, a gente tá conseguindo ele quase todo ano, né. O detalhe que ele vem sem didática, a didática de sala. Duas aulinhas por semana ficam difícil de convocar ele para mais cinco aulas numa convocação pra planejar. O cara trabalha duas aulinhas. Ganha 200 e poucos reais e eu preciso convocar ele ainda para vir estudar cinco aulinhas no mês. Tipo no 0800, né. A gente brinca, né. Então, assim, é um exercício de cativar mesmo, é um exercício de trabalho colaborativo, mas até que ponto que o adulto profissional, advogado que tem uma demanda de trabalho enorme vai se doar para isso? Ai outro também vem com mais duas ou três aulinhas, aí, sabe (S1 Gestor - Escola 3).

Essas questões evidenciam o fato de que a legislação educacional brasileira tem permitido historicamente a atuação de docentes sem a formação adequada para a docência, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Médio Integrado. Essa questão reforça a afirmação de Kuenzer (2011) no que se refere aos limites para a universalização do Ensino Médio com qualidade, uma vez que há uma “escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino” (Kuenzer, 2011, p. 668).

Os relatos dos entrevistados indicam que atuar como professor no Ensino Médio Integrado da rede estadual, mesmo sem formação inicial adequada, curso superior ou complementação pedagógica para quem não possui licenciatura, é percebido como algo natural e comum, embora a LDB recomende, em seu Art. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (Brasil, 1996, s/p).

A contratação de professores com formação inicial compatível para atuar no EMIEP apresenta grandes desafios, o que leva à admissão de profissionais com notório saber, respaldada pela própria legislação educacional. Essa possibilidade encontra fundamento na Resolução CNE/CP nº 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional Tecnológica em seu Art. 54:

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Brasil, 2021, p. 17).

Na rede estadual de Santa Catarina, a contratação de professores ou profissionais sem formação inicial é recorrente. Basta que o interessado em atuar na docência comprove experiência profissional no mercado de trabalho, ou seja, demonstre possuir notório saber, para ser contratado. A Resolução CEE/SC nº 031/2024 (Santa Catarina, 2024a) detalha o processo de validação do notório saber para atuação na docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio, em seu Art. 32-B:

O reconhecimento do notório saber é o processo pelo qual se identifica, verifica e valida, formalmente, os conhecimentos, habilidades e aptidões de profissionais, desenvolvidas na experiência profissional no mundo do trabalho, independente da formação formal, a ser realizado pela instituição educacional ou rede de ensino à qual o profissional estará vinculado, com o objetivo de admitir a atuação na docência de componentes curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Ensino Médio (Santa Catarina, 2024, s/p).

Temos que ressaltar que o “professor”, profissional com experiência necessária no mercado de trabalho e reconhecido pelo notório saber para atuar nas disciplinas específicas da área técnica do curso, é contratado pelo Estado como professor em vínculo de Admitido em

Caráter Temporário (ACT) e não habilitado³⁰. Esse vínculo trabalhista, embora legalmente reconhecido, não confere habilitação para a docência, repercutindo em uma remuneração ainda mais precária do que a dos docentes habilitados, que já é insatisfatória. Em Santa Catarina, em 2024, segundo dados da Educação na Palma da Mão³¹, 78% dos professores com vínculo em sala de aula no Ensino Médio possuíam vínculo de ACT. Diante dessa realidade, o professor precisa manter outro trabalho paralelo ou cumprir uma carga horária superior a 40 horas semanais para garantir sua subsistência. Isso limita sua permanência na escola para trocas com outros docentes e reduz radicalmente o tempo disponível para o planejamento coletivo. Um dos gestores entrevistados enfatizou:

[...] ele [professor ou coordenador] não ganha como habilitado, ele tem uma família. Então ele trabalha aqui [e] tem outra ocupação. Então a gente tem que sempre dar prioridade no horário para eles, que eles têm outros afazeres, outras tarefas. Se eles ganhassem como habilitados, se houvesse um concurso público, a gente e eles ficariam mais tranquilos (S1 Gestor - Escola 2).

Ainda sobre a falta de professores habilitados, com formação pedagógica ou licenciatura um dos entrevistados afirmou que, *“[...] se encontra bastante profissional para a área técnica para trabalhar em empresa, mas que não tem uma didática, né. Então não tem às vezes uma licenciatura [...] então ficou às vezes um pouco restrito, né. Mas conseguimos [...] manter o curso assim (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).*

Esse cenário de instabilidade do corpo docente na realidade das escolas públicas estaduais — reflexo das políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas à formação e à carreira docente — contribui para a desvalorização da profissão. As falas dos entrevistados evidenciam de maneira significativa como essa instabilidade e desvalorização impactam a atuação profissional e as condições de trabalho:

[...] faltaria o estado, por exemplo, o governo, melhorar as condições aqui de estrutura física e profissionais também. Porque tipo assim, se eu abro um curso técnico em administração, por exemplo, daí vem lá o professor ACT, que não está

³⁰ A Lei Complementar 456/2009 de Santa Catarina que disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Em seu Art. 4º, “II - para os não habilitados, serão obrigatoriamente observados os seguintes critérios: a) ser estudante da área; b) ter formação escolar de acordo com a área de ensino ou disciplina para a vaga existente; c) ter formação escolar de acordo com a disciplina técnica específica; d) o tempo de serviço no magistério; e e) participação em cursos de aperfeiçoamento ou atualização” (Santa Catarina, 2009, s/p).

³¹ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMzE2YzZmNTUtMGVIMi00NzYzLTgzOGQtNzU1ZTJiMzE2OWY1IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTJiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 09 junº 2025.

habilitado, vem ali, tipo, dar uma aula que às vezes não condiz ou, tipo, não chama a atenção desse aluno. Tem que ser um nível mesmo que ele se sinta seguro de vir ali, realmente. [...] porque se eu tenho um curso técnico em administração que eu pego um profissional que não está condizente com a matriz, com a didática ali de ensino, também vai ser uma aula que o aluno não vai ter muito interesse e vai acabar desistindo indo voltar para o ensino só sem o ensino técnico, né (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

Portanto, a falta de professores habilitados impacta diretamente a qualidade do curso e a formação dos jovens que cursam o EMIEP. Considerando que esse curso é visto possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável para os filhos da classe trabalhadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012), é pertinente destacar que “a formação de professores para atuar no ensino médio integrado merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a forma de oferta que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora” (Kuenzer, 2011, p. 672).

Um aspecto curioso, relatado por um gestor em uma das escolas da amostra, foi a maior dificuldade em manter o grupo de professores para as disciplinas da formação geral básica do que para as da área técnica. Mencionou: “*o problema hoje, eu vejo ainda a base comum [...] a base comum, meu Deus, troca, troca, todo ano, todo ano. Ai tu mostra, explica como é que é o planejamento, aí o professor tá entendendo, né. Ai o ano que vem, ah trocou de novo. Então a gente fica sempre nessa mesma função*” (S1 Gestor 2 - Escola 2). Ressaltamos que, embora esse relato não tenha surgido em outras entrevistas, ele reflete a condição dos vínculos empregatícios dos professores da rede estadual do Ensino Médio, com vínculos na sala de aula, cuja forma de contratação predominante é a de professor contratado sob o regime de ACT, ou seja, temporariamente.

Outra situação — destacada por todos os entrevistados — foi a ausência de aula/hora remunerada destinada ao planejamento coletivo de professores e coordenadores de curso. A carência desse tempo de planejamento coletivo surge como um dos problemas mais graves identificados, impactando diretamente a organização das atividades pedagógicas e a qualidade da formação oferecida.

A esse respeito, importa mencionar que, na rede estadual de Santa Catarina, os professores tinham hora-atividade³² remunerada a ser cumprida na unidade escolar. Entretanto,

³² Portaria nº 226/2022 (Santa Catarina, 2022b). Disponível em: <https://lucianecarminatti.com.br/portaria-sobre-o-cumprimento-da-hora-atividade-para-rede-estadual-veja-como-ficou/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

segundo os entrevistados, decisões recentes da SED/SC passaram a permitir que essa hora-atividade não precisa ser cumprida na escola. Como relataram, essa mudança representou um retrocesso significativo: *“foi cortado esse ano [2024], não temos mais espaço e também dificultou o encontro dos professores. Até porque, o estado ainda liberou a questão do cumprimento da hora atividade fora da escola e isso dificultou ainda mais. E dificultou ainda mais essa inter-relação”* (S1 Gestor - Escola 4).

Como podemos observar, persistem dificuldades e há muito a avançar na qualidade da oferta do Ensino Médio Integrado na rede pública estadual para tornar a sua implementação viável. A efetivação dessa proposta exige superação de desafios, e corroboramos com o explicitado pelas autoras:

[...] evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implementação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que se supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base crítica à sociedade e de mercado; isto quer dizer, portanto, o envolvimento do quadro docente permanente, o que requer a transformação das condições precárias de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais, que envolva carga horária disponível para planejamento, boa infraestrutura física (instalações, laboratórios, etc.), boas condições dignas de trabalho, salariais e de carreira (Ciavatta; Ramos, 2012b, p. 36).

Diante das dificuldades relatadas e a realidade precária apresentada sobre as condições materiais para que se tenha uma formação integrada e integral/omnilateral dos jovens que estão matriculados no Ensino Médio Integrado da rede estadual, é necessário entender que a finalidade desses cursos deve ser a de proporcionar aos jovens uma formação global, que o prepare para o trabalho, para a cidadania e para a continuidade dos estudos e, sobretudo, que coloque trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis (Ramos, 2017).

4.1.4. Repercussões da reforma do ensino médio sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina

O Ensino Médio constitui uma etapa da Educação Básica cuja disputa reflete interesses de classes e direcionamentos de grupos sociais dominantes. Freitas (2018) ressalta que a “nova direita” neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, e conseguiu se expandir com a organização de uma rede de influências por meio de novos partidos políticos, fundações, presença na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e

fortalecendo apoio junto aos empresários e parlamentares. Inserida nesse contexto, a reforma do Ensino Médio — originada por Medida Provisória e consolidada pela Lei nº 13.415/2017 — “dirige-se, mais uma vez, à classe trabalhadora no sentido de restringir seu acesso a uma Educação Básica Pública e de qualidade social” (Ramos, 2017, p. 37). A autora acrescenta que, “o Ensino Médio não precisava de uma medida provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta de formação integrada, atingir o projeto de formação” (p. 38).

A reforma do Ensino Médio apresenta, entre suas justificativas, a necessidade de reorganizar o currículo como forma de oferecer uma abordagem pedagógica alinhada aos interesses e necessidades dos jovens, ao protagonismo da escolha, além de atender às demandas do mercado de trabalho. Defendia-se que o currículo vigente era excessivamente extenso, composto por muitos componentes curriculares, e estavam em desacordo com os interesses dos estudantes brasileiros. Nesse contexto, o chamado protagonismo dos jovens foi amplamente utilizado como estratégia midiática pelos reformadores, visando ao convencimento dos jovens e da sociedade. Contudo, a escolha anunciada aos estudantes do Ensino Médio só se concretiza se houver “[...] a disponibilidade da escola, e, ainda considerando o interesse da maioria em suas próprias escolas, configurando-se em uma ludibriosa possibilidade de escolha ofertada aos jovens” (Silva; Martini; Dias, 2024, p. 10).

A adequação do currículo à Lei nº 13.415/2017 e à BNCC levou o Estado de Santa Catarina a elaborar, conforme o Parecer CEE/SC nº 040/21 (Santa Catarina, 2021b), o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), que apresenta a estrutura do novo currículo dividido em formação básica e a parte flexível. A Formação Técnica e Profissional está prevista nos Itinerários Formativos, especificamente no Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Técnica e Profissional. No ano de 2019, visando à futura implementação do CBEMTC, a SED/SC realizou uma Reunião Técnica com técnicos da Secretaria, supervisores das CREs e gestores das escolas piloto do NEM (Santa Catarina, 2019c), ocasião em que foram apresentados os motivos que justificavam a necessidade de mudança no currículo do Ensino Médio. Silva, Martini e Possamai (2021, p. 67) ressaltam que a SED/SC defendeu a adesão imediata ao Novo Ensino Médio pelos seguintes aspectos:

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

Além disso, segundo as autoras, naquela ocasião deixaram de ser mencionadas questões fundamentais que repercutiram nos processos educativos e formativos dos estudantes e, inclusive, na permanência deles no Ensino Médio. Entre esses aspectos, destacam-se:

[...] a má qualidade da estrutura física e didática das escolas; os determinantes sócio-históricos que impedem os jovens de adentrar e permanecer no Ensino Médio; os poucos investimentos historicamente destinados a essa etapa da educação; os planos de cargos e salários pouco atrativos e a precarização do trabalho docente; as cargas horárias exaustivas e as formas de contratação precária dos professores que impactam sobre a qualidade dos processos educativos e formativos; o percentual de professores não habilitados para a docência atuando na Educação Básica e a desvalorização social da profissão docente (Silva; Possamai; Martini, 2021, p. 67).

Diante da nova configuração do currículo do Ensino Médio catarinense e da forma como se instituiu a oferta da Educação Profissional de Nível Médio na rede estadual, por meio das Trilhas de Aprofundamento, torna-se necessário observar como essas mudanças têm sido percebidas pelas gestões escolares. As entrevistas realizadas revelam apreensões comuns e evidenciam como tais alterações vêm repercutindo no cotidiano das instituições. Nesse cenário, os participantes da pesquisa afirmam que:

A lei do novo ensino médio deu uma quebrada [...] porque nós temos um curso que começou agora e acho que o ano que vem nós vamos tentar em gestão também, que é o da administração, mas eu vejo ele muito superficial [...] um técnico de administração, mais é planilhas de Excel [...] porque a carga horária é muito pequena (S1 Gestor - Escola 3).

[...] eu acho que o novo ensino médio enterrou o EMIEP. Enterrou não, não sei se é definitivo, né, não sei se ainda vão resgatar, se vai voltar alguma coisa, mas [...] agora com o CaTec, que é um programa de curso técnico do Estado, [...] eles passaram a não ofertar, não deixar mais a escola ofertar EMIEP aqui (S1 Gestor - Escola 1).

Considerando os relatos dos entrevistados, torna-se evidente que a nova estrutura curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado, juntamente aos eixos estruturantes da reforma, não se alinha à proposta do Ensino Médio Integrado e impõe limites que recaem diretamente na classe trabalhadora, ao restringir seu acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade social (Ramos, 2017). Essa percepção não se restringe à análise teórica: emerge de forma contundente no cotidiano por quem está lá na escola, acompanha e convive diariamente com os jovens e sabe a diferença que o Ensino Médio Integrado faz na formação dos jovens. A fala a seguir expressa a potência formativa do EMIEP, afirmar: “[...] eu acredito que o EMIEP transforma e muda pessoas. [...] Se eles viessem ver a apresentação desses alunos

do TCC! Nossa, superam, tá! E aí faz o NEM, terminam nada, não fazem nada. [...] eles não sabem onde vão chegar” (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 2).

Ainda no âmbito da vivência escolar e do conhecimento direto da realidade das Unidades de Ensino, o Gestor da Escola 3 relata que, o fato de ter sido uma das escolas piloto para a implementação do NEM ajudou a entender que não existia mais o Ensino Médio Integrado e por isso decidiram não ofertar o curso técnico.

Mas a gente conseguiu evoluir bastante enquanto escola, para nós clareou muito, a ponto de clarear para tomar essa decisão [não ofertar o curso na área de informática com 31 aulas] [...] talvez o pessoal que esteja nas secretarias, nos gabinetes, que esteja almejando formar técnicos, formar técnicos, formar técnicos, não tem essa ciência, dessas vivências que nós tivemos (S1 Gestor - Escola 3).

A implementação do NEM e do CBEMTC levou a SED/SC, em 2022, a colocar em terminalidade a oferta de Ensino Médio Integrado e reorganizar o modo de oferta da EPT na rede estadual, tomando como referência o Caderno 5 - Trilhas de Aprofundamento em Educação Técnica e Profissional (Santa Catarina, 2022d). A implementação do NEM na rede estadual aconteceu em todas as escolas a partir de 2022, considerando que as Trilhas de Aprofundamento começam no segundo ano do Ensino Médio. Logo, o início da oferta dos Itinerários Formativos e Trilhas de Aprofundamento em EPT aconteceu a partir de 2023.

O impacto da interrupção da oferta do Ensino Médio Integrado foi sentido nas escolas, especialmente naquelas que já tinham essa forma de articulação entre Educação Básica e Educação Profissional consolidada. Os entrevistados manifestaram que

[...] já nem sei onde é que vai parar todo esse processo no nosso estado de Santa Catarina, porque tem uma política de governo, né. É de governo, de governo. É muito intensa em relação à questão dos técnicos, né. Uma pressão, uma pressão assim de oferta, oferta, oferta, tanto que a gente também está ofertando mais cursos complementares, mas daí não é médio, mas cursos complementares. [...] a gente deu sorte porque a nossa é mais ou menos de qualidade, assim, que veio esse ano, a gente tá fluindo legal. Mas assim, é uma pressão, uma pressão para isso, sabe. Mas ao mesmo tempo, eu acho que o pessoal tá meio perdido. O que que vai ser o resultado disso? Habilitar esse povo para técnicos que vão lá para o mercado de trabalho e vão fazer a diferença na economia do Estado, é outro viés. É bem mais complexo, né (S1 Gestor - Escola 3).

[...] quando falava que vinha o novo ensino médio, eu falava para a diretora: "Mas a gente já tem um novo ensino médio aqui". Não que a gente já tá com ele aqui, né. Então a gente sabia que se adequar ao que ia acontecer [...] agora seria o novo ensino médio. Eu peguei essa fase bem na época que mudou, né, mas aí a gente continuou com o novo ensino. A gente usou a nomenclatura EMIEP, porque a galera; a turma, conhecia, né, mas a gente sabia que era o novo ensino médio. Mas assim, continuamos sempre na linha do turismo. Daí foi aonde praticamente eu tava já saindo, que eu

tava com a última turma, então a gente, eu formei a última turma e na formação dessa última turma daí eu fui convidado a participar da secretaria [municipal] e aí foi aonde eu, faltava um ano praticamente para finalizar essa turma e uma professora de uma outra cidade assumiu ali e finalizou aquela turma. Depois foi aonde realmente a gente não conseguiu. E aí finalizou, não fizemos mais nada. (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

[...] com a chegada do novo ensino médio, a gestora talvez achou que não ia comportar essa estrutura de ser no contraturno, né. [...] o ensino médio também era horário estendido, né. Aí, por exemplo, o aluno do EMIEP estuda todas as manhãs e três tardes. Também faltaria salas para o ensino médio, que também ficaria por horário estendido. Então, acho que isso foi um dos motivos também que de não ter mais o curso, né? (S1 Gestor - Escola 5).

No ano de 2023, a SED realizou um movimento de escuta e diálogo com as escolas que haviam implementado a nova matriz curricular do Ensino Médio com Trilhas de Aprofundamento em EPT, quando percebeu o equívoco da decisão de colocar o Ensino Médio Integrado em terminalidade, e então, retomaram sua oferta em 2024. Nesse processo foram apresentadas as novas matrizes curriculares para o Ensino Médio Integrado, cursos a serem ofertados, carga horária dos componentes curriculares e carga horária das aulas não presenciais, bem como a orientação de que todas as escolas que ofertasse tais cursos deveriam, dali em diante, adotar a mesma matriz curricular. Assim, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) — aprovados pelo CEE/SC — passaram a ter a matriz disponibilizada para qualquer escola que queira ofertá-lo, bastando para isso, enviar um ofício à SED/SC. A mudança foi sintetizada no seguinte relato:

A partir de 2024 houve um incentivo grande por parte da SED/SC para que as escolas retomassem a oferta desses cursos, com o objetivo de aumentar o número de matrículas na Educação Profissional. A estratégia utilitarista foi a distribuição de uma lista de cursos e suas matrizes curriculares previamente aprovadas pelo CEE/SC para que as escolas ofertassem o Ensino Médio Integrado (Silva; Bunn, 2025, p. 7).

Dessa forma, a rede estadual retomou a oferta do Ensino Médio Integrado em 2024. A SED autorizou a oferta de 31 cursos distribuídos em 10 eixos tecnológicos, disponibilizando para escolha das escolas, conforme apresentamos no Quadro a seguir.

Quadro 17 – Cursos Ensino Médio Integrado - 2024

Eixo Tecnológico	Curso Técnico	Carga Horária Semanal
Informação e Comunicação	Técnico em Informática	44
	Técnico em Informática para Internet	31 e 44

Eixo Tecnológico	Curso Técnico	Carga Horária Semanal
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	31
	Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	44
	Técnico em Ciências de Dados	31
Infraestrutura	Técnico em Portos	31 e 44
	Técnico em Edificações	44
	Técnico em Saneamento	44
Gestão e Negócios	Técnico em Administração	31 e 44
	Técnico em Comércio	31
	Técnico em Comércio Exterior	31 e 44
	Técnico em Contabilidade	31 e 44
	Técnico em Logística	31 e 44
	Técnico em Marketing	31 e 44
	Técnico em Qualidade	31 e 44
	Técnico em Recursos Humanos	31 e 44
	Técnico em Vendas	31
Recursos Naturais	Técnico em Agronegócio	44
	Técnico em Agropecuária	44
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Técnico em Hospedagem	31 e 44
Produção Alimentícia	Técnico em Alimentos	44
Controle e Processos Industriais	Técnico em Automação Industrial	44
	Técnico em Eletromecânica	44
	Técnico em Eletrotécnica	44
	Técnico em Fabricação Mecânica	44
	Técnico em Mecânica	44
Produção Industrial	Técnico em Mecânica de Precisão	44
	Técnico em Biotecnologia	44
	Técnico em Química	44
Segurança	Técnico em Segurança do Trabalho	44
Ambiente e Saúde	Técnico em Meio Ambiente	44

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: (Santa Catarina, 2024b).

Destacamos, no referido Quadro, que 10 cursos possuem duas matrizes curriculares: uma estruturada com carga horária de 31 aulas semanais e outra com 44 aulas semanais. Essas matrizes foram disponibilizadas pela SED/SC para o início do ano letivo de 2024, acompanhadas de incentivo e orientação para que toda a rede estadual ofertasse a EPT, assim as escolas poderiam escolher qual curso e matriz queriam ofertar. É necessário frisar que muitas das escolas nunca haviam ofertado curso técnico antes e muito menos possuíam infraestrutura, sala de aula, professores, laboratórios, material didático/pedagógico e experiência com EPT ou com matriz curricular com carga horária ampliada, e muito menos familiaridade com a concepção de formação do Ensino Médio Integrado.

As escolas que já tinham uma caminhada com o Ensino Médio Integrado, conforme revelam as falas dos entrevistados, demonstraram certo alívio com o retorno da possibilidade de ofertar novamente o Ensino Médio Integrado na rede estadual.

Ainda bem que esse ano voltou de novo a EMIEP, só que ele voltou com 31 aulas. E ano que vem eu optei para começar 44 aulas. Eu volto com EMIEP como tive, sempre tive. [...] Eu acho que houve uma interpretação errada [...] Porque daí que depois logo em 2023 voltou ao normal (S1 Gestor - Escola 2).

A partir de, a partir do ano que vem é 44, né. Porque assim: 31 [aulas] ele faz seis aulas híbridas da base comum. [...] a gente observou esse ano que [...] é uma dificuldade muito grande para o aluno fazer (S1 Gestor - Escola 2).

Eu acho muito, muito pouca aula, são 25 aulas presenciais [de 31 aulas] e daí você tem que tirar muita coisa da base comum para inserir o mínimo de disciplinas técnicas da área de administração. Ah, um outro ponto negativo também é a questão das aulas híbridas, né? Seis aulas híbridas é muito, sabe, não funcionou. [...] a informação que a partir de agora não é para mais dar falta nas aulas híbridas, o aluno se não responder as atividades é para dar presença. Então assim, foi um balde de água fria, porque de certa forma a gente consegue dar qualidade para o curso e daí vem umas coisas assim que acaba jogando tudo ao vento, né? Então a gente fica bem chateado com isso. É, e ainda a questão da reprovação, né? Que aluno não é para reprovar o final do ano, aquela coisa toda, que é enfim. [...] Foram umas informações assim bem negativas do nosso ponto de vista, porque a gente iniciou um trabalho tentando formar um curso com qualidade, criar ementa, organizar na cabeça deles tudo isso, a importância, de repente chega num ponto que muda tudo a regra do jogo na metade (S1 Gestor - Escola 4).

A inserção de carga horária a distância no Ensino Médio está prevista na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3/2018 (Brasil, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nessa mesma Resolução, o Art. 17 – parágrafo 15 estabelece que as atividades à distância podem compreender até 20% da carga horária total — preferencialmente nos itinerários formativos, mas também podendo incidir na formação geral básica — e, no Ensino Médio noturno, esse percentual pode chegar a 30%, a critério dos sistemas de ensino.

Na rede estadual, a carga horária à distância aparece sob a denominação de aula não presencial (NP). Os relatos dos entrevistados foram enfáticos ao afirmar que as aulas NP representaram uma perda significativa na qualidade dos cursos e, consequentemente, na formação dos jovens.

[...] a interrupção não foi boa [...] porque ficou essa situação ali nas trilhas, né, que a gente colocou. E não retornou ainda para nós neste ano igual, por causa dessas seis aulas não presenciais que eles não ficam na escola e que é o híbrido e que não funciona da maneira como deveria funcionar. Tanto é que agora a gente volta, a partir de 2025, os primeiros anos já voltam com as 44 [aulas]. O aluno tem que ter aula presencial, gente. Tem que ter, ele precisa ter. Perde, perde a qualidade, né (S1 Gestor - Escola 2).

Agora nós temos uma realidade onde [...] o professor vem para escola, ele tá com a grade, o vínculo dele onde ele tem uma aula, que ele tem que estar na escola dando, fazendo a atividade, colocando no Google Classroom, ele bate o ponto e não coloca atividade online e eu não posso dar falta e descontar esse professor que não trabalhou. Então assim, tá uma loucura, sabe, tá uma loucura, é uma loucura essa NP, gente. A gente não vê a hora disso acabar. Mas a gente tá assim esperando a resolução do Conselho Nacional de Educação (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 6).

Essa questão revela um cenário particularmente preocupante. As decisões da SED/SC têm precarizado a formação da juventude do Ensino Médio, e o Ensino Híbrido tornou-se bastante emblemático no estado de Santa Catarina. Diante disso, retomaremos, na categoria seguinte, o debate acerca dos 20% de carga horária à distância nos cursos de Ensino Médio Integrado, dada a complexidade que esse tema assume no contexto estadual. No momento reafirmamos as palavras de Silva (2024, p. 66) que “a educação híbrida catarinense vem corroborando para o aprofundamento das desigualdades educacionais do estudante da escola pública, que pertence à classe trabalhadora mais empobrecida”. Conforme evidenciado nos depoimentos dos entrevistados, a baixa carga horária presencial na nova matriz curricular foi um ponto recorrente:

A gente fica apertadinha em estar oferecendo um curso técnico com 25 [aulas] presenciais. [...] A gente sabe o resultado que vai dar, porque assim, ó, a gente percebeu nessa trajetória toda, quando que a gente conseguiu evoluir com os alunos ficando conosco as 40 horas, 44 [aulas]. Faz toda a diferença. [...] Não conseguimos a qualidade que precisaríamos ter para mandar esse aluno para o mercado de trabalho (S1 Gestor Escola 3).

Foi um ano que ficou assim, novo ensino médio. Todos no primeiro ano ficaram no novo ensino médio. E no segundo é que ia para educação profissional e tecnológica (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).

Quando nós éramos escola referência, nós oferecemos ensino técnico, qualificaria o aluno, daria uma qualidade melhor para ir pro mercado de trabalho, [...] a gente foi estruturando tudo e daí chegamos agora em 2024 [...] na modalidade NP que a gente

não sabe no que que vai dar, porque a gente tá fechando o ano agora com a primeira experiência (S1 Gestor - Escola 3).

Os relatos acima evidenciam a preocupação dos Gestores, ATPs, Supervisores e Coordenadores de curso em assegurar aos jovens estudantes da escola pública o direito a um Ensino Médio Integrado de qualidade, orientado pela formação integral. Apesar de a SED/SC ter restabelecido a possibilidade da escola ofertar o Ensino Médio Integrado, não se observa a retomada do debate acerca do que significa em termos de concepção de formação essa forma de oferta de Ensino Médio. Essa ausência de discussão expõe tensões que vão além do âmbito operacional e nos conduz à necessária problematização desenvolvida na próxima seção.

4.1.5 O novo Ensino Médio: entre discurso da flexibilização e a realidade da precarização do/no Ensino Médio Integrado catarinense

A educação escolar, ao mesmo tempo em que é afirmada como direito de todo cidadão, na sociedade capitalista tem assumido um “[...] viés economicista, fragmentado e tecnicista” (Frigotto, 2012, p. 73). A Educação Básica desempenha uma função estratégica central na construção de uma nação em seus âmbitos cultural, social, político e econômico e, por isso, tem sido alvo de disputas e submetida a inúmeras mudanças curriculares, implementadas por meio de políticas públicas comprometidas com os interesses do capital (Frigotto, 2012).

É nesse contexto que a reforma do Ensino Médio foi e tem sido disputada. Sustentada pela ideologia empresarial, essa reforma educacional de 2017 vem conduzindo as escolas e os processos educativos a se moldarem à dinâmica produtiva do capitalismo. Integram o arcabouço da implementação da referida reforma tanto o sucateamento quanto a privatização das escolas públicas, além da elaboração de um currículo escolar alinhado à formação requerida pelo mercado. Na justificativa apresentada no Parecer CNE/PC nº 17/2020, observamos uma forte indução à profissionalização:

As mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/2017, por meio do art. 36, ao flexibilizarem a organização curricular do ensino médio “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”, inclusive por meio de um itinerário dedicado à “Formação Técnica e Profissional”, exigem que as atuais Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se alinhem às demandas dos setores produtivos e que sejam capazes de responder adequadamente aos atuais desafios apresentados às instituições e sistemas de ensino

do país, em especial, quanto à oferta de novas alternativas de profissionalização dos novos trabalhadores, de forma a ampliar significativamente a formação de técnicos de nível médio, contribuindo com a aceleração do desenvolvimento socioeconômico do país e rompendo com o imobilismo que compromete a produtividade do trabalhador brasileiro, sobretudo, quando comparado aos trabalhadores dos países desenvolvidos (Brasil, 2020b, p. 3).

Em Santa Catarina, o novo currículo do Ensino Médio — o CBEMTC, composto por cinco cadernos — foi implementado em todas as escolas da rede estadual a partir de 2022, com o propósito de alinhar a educação pública catarinense à Lei nº 13.415/2017. A estrutura do CBEMTC está organizada em dois blocos: a Formação Geral Básica e a Parte Flexível do currículo. Esta última compreende cinco Itinerários Formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Os Itinerários Formativos, no CBEMTC, foram inicialmente estruturados em: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. A partir de 2024, diante da iminência de uma “reforma da reforma” do Ensino Médio, as Trilhas de Aprofundamento foram substituídas por aprofundamentos nas mesmas áreas já estabelecidas, e o Projeto de Vida foi extinto.

No CBEMTC, os Itinerários Formativos estão definidos como arranjos curriculares flexíveis, organizados em situações e unidades curriculares que permitem ao estudante construir diferentes percursos escolares, ampliando e aprofundando seus conhecimentos (Santa Catarina, 2021a). Considerando a oferta dos Itinerários Formativos, a Segunda Língua Estrangeira deverá ocorrer conforme as possibilidades e decisões dos arranjos locais. O Projeto de Vida, por sua vez, foi contemplado inicialmente como componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio. Os Componentes Curriculares Eletivos foram estruturados em um conjunto de 25 disciplinas, e as Trilhas de Aprofundamento passaram a ser ofertadas a partir de um portfólio que considera tanto as condições de cada escola quanto o interesse dos estudantes. Neste estudo, nossa atenção recai sobre a oferta das Trilhas de Aprofundamento nas áreas do conhecimento, igualmente em 25 possibilidades. As Trilhas de Aprofundamento em EPT, foco desta pesquisa, foram desenvolvidas em um caderno específico e encontram-se em terminalidade no presente ano.

Assim, para implementar o CBEMTC nas escolas da rede estadual de ensino, a SED/SC, em 2022, colocou em terminalidade a oferta da EPT na forma integrada, ou seja, os cursos de EMIEP — medida que permitiria a todas as escolas da rede estadual seguir a estrutura

e organização curricular do NEM. Então, a SED/SC disponibilizou o portfólio com as Trilhas de Aprofundamento em EPT³³, composto por 27 cursos. As trilhas escolhidas semestralmente poderiam ser objeto de certificação intermediária e, ao completar a carga horária do curso técnico, era oferecida a formação técnica de nível médio.

Quando posto em prática esse novo currículo nas escolas estaduais, os problemas já existentes foram potencializados. Os relatos dos entrevistados indicam que, em suas escolas, diversas situações dificultaram a implementação da proposta de formação da juventude: falta de estrutura física, ausência de material pedagógico, insuficiência de hora/aula para planejamento coletivo, além da dificuldade de contratar professores tanto para as disciplinas técnicas quanto para os componentes curriculares eletivos. Os depoimentos a seguir ilustram algumas dessas situações:

[...] veio aquele caderno muito superficial, muito enxuto, né. Enxutíssimo, aquele caderno das trilhas, né. É, onde tinha um direcionamento, mas não tinha currículo, né. Então assim, bem complicado. Tipo [...] uma apostila [...] eram uns recortes, eles botaram tudo num, porque foi isso, né. Eu vejo assim inclusive [...] eles deram muita liberdade para o professor pensar, mas o professor ficou perdido. Não podia utilizar do currículo base, mas também não deram assim, ó, faça isso, faça aquilo. Foi muito enxuto, muito enxuto o currículo das trilhas (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 6).

[...] o grande problema das trilhas era o entrosamento dos professores, sabe. O entrosamento do assunto [...] a gente não tinha mais a questão do planejamento integrado, né, que fez falta. Então assim, as trilhas, não tinha mais esse momento de parar dessas cinco aulas que a gente tinha [...] então isso fez uma grande diferença para as trilhas, né. [...] Na época eles colocaram a obrigatoriedade e de hora atividade na escola, né, [...] então a grande dificuldade era juntar o professor para fazer o planejamento integrado [...] a gente não conseguia fazer isso. E a trilha exigia [...] esse planejamento integrado. [...], tanto que [...] ficou um ano com a trilha e não teve mais, né. Eles já tiraram, né. [...] De novo, era um laboratório que não funcionou (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 6).

A primeira vez, o que levou a alteração foi porque nosso curso era de 4 anos [...] e era de manhã e à tarde que eles estudavam [...] E aí tinha esse problema que os alunos queriam se formar em 3 anos junto com os outros alunos, sabe. Então acho que isso que motivou e levou a fazer alteração de matriz, né. A segunda vez [...] passou para 3 anos e aí tinha esse problema que os alunos queriam, no segundo ano, já começar a trabalhar. Então foi onde mudou a matriz para [...] 20% do curso à distância. E na terceira vez foi mudado porque veio novo ensino médio. Aí teve que mudar para a gente tentar manter o curso [...] para ficar dentro dessa grade do novo ensino médio. E é uma pena assim, sabe. Eu vou dizer da minha parte que toda vez que muda o curso é como se começasse do zero, né. E toda vez que o curso ganhava corpo acontecia essa mudança de matriz ou acontecia de desistência de curso, dá uma terminalidade, sabe. Então, eu acho que um dos piores percalços, acho que foi isso. Não conseguiu se firmar muito bem por causa disso, né. Porque toda vez que

³³ Portfólio das Trilhas de Aprofundamento em EPT. Disponível em:

<https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31601-conheca-o-caderno-com-possibilidades-de-trilhas-de-aprofundamento-da-educacao-profissional-e-tecnologica-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 set. 2025.

criavam know-how no curso, acontecia alguma coisa para dar terminalidade, né (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1).

De uns tempos para cá [...] não tem mais essa preocupação: ah, vamos fazer uma formação para o para o pessoal do EMIEP [...] ficava meio essa formação continuada a desejar, né. Não tinha essa questão de recursos pedagógicos, livros, por exemplo, materiais, que daí o professor mesmo que tinha que montar o seu próprio material, né. Às vezes não tinha um respaldo ali, tipo, financeiro, por exemplo, ah, a questão de xerox, né, então, tudo isso dificulta a qualidade desse ensino, né. [...] Muito superficial, não é aprofundado o conhecimento, então também teria que ter pensado nesses cursos um material pedagógico, uma apostila, um livro, né. Para que ajudasse os professores (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

Os entrevistados deixam claro o descontentamento com essa nova política para o Ensino Médio. A organização curricular do NEM, segundo eles, não propicia uma formação com qualidade no ensino propedêutico, assim como não propicia na EPT, “*é mascarar o ensino médio, pois não se tem as condições pedagógicas e de estrutura para ofertar esse novo arranjo curricular*” (S1 Gestor - Escola 4). A forma “flexível” como está organizado o novo currículo do Ensino Médio, reforça a dualidade estrutural, como manifestação cada vez mais contemporânea da polarização das competências (Kuenzer, 2007). Um dos entrevistados relatou que houve ampla divulgação do Ensino Médio Integrado nas escolas municipais, atraindo muitos jovens para esses cursos. Contudo, as mudanças implementadas mostraram-se incompatíveis com a qualidade dos processos formativos já desenvolvidos pela escola e não atenderam às expectativas dos estudantes.

[...] sou bem franco, nós vamos repensar a oferta pro ano que vem [...] falta de estrutura. [...] não tá trazendo para eles aquele diferencial que eles esperavam, entendeu. Com toda essa dificuldade que a gente relatou de falta de material. Porque é mascarar o novo ensino médio. É mascarar! Se você tem que ter 1.000 horas anuais e o acréscimo de horas já foi para melhorar a qualidade, daí você essas horas que você deveria acrescentar que são 200 horas, a mais por ano, daí 600 horas no final dos 3 anos, ela é sabe, não agrega nada. A palavra é vazia. Nem forma direito o aluno de um ensino médio regular e nem forma também um técnico de excelência, com uma formação apropriada, né (S1 Gestor - Escola 4).

Eu acho que teria que fazer uma pesquisa, ou eles teriam que se concentrar naquilo que deu certo. O início de todo o processo, primeiro tem que ter um tempo de planejamento. Tempo de planejamento é essencial. E o segundo é a questão da carga horária. Não existe. Senão nós vamos oferecer o ensino médio, disfarçado de técnico, não sei nem qual o termo que nós usaríamos. Ou vai ser assim médio com uma grade diferenciada. Porque assim ó, que nem agora nós temos também a administração, mas daí nós estamos com direito, com economia, com contabilidade e com administração. Administração, economia e contabilidade, que seria o diferencial da grade, a diferencial da grade do núcleo comum, daí as disciplinas do núcleo comum. Essas estão sendo ofertadas integral. A carga integral. Aí o núcleo comum tá com oferta de seis aulas não presenciais. Aí você veste um santo desveste o outro [...] você vai estudar o direito, você precisa de compreensão, interpretação, leitura escrita, certo. Aí você tira uma aula da língua portuguesa e põe na NP. É um cálculo que não

fecha [...] tipo assim, você precisa ter o aluno ali junto ao direito e a língua portuguesa trabalhando a questão, né (S1 Gestor - Escola 3).

Além desses aspectos, os entrevistados apontaram problemas relacionados à falta de condições de trabalho dos professores para atender a demanda das disciplinas específicas dos cursos técnicos, já que *“quem mais, quem mais sofre, quem mais é penalizado é o professor sem uma bibliografia, sem um material pra pesquisar. Se ele não for lutador, se ele não for aquele buscador, aquele pesquisador as aulas ficam rasas [...] tipo assim oba, oba”* (S3 Gestor-Escola 6). Foram recorrentes nas falas o anúncio da falta de material didático e de formação para os professores do EMIEP. Como é possível considerar nos fragmentos:

Eu fiquei aqui 2010 a 2015 como gestor, em 2008 também, [nesse período] era o apoio da Secretaria de Estado com relação ao equipamento, material, suporte e financeiro para o curso que funcionava. Coisa que não acontece nesse que foi aberto agora, nessa modalidade. [...] nos últimos anos também no EMIEP acabou que mudou as políticas, né, mudou os governos e tal e o incentivo acabou diminuindo (S1 Gestor - Escola 4).

Eu vou fazer uma colocação que me parece assim um tanto quanto forte, mas é verdadeira, porque fora o EMIEP existe no estado, não sei se ainda existe, existia no Estado outros tipos de educação do ensino médio, né. Tinha EMIEP, tinha [...] o Inovador. [...] dentro EMIEP é uma proposta e tinha outras propostas assim e eu me recordo que nas reuniões na CRE, isso eu me recordo com muita clareza, que o EMIEP sempre foi negligenciado, não era muito fomentado [...] é assim um puxadinho meio tanto quanto negligenciado. E nós brigávamos porque [...] sabe que XXX (nome do município omitido para preservar o anonimato) é a primeira cidade na divisa com o Paraná e ir para CRE, nós tamos assim o fim do fim do fim, né. É tudo muito [...] mais distante para as reuniões. [...] toda vez pegava o carro da gente [...] mas como nós pensávamos, o grupo todo pensava da importância do técnico profissional (S3 Gestor - Escola 6).

[...] O grande problema das trilhas era o entrosamento dos professores, sabe? O entrosamento do assunto [...] a gente não tinha mais a questão do planejamento integrado, né, que fez falta. Então assim, as trilhas não tinham mais esse momento de parar, dessas cinco aulas que a gente tinha. [...] Então isso fez uma grande diferença para as trilhas, né. [...] Na época eles não colocaram a obrigatoriedade da hora atividade na escola, [...] então a grande dificuldade era juntar o professor para fazer o planejamento integrado [...] a gente não conseguia fazer isso. E a trilha exigia [...] esse planejamento integrado [...], tanto que [...] ficou um ano com a trilha e não teve mais, né. Eles já tiraram, né. [...] De novo, era um laboratório que não funcionou (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 6).

A atualização de um curso técnico se faz necessária, conforme indica o CNCT, mas deve acontecer de acordo com a necessidade que surge na comunidade escolar, pelos gestores, professores e alunos — que são os sujeitos envolvidos diretamente com o desenvolvimento do curso. O CNCT orienta que a cada cinco anos é interessante fazer uma avaliação do curso e, se for o caso, atualizar o PPC, entretanto, não foi o que aconteceu com a implementação do

CBEMTC no que se refere à oferta dos cursos técnicos nas escolas da rede estadual de Santa Catarina. Esse fato é observado quando, S1 Gestor - Escola 4 manifesta que *“recebemos a matriz curricular pronta do curso novo de Administração, mas o material para isso não tem nada”*. O S1 Gestor - Escola 2, quando perguntado sobre a nova matriz curricular do curso técnico também afirma que, *“quem faz tudo é a CRE agora, a gente não faz nada [...] é tudo com eles. Para nós só vem o número do parecer do CEE/SC”*.

Assim, mesmo com o retorno da oferta da EPT na forma integrada, na rede estadual de SC, o currículo desse tipo de oferta é definido pela SED/SC em alguns eixos tecnológicos e em alguns cursos, suprimindo a autonomia da escola na elaboração do projeto de curso. Na prática, não há mais um projeto pedagógico de curso, mas matrizes curriculares que, após aprovadas pelo CEE/SC, são disponibilizadas pela SED/SC para todas as escolas que tiverem interesse em implementá-las.

Com a implementação do CBEMTC, a EPT por meio de trilhas de aprofundamento em EPT, teve uma avaliação bastante negativa e escolas que ofertavam o Ensino Médio Integrado há muito tempo decidiram por deixar de ofertar tais cursos, principalmente por considerarem que a nova organização curricular desconfigurou a forma integrada de oferta da EPT; por falta de salas de aula em função da ampliação da carga horária do NEM propedêutico. Os relatos a seguir ilustram, de forma concreta, como essas mudanças repercutiram no cotidiano escolar e exigiram adaptações que impactaram diretamente estudantes, professores e equipes gestoras.

Só ficar nesse curso foi sendo adaptadas as grades, já nesse de 2006 até 2024, as grades foram sendo adaptadas conforme as demandas. Não seguiu sempre com a mesma grade, né. Mas assim foi tudo que eu falei. [...] apesar de todas essas dificuldades, um dos pontos que não foram muito positivos, era a questão que nós íamos perder alunos pela necessidade do trabalho. Por exemplo, um que tava com 44 [aulas], ele precisava ficar conosco o dia todo, né. Ela era integral. No início era integral. Ai nós fizemos uma adaptação de grade, então, fizemos manhã e noite [...] para conseguir manter a clientela. Por outro lado, a gente percebe que assim, a sobrecarga é muito grande. Estudar de manhã, adolescente estudar de manhã, trabalhar à tarde e voltar à noite, né. [...] a gente percebeu que o curso perdeu um pouquinho o rendimento, a qualificação nesse sentido. O ideal seria só estudar realmente, fazer esse integral, estudar, fechar o médio depois e ir para o mercado de trabalho. Mas as questões de necessidade financeira, elas não possibilitam isso (S1-Gestor - Escola 3).

[...] a gente teve essa questão aí do novo ensino médio [...] o nosso EMIEP passou a ser trilha de aprofundamento do novo ensino médio, né. Que é a trilha EPT. Então ele tinha o novo ensino médio normal, a primeira da primeira série, na segunda série ele optava como trilha e aí ele tinha módulos ali, que é o que a gente vai concluir agora esse ano aqui, o nosso último técnico como em formato de trilha, né, E agora

em 2023, eles reformularam novamente as matrizes com as mudanças ali do novo EM novamente, né. E voltou a ser EMIEP, né. Ela [matriz] não mudou muito da realidade que era anterior assim, né. Ela [matriz] diminuiu a carga horária, né. Nossa, o nosso EMIEP anterior, ele tinha uma carga horária maior [...] acho que era 35 horas [...] e daí depois ele passou a 31 [...] agora é 30 [...] então assim, ele diminuiu um pouco a carga horária, menos tempo que eles ficam na escola. E teve algumas disciplinas que, se fosse continuar, precisaria de ajuste, por exemplo, uma disciplina ali que eles colocaram, que é essa do curso ali da que faz o artigo, que é uma disciplina que a gente não tinha no passado, ela tem sete aulas por semana da mesma. Então é bastante coisa para uma única disciplina, sabe. Então, ia no último semestre deles ali, no quarto módulo, né. Mas a questão das outras disciplinas, ela ficou um pouco mais enxuta, né. Porque daí ela ficou semestral, o formato dela é semestral, né. É, porque aí antes eles tinham lei desde o primeiro ano as disciplinas técnicas, né. Eles pularam isso e passaram a partir do segundo. Então eles deram uma compactada na questão dos conteúdos. A divisão de conteúdos ali trabalhados. Vai acabar agora em 2024, né (S1 Gestor - Escola 6).

No segundo semestre de 2023, a SED/SC decidiu retornar com a oferta do EMIEP para o ano de 2024, porém com uma nova organização curricular com 31 aulas, sendo 25 aulas presenciais e seis NP (Silva, 2024). O retorno dessa oferta, sinalizado pela SED/SC, no primeiro momento teve uma boa repercussão nas escolas que já ofertavam essa forma de ensino, porém ao tomarem conhecimento da nova matriz curricular com a redução da CH e com aulas NP, a repercussão foi negativa. Os depoimentos que seguem ilustram como essa mudança foi percebida nas escolas e quais impactos emergiram com a nova configuração curricular.

E aí veio até um estudo, umas possibilidades de nós ofertarmos o curso em menos tempo, com grade de 31, né, ou até menor, com NP [aula não presencial], com a ensino à distância, mas a gente compreende que esse curso não comporta e é desqualificado muito o curso. [...] nós fomos [escola] piloto, então a gente tem um pouquinho de noção de que a carga horária é a essência do curso [...] Nós sempre conseguimos ter um diferencial muito grande aqui dos nossos alunos, mas com uma grade de 44 horas semanais. Agora a gente vem com o curso de ADM com 31 e aí com 25 presencial e as demais NP, né. Mesmo que as técnicas são presenciais, a gente percebe que já não é a mesma coisa, a gente precisa ter o aluno conosco para conseguir fazer o curso técnico realmente como ele precisa ser feito. E aí porque ele acabou optando por agora então partir para esse outro da administração. E aí é uma linha que a parte prática, ela é menos do que o curso técnico em si, né. É mais a teoria em si, porque o curso técnico é muito aula prática, muito mão na massa, trabalhar ali efetivamente, né (S1 Gestor - Escola 3).

Uma coisa que eu fui bem crítico, foi do governo, da Secretaria de Estado sempre querer sair na frente no país. Vamos sair à frente, vamos pra frente, vamos sair à frente. [...] Aquele discurso, aí de novo, agora não tinha lei nacional aprovada, ainda estava em estudo para agora para 2025, né. Que agora que vai que vai sair lá do MEC. Santa Catarina já começou em 2024, certo? Chegou na metade do ano, agora teve que mudar a configuração porque se barrou na questão da aprovação das aulas híbridas, um monte de coisa, mudaram a regra do jogo na metade. Então assim, parece que é brincar com o ensino médio, porque nós não temos desde 2015 para cá, o que a gente sofreu de transformação do ensino médio e entrando e saindo de mudança em mudança não funciona nada, sabe. Bagunça a vida dos professores, né. Bagunça a vida da escola, a bagunça a vida do aluno. É complicado. Até o ano

passado nós tínhamos 4 anos; agora passou para três de novo. Isso não vem de agora, vem de tempo, sabe. Vamos sair na frente! Aí nós começamos aqui com o novo ensino médio, o piloto [...] também no final daquele ano já mudou a matriz, já mudou o número de aulas, já mudou a configuração, sem mesmo terminar o primeiro piloto, entendeu? [...] Eu acho que eu devia fazer as coisas mais planejadas, sabe (S1 Gestor Escola 4).

[...] a gente teve a experiência de trabalhar dessa forma e com o planejamento semanal. Então agora recuar, ou observar as coisas recuando, foi um dos motivos que levou a nós pararmos com o curso. O curso a formação de suporte de informática. Nós íamos ter o curso, nós tínhamos procura, mas enquanto escola pensamos: não! Nós temos uma caminhada bacana, a gente conseguiu chegar numa oferta de bons profissionais aqui, a gente não pode perder isso. A gente pode expor a instituição agora, desqualificar esse curso. E a gente optou por deixar de oferecer [...] na nossa visão [o curso com menos horas] está um pouco menos exigente [...] a carga horária é muito pouco, muito pouco, 25 [aulas] presenciais. Você não forma um técnico [...] nessa carga você não consegue formar um jovem [do ensino] médio que vai buscar a [formação] técnica. [...] Na tentativa de manter um EMIEP com uma qualidade que não manche a instituição também, porque a gente [é] referência. Nossa escola chegou a ter um referencial positivo. A gente também tem essa preocupação como gestor, como equipe pedagógica, diretiva (S1 Gestor - Escola 3).

Os relatos dos entrevistados manifestam um sentimento de insatisfação e indignação com relação a nova organização curricular advinda da reforma do Ensino Médio, com a inserção da carga horária não presencial, com a diminuição da carga horária dos cursos, e ainda, com tantas idas e vindas de orientações e matrizes curriculares que não estão alinhadas com a realidade das escolas. Juntamente com essas questões vem uma grande preocupação com a formação dos jovens catarinenses. Isso porque entendemos que o currículo não é neutro, pelo contrário, “os currículos, seu ordenamento, a hierarquização dos conhecimentos, fazem parte das relações, experiências, e tensões sociais” (Arroyo, 2013, p. 122).

Ressaltamos que, com o currículo definido pela BNCC e pelo CBEMTC, a “reforma do ensino médio e profissional [...] trouxe implicações para a identidade das escolas [...] por ser um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, [...] suas identidades foram afrontadas por um projeto não construídos por elas próprias, mas por sujeitos externos” (Ciavatta, 2012, p. 98). Outro aspecto mencionado pela autora, e que não vem sendo plenamente observado pela SED/SC, é a importância da escola construir seu projeto político-pedagógico, de forma orgânica, enquanto sujeitos sociais coletivos que possuem uma história e uma identidade própria que deve ser respeitada em qualquer processo de mudança (Ciavatta, 2012).

A partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa, sentimos a necessidade de analisar os PPCs dos cursos de EMIEP, das seis escolas estaduais que ofertam ou ofertaram essa forma de ensino desde a sua implementação na rede estadual, estabelecendo uma correlação com a matriz curricular do NEM em conformidade com o CBEMTC. Destacamos

que a SED/SC disponibilizou as matrizes curriculares para o Ensino Médio nas escolas e CEDUPs da Rede Estadual de Ensino que ofertam a Educação Profissional, conforme modelos aprovados pelo Parecer CEE/SC nº 5, em 21 de janeiro de 2022.

Antes de iniciarmos as análises dos PPCs, é importante esclarecer que, conforme o Repositório da Diretoria de Ensino (DIEN) 2024³⁴, o CBEMTC implementado em 2022 e 2023 sofreu alterações na sua organização para 2024 (Santa Catarina, 2024b). A Formação Geral Básica permaneceu com a mesma organização, já a parte flexível do currículo — os Itinerários Formativos — teve alterações. Apresentamos no Quadro a seguir essa nova configuração.

Quadro 18 – Organização curricular do Novo Ensino Médio do Território Catarinense e suas alterações

CBEMTC	CBEMTC 2022 e 2023	CBEMTC 2024
Formação Geral Básica por componentes curriculares das Áreas do Conhecimento	- Linguagens e suas Tecnologias - Matemática e suas Tecnologias - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	- Linguagens e suas Tecnologias - Matemática e suas Tecnologias - Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Itinerários Formativos	- Projeto de Vida - Segunda Língua Estrangeira - Componentes Curriculares Eletivos - Trilhas de Aprofundamento	- Projeto de Vida - Segunda Língua Estrangeira - Componentes Curriculares Eletivos - Matemática e suas Aplicações - Práticas de Linguagens em Língua Portuguesa - Aprofundamentos

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: (Santa Catarina, 2024b). Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/08-04-24-REPOSITORIO-DIEN-04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

No Quadro 18 verificamos que a Parte Flexível do currículo está composta por Itinerários Formativos que compreendem: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos, Matemática e suas Aplicações, Práticas de Linguagens em Língua Portuguesa e Aprofundamentos, estes aprofundamentos podem ser em Biologia, Física, Química, Arte, Geografia, História, Filosofia ou Sociologia. E, neste caso, foram excluídas as Trilhas em EPT o que foi confirmado na fala do gestor quando se referiu que “em 2024 voltou

³⁴ Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/08-04-24-REPOSITORIO-DIEN-04.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

a [matriz] do EMIEP, a matriz antiga que começa desde o primeiro ano” (S1 Gestor - Escola 6). O Repositório DIEN 2024, também explica que:

Para atendimento das turmas de 1ª série que foram iniciadas em 2022 nas Escolas e CEDUPs que ofertavam EMIEP, a partir de setembro de 2021 a Coordenação da Educação Profissional, com apoio da Coordenação de Ensino Médio, realizou a **harmonização** dos Cursos Técnicos ao Novo Ensino Médio. Enfatiza-se que os Cursos Técnicos Integrados ao Novo Ensino Médio foram ofertados, em 2022, no formato de Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional. Assim sendo, não houve 1ª série de EMIEP e sim 1ª série do Novo Ensino Médio em todas as Unidades Escolares e CEDUPs (Santa Catarina, 2024b, p.72 – grifos nossos).

Tomaremos como referência de análise comparativa a matriz curricular do EMIEP, construída pelas escolas, anterior ao CBEMTC e a Lei 13.415/2017, e a nova matriz curricular do NEM para o EMIEP disponibilizada para as escolas pela SED/SC para iniciar em 2024, construídas a partir das alterações do CBEMTC.

A partir dessa perspectiva e com base nos elementos levantados, passamos a examinar, de forma detalhada, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das escolas, iniciando pela Escola 1, de modo a compreender como as mudanças do CBEMTC se refletiram na prática educativa.

4.1.5.1 Análise dos PPCs da Escola 1

A Escola 1, é uma escola de Ensino Médio situada na mesorregião Sul Catarinense. Essa escola oferta somente o Ensino Médio e possui 518 alunos matriculados³⁵, em junho de 2025. A escola ofertou o curso de EMIEP entre 2009 e 2022, após uma longa caminhada encerraram a oferta do EMIEP para implementar o Novo Ensino Médio (NEM), que contempla a educação profissional na forma de trilhas de aprofundamento em EPT. Segundo o gestor da escola e o coordenador do curso de EMIEP, a experiência com a oferta da EPT como trilhas de aprofundamento, matriz do NEM, não foi positiva por ter descaracterizado a oferta na forma integrada e passou a ser como disciplinas técnicas isoladas, em consequência houve uma grande desmotivação dos alunos em cursar a trilha EPT.

³⁵ O número de matrículas de cada uma das seis escolas foi pesquisado no Site Educação na Palma da Mão SC. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjozMzE2YzZmNTUtMGVlMi00NzYzLTgzOGQtNzU1ZTJiMzE2OWY1IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTJiYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRlNiJ9>. Acesso em: 09 junº 2025.

Atualmente a escola oferta o NEM, porém não oferta Trilhas em EPT por entender que essa forma de organização curricular *“ficou isolada, vamos dizer assim, dentro do novo ensino médio ela acabou ficando muito fragmentada”* (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 1). Outra questão que interferiu para a oferta do EMIEP foi que *“teve a trilha, o CaTec e o FIC. Eu acho que ajudou, dificultou um pouco o EMIEP”* (S1 Gestor - Escola 1).

A seguir apresentamos os pareceres do curso de Ensino Médio Integrado em Informática da Escola 1, um de autorização e três pareceres de atualização, e o parecer de 2023, que atualizou o curso de acordo com o NEM e como tais alterações repercutiram sobre a carga horária da formação geral básica e da formação técnica.

Quadro 19 – Alterações curriculares: curso de Ensino Médio Integrado em Informática 2009-2023

Parecer	Carga Horária Formação Geral Básica	Carga Horária Formação Técnica	Carga Horária Total
Parecer nº 065/2009 Autorização	2.272 h	1.120 h	3.392 h
Parecer nº 109/2011 Atualização	2.592 h	992 h	3.584 h
Parecer nº 133/2015 Atualização	2.400 h	1.440 h	3.840 h
Parecer CEDB/CEDP/CEE/SC nº 169/2016 Atualização	2.048 h	1.216 h	3.264 h
Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 Atualização NEM	1.696 h	2.528 h	4.224 h

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 19 sinaliza que o curso de Ensino Médio Integrado em Informática, apresentou variações discretas com o aumento gradativo da carga horária total do curso, conforme consta no parecer de autorização em 2009, e nos pareceres de atualização em 2011 e 2015. Essas mudanças foram realizadas pela escola com a participação do gestor, professores, ATP e supervisor escolar ao compreenderem a necessidade de revisarem a estrutura curricular do curso de acordo com a realidade vivida na escola.

No ano de 2016, a atualização do curso foi iniciativa da SED/SC para inserir a modalidade à distância, com 20% da carga horária total do curso, e para padronizar a matriz do

curso Técnico em Informática, na forma integrada, para todas as escolas que ofertavam e/ou viessem a ofertar o curso. Ressaltamos, que a partir do Parecer CEDB/CEDP/CEE/SC nº 169/2016 (Santa Catarina, 2016a) houve uma diminuição de 576 horas na carga horária total do curso. A carga horária total da Formação Geral Básica teve um impacto significativo de 352 horas, já a carga horária total da área técnica diminuiu em 224 horas em comparação ao aprovado no Parecer nº 133/2015 (Santa Catarina, 2015e).

O Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 (Santa Catarina, 2023a), aprovado após a reforma do Ensino Médio, apresenta um aumento significativo de 960 horas na carga horária total do curso. A carga horária total da Formação Geral Básica foi reduzida em 352 horas, já a carga horária total do Itinerário Formativo (da área técnica) aumentou em 1.312 horas em comparação ao Parecer CEDB/CEDP/CEE/SC nº 169/2016 (Santa Catarina, 2016a), última atualização anterior à reforma do Ensino Médio. As alterações na matriz curricular estão de acordo com a matriz modelo disponibilizada pela SED/SC, para adequação ao NEM e ao CBEMTC. Essa matriz curricular não apresenta aulas não presenciais.

Objetivando aprofundar a análise do PPC do EMIEP em Informática após as alterações do NEM, organizamos nos quadros adiante a sistematização da carga horária por área do conhecimento, da matriz curricular antes do NEM e a matriz curricular aprovada depois do NEM.

O próximo Quadro inaugura a sequência de dados sistematizados para a análise comparativa entre as matrizes curriculares anteriores e posteriores ao NEM.

Quadro 20 – Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias/curso de Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária
Parecer CEDB/CEDP nº 169/2016 Atualização	Linguagens	Língua Portuguesa	288
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	192
		Arte	64
		Educação Física	192
		Total	736
Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	192
		Língua Estrangeira inglês	160
		Arte	128
		Educação Física	128
		Total	608

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Consideramos, a partir do quadro 20, que na área do conhecimento Linguagens, a carga horária dos componentes curriculares na matriz do Parecer CEDB/CEDP nº 169/2016 (Santa Catarina, 2016a) em comparação ao Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 (Santa Catarina, 2023e), teve uma redução de 128 horas. O componente curricular Língua Portuguesa e Literatura de 288 horas passou para 192 horas, apresentando uma redução de 96 horas. A Língua Estrangeira Inglês diminuiu de 192 horas para 160 horas, uma redução de 32 horas. O componente Arte teve um aumento de 64 horas, passando de 64 horas para 128 horas. No componente Educação Física, a redução foi de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas.

O Quadro seguinte mantém a sequência de apresentação dos dados sistematizados, aprofundando a compreensão das mudanças implementadas pelo NEM.

Quadro 21 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias/curso de Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária
Parecer CEDB/CEDP nº 169/2016 Atualização	Ciências da Natureza e Matemática	Química	192
		Física	192
		Biologia	192
		Matemática	288
		Total	864
Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Química	128
		Física	128
		Biologia	128
		Matemática	256
		Total	640

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Observamos que, no Quadro 21, todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias tiveram a carga horária reduzida na mesma proporção. Química, Física e Biologia tiveram redução de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas. Já em Matemática, a redução foi de 32 horas, passando de 288 horas para 256 horas. Nessa área do conhecimento a carga horária total diminuiu 224 horas.

Complementando a análise comparativa, no próximo Quadro, trazemos novos elementos da reorganização curricular decorrente do NEM.

Quadro 22 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/curso de Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária
Parecer CEDB/CEDP nº169/2016 Atualização	Ciências Humanas	Geografia	160
		História	160
		Filosofia	64
		Sociologia	64
		Total	448
Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 Atualização NEM	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	128
		História	128
		Filosofia	96
		Sociologia	96
		Total	448

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 22 demonstra que, na Formação Geral Básica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todos os componentes curriculares sofreram diminuição em suas cargas horárias. Nos componentes Geografia e História, a carga horária passou de 160 horas para 128 horas, reduzindo 32 horas. Em Filosofia e Sociologia, a carga horária aumentou 32 horas, passando de 64 horas para 96 horas. A carga horária total dessa área do conhecimento permaneceu em 448 horas.

Adiante, apresentamos um Quadro com a progressão dos dados organizados, oferecendo mais elementos para a análise das mudanças curriculares decorrentes do NEM.

Quadro 23 – Área do conhecimento Eixo Tecnológico Informação e Comunicação/curso de Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 169/2016 Atualização	Informação e Comunicação	Introdução a Computação	128	2
		Lógica da Programação	160	1
		Gestão de Pessoas	64	2
		Programação de Aplicativos	192	1

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
		Banco de Dados	128	1
		Modelagem de Sistemas	160	1
		Implantação e Manutenção de Sistemas	96	1
		Desenvolvimento de Sistemas	192	2
		Testes de Software	96	1
		Total	1.216	12
Parecer CEDP/CEE/SC nº 154/2023 Atualização NEM	Itinerário Formativo	Projeto de Vida	96	
		Segunda Língua Estrangeira	192	
		Componente Eletivo Anual	192	
		Introdução a Computação	96	
		Lógica da Programação	96	
		Banco de Dados	160	
		Redes	64	
		Montagem e Manutenção	64	
		Modelagem de Sistemas	128	
		Linguagem de Programação	128	
		Programação de Aplicativos	160	
		Programação de Web	96	
		Desenvolvimento de Sistemas	96	
		Implantação e Manutenção de Sistemas	64	
		Projeto Integrador	64	
		Aprofundamento em Língua Portuguesa	64	
		Aprofundamento em Matemática	96	
		Aprofundamento em Arte	64	
		Aprofundamento em Educação Física	64	
		Aprofundamento em Biologia	64	
		Aprofundamento em Física	96	
		Aprofundamento em Química	96	
		Aprofundamento em Geografia	64	
		Aprofundamento em História	96	
		Aprofundamento em Filosofia	64	
		Aprofundamento em Sociologia	64	
		Total	2.528	

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 23 apresenta o Percurso Formativo com os componentes curriculares do curso Técnico em Informática que, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, está no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, tem carga horária de 1.200 horas e não é obrigatório o estágio supervisionado.

Identificamos na matriz curricular atualizada, de acordo com o CBEMTC, que o Percurso Formativo para início em 2024, aumentou a carga horária de 1.216 horas para 2.528 horas totalmente presencial, com um aumento significativo de 1.312 horas. Algumas disciplinas foram desmembradas, outras agrupadas e, ainda, disciplinas novas foram inseridas, tais como: Redes, Linguagem de Programação, Programação de Web.

No Percurso Formativo, atendendo ao CBEMTC e conforme orientação da SED/SC, a escola teve que incluir o componente curricular Projeto de Vida com 96 horas, Projeto Integrador com 64 horas, Segunda Língua Estrangeira com 192 horas, Componente Eletivo Anual com 192 horas e os Aprofundamentos em disciplinas da Formação Básica com 832 que juntas somam 1.376 horas, todas as disciplinas são presenciais.

Dessa forma, a configuração atual do percurso formativo da Escola 1 permite compreender como a instituição se reorganizou diante das novas exigências normativas. Passamos, a seguir, à análise da escola seguinte.

4.1.5.2 Análise dos PPCs da Escola 2

A Escola 2, localizada na mesorregião do Vale do Itajaí, com oferta de 136 matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e 527 alunos no Ensino Médio, em junho de 2025, perfazendo um total de 663 alunos. Dos 527 alunos no Ensino Médio, 233 alunos estão matriculados nos cursos de Ensino Médio Integrado em Hospedagem, Meio Ambiente e Comércio. É uma das 29 escolas que participou da implementação do EMIEP, em 2006, na rede estadual, com o curso Técnico em Hotelaria, que após a atualização passou a chamar Técnico em Hospedagem.

A fim de verificar as alterações no PPC após a reforma do Ensino Médio, faremos a análise do PPC por área do conhecimento. O quadro a seguir ilustra os pareceres do CEE/SC de autorização e atualização e as alterações da carga horária do curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem, no período de 2005 a 2023.

Quadro 24 – Pareceres do curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem 2005 - 2023

Parecer	Carga Horária Formação Geral Básica	Carga Horária Formação Técnica	Carga Horária Total
Parecer nº 383/2005 Autorização	2.208 h	1.192 h	3.400 h
Parecer nº 099/2011 Atualização	2.592 h	800 h	3.392 h
Parecer CEDB/CEDP nº 135/2015 Atualização	2.400 h	1.056 h	3.456 h
Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 Atualização NEM	1.792 h 288 h	1.176 h	3.256 h

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 24 demonstra que o curso Técnico em Hospedagem da Escola 2, na forma integrada ao Ensino Médio, apresentou oscilações discretas quanto à carga horária total do curso, de acordo com os pareceres de autorização em 2005 e os pareceres de atualização em 2011 e 2015. Essas mudanças, sinalizam um histórico de revisões que afetaram gradativamente a estrutura curricular.

Ao analisarmos a carga horária total do curso após a reforma do Ensino Médio, conforme o Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 (Santa Catarina, 2023c), constatamos uma redução de 200 horas na carga horária total do curso, um impacto bastante significativo sobre a Formação Geral Básica, cuja redução foi de 608 horas em comparação à carga horária de 2015, — última atualização anterior à reforma do Ensino Médio.

Tal cenário evidencia que as modificações não apenas reorganizaram a estrutura do curso, mas também redefiniram as prioridades no que tange à formação básica dos estudantes. Se considerarmos a carga horária de 288 horas constante na matriz curricular como aprofundamento em disciplinas da formação geral básica, ainda assim, 320 horas foram subtraídas da formação básica dos jovens.

Buscando aprofundar a análise do PPC do Ensino Médio Integrado em Hospedagem após as alterações do NEM, organizamos nos Quadros seguintes a sistematização da carga horária por área do conhecimento, comparando a matriz curricular anterior ao NEM com a matriz aprovada posteriormente.

Quadro 25 – Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias/curso Hospedagem

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 135/2015 Atualização	Linguagens	Língua Portuguesa	288	
		Língua Estrangeira moderna	192	
		Artes	160	
		Educação Física	192	
		Total	832	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	192	
		Língua Estrangeira inglês	192	2
		Arte	128	1
		Educação Física	128	
		Total	640	3

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O quadro 25 nos mostra que, na área do conhecimento Linguagens, a carga horária dos componentes curriculares na matriz do Parecer CEDB/CEDP nº 135/2015 (Santa Catarina, 2015d) em comparação ao Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 (Santa Catarina, 2023c), sofreu alterações. O componente curricular Língua Portuguesa e Literatura de 288 horas passou para 192 horas, apresentando uma redução de 96 horas. A Língua Estrangeira Inglês manteve as 192 horas; contudo, 128 horas passaram a ser no formato não presencial em 2024. Já a Língua Estrangeira Espanhol não consta nas duas últimas atualizações curriculares. O componente Arte teve uma redução de 32 horas, passando de 160 horas para 128 horas, sendo 32 horas não presenciais. No componente Educação Física, a redução foi de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas.

A análise avança com mais um agrupamento de informações que ajuda a delinear o cenário em transformação.

Quadro 26 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias/curso Hospedagem

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 135/2015 Atualização	Ciências da Natureza e Matemática	Química	192	
		Física	192	
		Biologia	192	

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 Atualização NEM		Matemática	288	
		Total	864	
	Formação Geral Básica Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Química	128	1
		Física	128	
		Biologia	128	
		Matemática	256	
		Total	640	1

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Consideramos que, no Quadro 26, todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias tiveram a carga horária reduzida na mesma proporção. Química, Física e Biologia tiveram redução de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas. Já em Matemática, a redução foi de 32 horas, passando de 288 horas para 256 horas. No componente curricular Química, além da redução da carga horária para 128 horas, 32 horas passaram a ser no formato não presencial.

A seguir, apresentamos mais um conjunto de informações sistematizadas, que contribui para ampliar a compreensão das atualizações curriculares.

Quadro 27 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/curso Hospedagem

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 135/2015 Atualização	Ciências Humanas	Geografia	192	
		Filosofia	160	
		Sociologia	160	
		História	192	
		Total	704	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	128	
		Filosofia	128	1
		Sociologia	128	1
		História	128	
		Total	512	2

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 27 contempla que, na Formação Geral Básica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias e em Matemática e suas Tecnologias, todos os componentes curriculares sofreram diminuição em suas cargas horárias. Nos componentes Geografia e História, a carga horária passou de 192 horas para 128 horas, reduzindo 64 horas. Em Filosofia e Sociologia, a carga horária passou de 160 horas para 128 horas, reduzindo 32 horas e cada um deles com 32 horas não presenciais.

Prossegue-se com a exposição de mais um conjunto de informações estruturadas, que se integra ao percurso analítico já estabelecido.

Quadro 28 – Área do conhecimento Eixo Tecnológico Gestão e Negócios/curso Hospedagem

Parecer	Eixo Tecnológico	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP n° 135/2015 Atualização	Gestão e Negócios	Introdução ao Turismo	64	
		Eventos e Lazer	64	
		Noções de Administração	64	
		Governança	64	
		Legislação Hoteleira	64	
		Gestão dos Meios de Hospedagem	128	
		Sistema Estrutural de Turismo	160	
		Marketing Hoteleiro	64	
		Recepção e Reservas	128	
		Estágio Supervisionado	256	
		Subtotal	1.056	
Parecer CEDP/CEE/SC n° 139/2023 Atualização NEM	Percurso Formativo e Aprofundamentos	Projeto de Vida	96	3
		Introdução ao Turismo e Hospitalidade	64	
		Noções de Administração em Hospitalidade e Turismo	64	
		Turismo e Meio Ambiente	64	
		Eventos e Lazer	64	
		Manutenção e Governança	64	
		Recepção e Reservas	64	
		Gestão Hoteleira	64	
		Marketing na Hospedagem e Turismo	64	
		Alimentos e Bebidas no Trade Turístico	64	
		Sistur	64	

Parecer	Eixo Tecnológico	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
		Ética e Legislação Aplicada à Hospedagem e Turismo	64	
		Tendências do Turismo	32	
		Gestão de Pessoas em Empresas Turísticas	64	
		Estágio Supervisionado	256	
		Culminância do Curso Técnico	24	
		Aprofundamento em Biologia	32	1
		Aprofundamento em Física	32	1
		Aprofundamento em Geografia	64	2
		Aprofundamento em História	64	2
		Aprofundamento em Filosofia	32	1
		Aprofundamento em Sociologia	64	2
		Total	1.464	12

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 28 apresenta o Percurso Formativo com os componentes curriculares do curso Técnico em Hospedagem que, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, está no Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, tem carga horária de 800 horas e não é obrigatório o estágio supervisionado.

Na matriz curricular atualizada de acordo com o CBEMTC e Parecer CEDP/CEE/SC nº 139/2023 (Santa Catarina, 2023c), que iniciou em 2024, o Percurso Formativo e Aprofundamentos, que contempla os componentes curriculares do curso técnico, manteve a carga horária de 800 horas, distribuídas nas disciplinas da formação técnica. Algumas disciplinas foram desmembradas, outras agrupadas e, ainda, disciplinas novas foram inseridas, tais como: Turismo e Meio Ambiente, Alimentos e Bebidas no Trade Turístico, Tendências do Turismo e Gestão de Pessoas em Empresas Turísticas. O Estágio Supervisionado manteve as 256 horas como na matriz anterior.

No Percurso Formativo, para atender ao CBEMTC e conforme orientação da SED/SC, a escola teve que incluir os componentes curriculares Culminância do Curso Técnico com 24 horas e Projeto de Vida, este com carga horária de 96 horas não presenciais, distribuídas em 32 horas em cada série. Ou seja, o aluno não encontrará presencialmente com o professor

desse componente curricular durante todo o curso, exceto se este for o mesmo professor de outra disciplina.

Outra adequação do Ensino Médio Integrado ao CBEMTC foi incluir os “Aprofundamentos” em Biologia, Física e Filosofia com 32 horas cada e Geografia, História e Sociologia com 64 horas cada, todas no formato não presencial. Na soma com as 96 horas do Projeto de Vida, são 384 horas inseridas em uma matriz curricular em que o aluno não estará na escola.

Com a implementação do NEM, em 2022, a Escola 3 está com três matrizes diferentes para o mesmo curso técnico, ou seja, *“eles estão em EPT, nós temos segunda EPT e terceira EPT, eles vão terminar a matriz EPT [Trilhas de Aprofundamento em EPT] e [...] já tem o EMIEP, os primeiros anos de EMIEP, já tem em 2025”* (S1 Gestor - Escola 2). A Coordenadora complementa a fala da gestora ao afirmar que *“não retornou ainda para nós neste ano igual, por causa dessas seis aulas não presenciais que eles não ficam na escola e que é o híbrido e que não funciona da maneira como deveria funcionar”* (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 2).

Essa escola reflete bem a precarização da oferta do Ensino Médio Integrado em decorrência da reforma do Ensino Médio que além de mudar a estrutura curricular nos últimos três anos, nos três cursos que oferece, retirou carga horária presencial para inserir aulas não presenciais na formação básica dos jovens que frequentam a escola pública.

Diante desse cenário, é possível perceber como a Escola 2 tem reconfigurado seu percurso formativo para atender às determinações vigentes, ainda que isso resulte em impactos significativos na oferta. A seguir, avançamos para a análise dos PPCs da Escola 3.

4.1.5.3 Análise dos PPCs da Escola 3

A Escola 3, localizada na mesorregião oeste catarinense, com 548 alunos, em junho de 2025, oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Teve o curso de Ensino Médio Integrado de Manutenção e Suporte em Informática autorizado pelo CEE/SC em 2005 e iniciou a sua oferta em 2007. Durante 16 anos de oferta do curso, a escola realizou duas atualizações do PPC, a primeira em 2011 e a segunda em 2016. A escola manteve a oferta do curso até a SED/SC colocar em terminalidade o EMIEP em 2021 para a implementação do Novo Ensino Médio. Segundo o Gestor entrevistado, a redução significativa de carga horária do curso e a inserção de aulas não presenciais prejudicaram a qualidade do curso, resultando na perda da

qualidade da formação dos jovens. Em 2025 finalizará a oferta do Ensino Médio Integrado em Administração, com 3 turmas e 64 alunos, já com a matriz curricular adequada ao NEM.

No Quadro a seguir apresentamos os pareceres, um de autorização e dois pareceres de atualização do curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática da Escola 3 e o parecer de 2023, que atualizou o curso de acordo com o NEM.

Quadro 29 – Alterações curriculares no curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática 2005 - 2023

Parecer	Carga Horária Formação Geral Básica	Carga Horária Formação Técnica	Carga Horária Total
Parecer nº 386/2005 Autorização	2.176 h	1.312 h	3.488 h
Parecer nº 105/2011 Atualização	2.592 h	992 h	3.584 h
Parecer CEDB/CEDP/CEE/SC nº 031/2016 Atualização	2.592 h	1.120 h	3.712 h
Parecer CEDP/CEE/SC nº 195/2023 Atualização NEM	1.792 h	1.208 h	3.000 h

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

No Quadro 29 evidenciamos que o curso de Ensino Médio Integrado em Manutenção e Suporte em Informática apresentou variações discretas com o aumento gradativo da carga horária total do curso, conforme consta no parecer de autorização em 2005, e nos pareceres de atualização em 2011 e 2016. Essas mudanças foram realizadas pela escola com a participação do gestor, professores, ATP e supervisor escolar ao compreenderem a necessidade de revisarem a estrutura curricular do curso de acordo com a realidade vivida na escola.

Verificamos que o Parecer CEDP/CEE/SC nº 195/2023 (Santa Catarina, 2023e), aprovado após a reforma do Ensino Médio, apresenta uma diminuição de 712 horas na carga horária total do curso. A carga horária total da Formação Geral Básica teve um impacto bastante significativo de 800 horas, já a carga horária total do Itinerário Formativo (da área técnica) aumentou em 92 horas em comparação ao Parecer CEDB/CEDP/CEE/SC nº 031/2016 (Santa Catarina, 2016b), última atualização anterior à reforma do Ensino Médio. As alterações impostas pela reforma do Ensino Médio não apenas reorganizaram a estrutura do curso e

diminuíram a carga horária da formação geral básica do currículo como também inseriram o ensino híbrido com aulas não presenciais.

Considerando a importância de aprofundar a análise do PPC do EMIEP em Manutenção e Suporte em Informática, apresentamos, a seguir, um conjunto de Quadros que organiza a carga horária por área do conhecimento e estabelece a comparação entre a matriz curricular vigente antes da reforma e aquela implementada posteriormente.

Quadro 30 – Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias/curso Manutenção e Suporte em Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 031/2016 Atualização	Linguagens	Língua Portuguesa	288	
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	192	
		Língua Estrangeira Moderna Espanhol	192	
		Arte	160	
		Educação Física	192	
		Total	1.024	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 195/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	192	
		Língua Estrangeira Inglês	192	2
		Arte	128	1
		Educação Física	128	1
		Total	640	4

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 30 confirma que, na área do conhecimento Linguagens, a carga horária dos componentes curriculares na matriz do Parecer CEDB/CEDP nº 031/2016 (Santa Catarina, 2016b) em comparação ao Parecer CEDP/CEE/SC nº 195/2023 (Santa Catarina, 2023e), sofreu alterações. O componente curricular Língua Portuguesa e Literatura de 288 horas passou para 192 horas, apresentando uma redução de 96 horas. A Língua Estrangeira Inglês manteve as 192 horas; contudo, 64 horas passaram a ser no formato não presencial em 2024. Já a Língua Estrangeira Espanhol não consta na última atualização curricular. O componente Arte teve uma redução de 32 horas, passando de 160 horas para 128 horas, sendo 32 horas não presenciais. No componente Educação Física, a redução foi de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas e 32 horas não presenciais.

Dando continuidade ao percurso analítico, avançamos para o conjunto seguinte de informações, que aprofunda a compreensão das transformações identificadas na matriz curricular.

Quadro 31 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias/curso Manutenção e Suporte em Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 031/2016 Atualização	Ciências da Natureza e Matemática	Química	192	
		Física	192	
		Biologia	192	
		Matemática	288	
		Total	864	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 195/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Química	128	1
		Física	128	1
		Biologia	128	1
		Matemática	256	2
		Total	640	5

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Percebemos que, no Quadro 31, todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Matemática e suas Tecnologias tiveram a carga horária diminuída na mesma proporção. Química, Física e Biologia tiveram redução de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas e além da redução da carga horária para 128 horas, 32 horas passaram a ser no formato não presencial. Já em Matemática, a redução foi de 32 horas, passando de 288 horas para 256 horas e 64 horas passaram a ser no formato não presencial.

Prosseguindo, outro conjunto de informações amplia o panorama das nossas observações.

Quadro 32 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/curso Manutenção e Suporte em Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
	Ciências Humanas	Geografia	192	

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 031/2016 Atualização		Filosofia	160	
		Sociologia	160	
		História	192	
		Total	704	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 195/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	128	1
		Filosofia	128	1
		Sociologia	128	1
		História	128	1
		Total	512	4

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 32 mostra que, na Formação Geral Básica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todos os componentes curriculares sofreram diminuição em suas cargas horárias. Nos componentes Geografia e História, a carga horária passou de 192 horas para 128 horas, reduzindo 64 horas. Em Filosofia e Sociologia, a carga horária passou de 160 horas para 128 horas, reduzindo 32 horas, e cada um dos componentes curriculares passou a ter 32 horas não presenciais.

Na sequência da análise, avançamos para outro conjunto de dados que contribui para ampliar a visão sobre as mudanças observadas nesse percurso formativo.

Quadro 33 – Área do conhecimento Eixo Tecnológico Informação e Comunicação/curso Manutenção e Suporte em Informática

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
Parecer CEDB/CEDP nº 031/2016 Atualização	Informação e Comunicação	Infraestrutura de Informática	160	
		Montagem e Manutenção	256	
		Redes	128	
		Sistemas Operacionais	160	
		Eletrônica	256	
		Aplicativos Comerciais	160	
		Total	1.120	
Parecer CEDP/CEE/SC	Percurso Formativo e Aprofundamentos	Projeto de Vida	96	3
		Arquitetura de Computadores	64	

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aulas NP
nº 195/2023 Atualização NEM		Montagem e Manutenção	192	
		Redes	128	
		Sistemas Operacionais	128	
		Lógica e Programação	64	
		Aplicativos Comerciais	96	
		Segurança de Dados	64	
		Eletrônica	128	
		Linguagem de Programação	64	
		Infraestrutura de Informática	96	
		Culminância do Curso Técnico	24	
		Aprofundamento em Filosofia	32	1
		Aprofundamento em Sociologia	64	1
		Total	1.208	5

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 33 apresenta o Percurso Formativo com os componentes curriculares do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática que, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, está no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, possui carga horária de 1.000 horas e não é obrigatório o estágio supervisionado.

Os dados revelam que, na matriz curricular atualizada e de acordo com o CBEMTC, o Percurso Formativo da Formação Técnica Profissional com início em 2024, aumentou a carga horária de 1.120 horas para 1.208 horas, distribuídas em diferentes disciplinas da formação técnica. Algumas disciplinas foram desmembradas, outras agrupadas e, ainda, disciplinas novas foram inseridas, tais como: Arquitetura de Computadores, Lógica e Programação, Segurança de Dados, Linguagem da Programação, Culminância do Curso Técnico.

No Percurso Formativo — para atender ao CBEMTC e conforme orientação da SED/SC — a escola teve que incluir o componente curricular Projeto de Vida, com carga horária de 96 horas, todas não presenciais e distribuídas em 32 horas em cada série. Isso significa que, ao longo de todo o curso, o estudante não terá contato presencial com o docente responsável por esse componente curricular, a menos que esse professor também ministre outra disciplina.

Outra adequação do Ensino Médio Integrado ao CBEMTC foi incluir os “Aprofundamentos” em Filosofia, com 32 horas no formato não presencial e Sociologia com 64 horas, 32 horas presenciais e 32 horas no formato não presencial. Na soma com as 96 horas do Projeto de Vida, são 160 horas inseridas em uma matriz curricular em que o aluno não estará presente na escola.

Realizamos a análise do PPC de Ensino Médio Integrado em Manutenção a Suporte em Informática, apesar da Escola 3 optar por não ofertar o curso, a partir de 2025, tendo em vista que este foi o primeiro curso de Ensino Médio Integrado que a escola ofereceu desde o ano de 2007. A decisão da escola parece ser um ato de denúncia e resistência à precarização da formação da juventude, conforme apresentamos no excerto a seguir.

*[...] a gente teve a experiência de trabalhar dessa forma e com o planejamento semanal. Então agora recuar, ou observar as coisas recuando, foi um dos motivos que levou a nós pararmos com o curso [...] a formação de suporte de informática. Nós íamos ter o curso, nós tínhamos procura, mas enquanto escola pensamos: não! Nós temos **uma caminhada bacana**, a gente conseguiu chegar numa oferta de bons profissionais aqui, a gente não pode perder isso. A gente não pode expor a instituição agora, desqualificar esse curso. E a gente optou por deixar de oferecer. [...] Na nossa visão [o curso com menos horas] está um pouco menos exigente [...] a carga horária é muito pouco, muito pouco, 25 presenciais. Você não forma um técnico [...] nessa carga [horária] você não consegue formar um jovem do ensino médio que vai buscar a formação técnica. [...] Na tentativa de manter um EMIEP com uma qualidade que não manche a instituição também, porque a gente [é] referência. Nossa escola chegou a ter um referencial positivo. A gente também tem essa preocupação como gestor, como equipe pedagógica, diretiva (S1 Gestor - Escola 3 – grifos nossos).*

Mesmo com uma experiência positiva e, de acordo com o Gestor, com uma “caminhada bacana” a escola não manteve a oferta do curso por compreender que a redução da carga horária presencial e a inserção de aulas no formato não presencial compromete a qualidade do curso e da formação dos jovens.

Na linha do que vem sendo discutido, direcionamos agora o olhar para os PPCs da Escola 4.

4.1.5.4 Análise dos PPCs da Escola 4

A Escola 4, situada na mesorregião Serrana de Santa Catarina, é uma escola somente de Ensino Médio, com 255 alunos matriculados, em junho de 2025. O curso de Ensino Médio Integrado em Agronegócio foi autorizado pelo CEE/SC em 2005 e iniciou a sua oferta em 2007. A escola manteve a oferta do curso por 12 anos, até 2018. Nesse período a escola

realizou duas atualizações do PPC: a primeira em 2011 e a segunda em 2015. A decisão de encerrar a oferta do curso — segundo o entrevistado da S1 Gestor - Escola 3 — deve-se à diminuição da demanda pois “o curso foi ficando saturado, então a gente resolveu encerrar naquela oportunidade”.

Assim como a Escola 3 a Escola 4 também foi uma das escolas-piloto do NEM e com a implementação do Novo Ensino Médio. O gestor entrevistado relata que, “eles [SED/SC] deram só duas opções para nós aqui, que era administração e comércio. Então a gente se aproximou mais da administração e resolveu abrir [...] recebemos a matriz curricular pronta do curso novo de Administração” (S1 Gestor - Escola 3). Em 2025, o curso de Ensino Médio Integrado em Administração conta com 19 alunos matriculados

Diante do exposto, iremos analisar o PPC de EMIEP em Agronegócio, última atualização antes da reforma do Ensino Médio, com o Parecer CEDB/CEDP nº 148/2015 (Santa Catarina, 2015b) e o PPC de EMIEP em Administração, autorizado pelo Parecer CEE/SC nº 250/2023 (Santa Catarina, 2023f), com as alterações realizadas após a reforma do Ensino Médio conforme o CBEMTC.

No Quadro seguinte apresentamos os pareceres de autorização e os pareceres de atualização do curso de Ensino Médio Integrado em Agronegócio da Escola 4 e o parecer de 2023, que autorizou o curso de Ensino Médio Integrado em Administração aprovado pelo CEE/SC para oferta de acordo com o NEM.

Quadro 34 – Alterações curriculares no curso de Ensino Médio Integrado em Agronegócio - 2005-2018 e parecer de autorização Administração NEM 2023

Parecer	Carga Horária Formação Geral Básica	Carga Horária Formação Técnica	Carga Horária Total
Parecer nº 372/2005 Autorização	2.368 h	1.192 h	3.560 h
Parecer CEDB/CEDP nº 110/2011 Atualização	2.592 h	1.088 h	3.680 h
Parecer CEDB/CEDP nº 148/2015 Atualização	2.400 h	1.536 h	3.936 h
Parecer CEE/SC nº 250/2023 Autorização NEM	1.792 h 288 h	920 h	3.000 h

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

A sistematização apresentada no Quadro 34 revela que, os três pareceres do curso de Ensino Médio Integrado em Agronegócio, aprovados antes da reforma do Ensino Médio, apresentam uma discreta oscilação na carga horária da Formação Geral Básica, com o aumento gradativo da carga horária total do curso.

O Parecer CEE/SC nº 250/2023 (Santa Catarina, 2023f) de autorização do curso de Ensino Médio Integrado em Administração, aprovado após a reforma do Ensino Médio e com início em 2024, teve uma redução de 320 horas na Formação Geral Básica em comparação ao Parecer nº 148/2015 (Santa Catarina, 2015b). Da carga horária total da Formação Geral Básica, 288 horas estão distribuídas em “Aprofundamentos” em Biologia, Física, Geografia, História, Filosofia e Sociologia — toda essa carga horária em formato não presencial.

Considerando a carga horária específica de cada curso técnico, sendo 800 horas para o curso técnico em Administração e 1.200 horas para o curso técnico em Agronegócio, não será realizada a análise comparativa dos componentes curriculares dos Eixos Tecnológicos dos cursos.

Continuando a análise, apresentamos o próximo quadro.

Quadro 35 – Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias/cursos em Agronegócio e Administração

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer CEDB/CEDP nº 148/2015 Atualização	Linguagens	Língua Portuguesa	288	
		Língua Estrangeira moderna	192	
		Artes	160	
		Educação Física	192	
		Total	832	
Parecer CEE/SC nº 250/2023 Autorização NEM	Formação Geral Básica Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	192	
		Língua Estrangeira inglês	192	2
		Arte	128	1
		Educação Física	128	
		Total	640	3

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Na área do conhecimento Linguagens, o Quadro 35 demonstra que, a carga horária dos componentes curriculares na matriz do Parecer CEDB/CEDP nº 148/2015 (Santa Catarina, 2015b) em comparação ao Parecer CEDP/CEE/SC nº 250/2023 (Santa Catarina, 2023f), sofreu alterações. O componente Língua Portuguesa e Literatura de 288 horas passou para 192 horas,

apresentando uma redução de 96 horas. A Língua Estrangeira Inglês manteve as 192 horas, contudo, 64 horas passaram a ser no formato não presencial. O componente Arte teve uma redução de 32 horas, passando de 160 horas para 128 horas, sendo 32 horas não presenciais. No componente Educação Física, a redução foi de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas.

O próximo quadro amplia nossas discussões acerca as alterações curriculares.

Quadro 36 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias/cursos Agronegócio e Administração

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer CEDB/CEDP nº 148/2015 Atualização	Ciências da Natureza e Matemática	Química	192	
		Física	192	
		Biologia	192	
		Matemática	288	
		Total	864	
Parecer CEE/SC nº 250/2023 Autorização NEM	Formação Geral Básica Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Química	128	1
		Física	128	
		Biologia	128	
		Matemática	256	
		Total	640	1

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Constatamos que, no Quadro 35, todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, tiveram a carga horária diminuída na mesma proporção. Química, Física e Biologia tiveram redução de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas e em Química além da redução da carga horária para 128 horas, 32 horas passaram a ser no formato não presencial. Já em Matemática, a redução foi de 32 horas, passando de 288 horas para 256 horas, porém 64 horas passaram a ser no formato não presencial.

Prosseguindo na sistematização, destacamos a organização curricular da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do curso em análise.

Quadro 37 – Área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/cursos Agronegócio e Administração

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer CEDB/CEDP	Ciências Humanas	Geografia	192	
		Filosofia	160	

nº 148/2015 Atualização		Sociologia	160	
		História	192	
		Total	704	
Parecer CEE/SC nº 250/2023 Autorização NEM	Formação Geral Básica Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	128	
		Filosofia	128	1
		Sociologia	128	1
		História	128	
		Total	512	2

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.
Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 37 sinaliza que, na Formação Geral Básica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todos os componentes curriculares sofreram diminuição em suas cargas horárias. Nos componentes Geografia e História, a carga horária passou de 192 horas para 128 horas, reduzindo 64 horas. Em Filosofia e Sociologia, a carga horária reduziu 32 horas, de 160 horas para 128 horas, e destas, ainda, foram inseridas 32 horas não presenciais.

A Escola 4 deixou de ofertar o curso técnico em Agronegócio e passou a ofertar, a partir de 2024, o curso técnico em Administração. No entanto, consideramos importante realizarmos a análise dos componentes curriculares da Formação Geral Básica de ambos os cursos, com o objetivo de identificar quais as alterações curriculares estão presentes nas matrizes do Ensino Médio Integrado da rede estadual de Santa Catarina.

Na sequência, apresentamos nossa análise dos PPCs da Escola 5.

4.1.5.5 Análise dos PPCs da Escola 5

A Escola 5 encontra-se na mesorregião da Grande Florianópolis, oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e possui 935 alunos, em junho de 2025. Desses, 394 estão matriculados no Ensino Médio. A Escola teve o curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem autorizado pelo CEE/SC em 2005 e iniciou a sua oferta em 2007. Ao longo de 16 anos, a escola ofertou o curso e realizou duas atualizações do PPC, a primeira em 2011 e a segunda em 2015. O curso foi mantido até 2021, quando a SED/SC colocou em terminalidade o EMIEP para a implementação do Novo Ensino Médio.

No Quadro 38 apresentamos os pareceres, um de autorização e dois pareceres de atualização do curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem ofertado pela Escola.

Quadro 38 – Alterações curriculares do curso de Ensino Médio Integrado em Hospedagem 2005-2021

Parecer	Carga Horária Formação Geral Básica	Carga Horária Formação Técnica	Carga Horária Total
Parecer nº 366/2005 Autorização	2.464 h	896 h	3.360 h
Parecer nº 099/2011 Atualização	2.592 h	800 h	3.392 h
Parecer CEDB/CEDP nº 135/2015 Atualização	2.400 h	1.056 h	3.456 h

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

No caso da Escola 5, considerando que a escola não oferta mais essa modalidade de ensino desde 2021, quando houve a implementação do NEM, não faremos análise dos PPCs de Ensino Médio Integrado em Hospedagem. No entanto, segundo os relatos dos entrevistados, entre os motivos para encerrar a oferta estão: a diminuição gradativa de alunos interessados em fazer o curso com uma matriz integral; a evasão do curso pela necessidade de trabalhar, e a falta de estrutura física de laboratório específico para o curso de Hospedagem. Assim, “*Com o passar dos anos foi diminuindo o número de alunos, porque é ensino integral, [...] eles iam desistindo porque eles queriam trabalhar. Ai eles queriam passar para o [Ensino Médio] noturno*” (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

Quanto à implementação do NEM na referida escola, os relatos dos entrevistados mostram que a preocupação é grande com a evasão “*devido a carga horária, talvez por ser uma matriz integral [...] dificulta eles estarem cursando e trabalhando [...] a maior dificuldade é a questão do trabalho [...] eles querem trabalhar*” (S2 Coord/ATP/Sup - Escola 5).

Apesar das questões acima relatadas, não podemos desconsiderar que o curso Ensino Médio Integrado em Hospedagem foi ofertado por 16 anos na Escola 5 e com uma caminhada de sucesso entre professores, alunos, pais e comunidade, conforme o relato da coordenadora:

[...] Eles [os pais] viam realmente, efetivamente, a diferença nos filhos com relação a isso, na educação, sabe. O quanto o aluno mudava, ele se motivava, ele criava uma postura diferente quando a gente fazia os cursos de oratória, as apresentações [...] era extremamente positivo; a gente vê a evolução dos alunos. Eu tinha alunos que não apresentavam trabalho, que eram extremamente tímidos. E no final já faziam estágios, elas se comunicavam, apresentavam sozinhos. Então assim a evolução absurda de um aluno de um ensino público e que conseguiu achar os meios para melhorar a sua educação. Eu acho que isso foi a parte mais brilhante disso. Existe

uma diferença ao final de um curso do jovem que se forma no EMIEP e do jovem que se forma no ensino médio regular [...] os alunos do EMIEP, do ensino profissional sempre se destacaram nessa parte assim. Então eu acho que isso foi muito importante (S2 Coord/ATP/Sup -Escola 5).

A Escola 5 nos mostra que, para garantir a continuidade do Ensino Médio Integrado, é necessária a articulação de toda a comunidade e que órgãos públicos assumam a responsabilidade de oferecer condições adequadas de infraestrutura, laboratórios, materiais específicos para o curso, material didático e formação para os professores. Além disso, é preciso pensar em programas que favoreçam a permanência dos alunos. Acreditamos que, se o investimento ocorresse de forma consistente ao longo dos anos, incluindo a criação de programas de permanência estudantil, a formação continuada dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos e a infraestrutura adequada para a oferta do curso técnico, ou seja, se fossem produzidas condições materiais concretas para a implementação das políticas públicas, teríamos maiores chances de garantir a permanência e a manutenção do Ensino Médio Integrado na escola.

Diante desse panorama, avançamos agora para examinar a Escola 6, buscando compreender como essas mesmas questões se manifestam em outra realidade escolar.

4.1.5.6 Análise dos PPCs da Escola 6

A Escola 6, pertencente à mesorregião Norte Catarinense, oferta apenas o Ensino Médio e registrava 1.200 alunos matriculados em junho de 2025. Iniciou a oferta do curso de Ensino Médio Integrado em Portos em 2010, aprovado pelo Parecer nº 482/2009. Ao longo dos 12 anos de funcionamento o curso foi atualizado em 2015, e permaneceu com a oferta do EMIEP até 2021 quando encerrou a oferta do Ensino Médio Integrado para a implementação do Novo Ensino Médio.

Após a reforma do Ensino Médio, com a implementação do NEM a Escola 6 passou a ofertar a EPT no formato de Trilhas de Aprofundamento em Portos, Contabilidade e Administração, no período de 2022 a 2024. A oferta do EMIEP em Portos retornou em 2025, com a matriz curricular adequada ao CBEMTC, aprovada pelo Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 (Santa Catarina, 2023d), em conformidade com a Resolução CEE/SC nº 001/2022 (Santa Catarina, 2022c).

No próximo Quadro apresentamos o parecer de autorização e o parecer de atualização do curso de Ensino Médio Integrado em Portos anteriores a reforma do Ensino Médio e o parecer de 2023, que autorizou o curso de Ensino Médio Integrado em Portos com a adequação ao CBEMTC.

Quadro 39 – Alterações curriculares do curso de Ensino Médio Integrado em Portos 2009-2023

Parecer	Carga Horária Formação Geral Básica	Carga Horária Formação Técnica	Carga Horária Total
Parecer nº 482/2009 Autorização	2.300 h	928 h	3.228 h
Parecer nº 145/2015 Atualização	2.400 h	1.280 h	3.808 h
Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 Atualização NEM	1.792 h	1.208 h	3.000 h

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

No Quadro 39 constatamos que o curso de Ensino Médio Integrado em Portos, do eixo Tecnológico de Infraestrutura, apresentou o aumento da carga horária total do curso de 3.228 horas para 3.808 horas, conforme consta no Parecer nº 482/2009 (Santa Catarina, 2009) de autorização e no Parecer nº 145/2015 (Santa Catarina, 2015a) de atualização do curso. A atualização foi realizada em 2015 pela escola com a participação do gestor, professores, ATP e supervisor escolar por compreenderem a necessidade de revisarem o PPC de acordo com a realidade vivida na escola e com o CNCT.

O Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 (Santa Catarina, 2023d), aprovado após a reforma do Ensino Médio, apresenta uma diminuição de 808 horas na carga horária total do curso comparado ao parecer anterior ao NEM. A carga horária total da Formação Geral Básica teve um impacto bastante significativo, com redução de 608 horas; já a carga horária total do Itinerário Formativo Técnico Profissional, a diminuição foi de apenas 72 horas em comparação ao Parecer nº 145/2015 (Santa Catarina, 2015a), última atualização anterior à reforma do Ensino Médio. As alterações impostas por essa reforma não apenas reorganizaram a estrutura do curso e diminuíram a carga horária da Formação Geral Básica do currículo como também inseriram o ensino híbrido, instituindo carga horária não presencial.

Buscando aprofundar a análise do PPC do Ensino Médio Integrado em Portos, organizamos uma sequência de quadros que sistematizam a carga horária por área do

conhecimento, comparando a matriz curricular antes do NEM e a matriz curricular aprovada depois do NEM.

Quadro 40 – Área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e seus componentes curriculares/curso Portos

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer nº 145/2015 Atualização	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	288	
		Língua Estrangeira moderna	192	
		Artes	160	
		Educação Física	192	
		Total	832	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	192	
		Língua Estrangeira inglês	192	2
		Arte	128	1
		Educação Física	128	
		Total	640	3

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 40 nos mostra que, na área do conhecimento Linguagens, a carga horária dos componentes curriculares na matriz do Parecer CEDB/CEDP nº 145/2015 (Santa Catarina, 2015a) em comparação ao Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 (Santa Catarina, 2023d), teve uma redução de 192 horas na carga horária total. O componente curricular Língua Portuguesa e Literatura de 288 horas passou para 192 horas, apresentando uma redução de 96 horas. A Língua Estrangeira Inglês manteve as 192 horas; contudo, 64 horas passaram a ser no formato não presencial. O componente Arte teve uma redução de 32 horas, passando de 160 horas para 128 horas, sendo 32 horas não presenciais. No componente Educação Física, a redução foi de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas.

Na sequência da análise, consideramos o próximo quadro:

Quadro 41 – Área do conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e seus componentes curriculares/curso Portos

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer nº 145/2015 Atualização	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	192	
		Física	192	
		Biologia	192	
		Matemática	288	

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
		Total	864	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	Química	128	1
		Física	128	
		Biologia	128	
		Matemática	256	
		Total	640	1

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

Ressaltamos que, no Quadro 41, todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias tiveram a carga horária diminuída na mesma proporção.

Os componentes Química, Física e Biologia tiveram redução de 64 horas, passando de 192 horas para 128 horas e além da redução da carga horária, no componente Química, 32 horas passaram a ser no formato não presencial. Em Matemática, a redução foi de 32 horas, passando de 288 horas para 256 horas.

Quadro 42 – Área do conhecimento Ciências Humanas e seus componentes curriculares/curso
Portos

Parecer	Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer nº 145/2015 Atualização	Ciências Humanas	Geografia	192	
		Filosofia	160	
		Sociologia	160	
		História	192	
		Total	704	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 Atualização NEM	Formação Geral Básica Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	128	
		Filosofia	128	1
		Sociologia	128	1
		História	128	
		Total	512	2

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 42 nos mostra que, na Formação Geral Básica, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, todos os componentes curriculares sofreram diminuição em suas cargas horárias. Nos componentes Geografia e História, a carga horária passou de 192 horas para 128

horas, reduzindo 64 horas em cada componente. Em Filosofia e Sociologia, a carga horária passou de 160 horas para 128 horas, com redução de 32 horas em cada componente curricular, e vale destacar que os componentes curriculares passaram a ter 32 horas não presenciais.

Prosseguindo na visualização das matrizes curriculares, apresentamos o quadro seguinte, que segue a sequência de informações comparativas.

Quadro 43 – Eixo Tecnológico de Infraestrutura e seus componentes curriculares/curso Portos

Parecer	Eixo Tecnológico	Componente Curricular	Carga Horária	Aula NP
Parecer nº 145/2015 Atualização	Infraestrutura	Importação e Exportação	160	
		Operações Portuárias	192	
		Logística	192	
		Legislação Portuária	160	
		Embarcações	160	
		Administração de Portos	160	
		Segurança do Trabalho	96	
		Logística de Armazenamento e Distribuição	160	
		Total	1.280h	
Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 Atualização NEM	Percurso Formativo e Aprofundamentos	Projeto de Vida	96	3
		Logística I	64	
		Legislação I	32	
		Operação Portuária I	64	
		Comércio Exterior I	64	
		Segurança e Saúde do Trabalho	64	
		Gestão Organizacional I	64	
		Operação de Contêiner I	64	
		Logística II	64	
		Legislação II	64	
		Comércio Exterior II	64	
		Embarcações	32	
		Empreendedorismo	32	
		Operação Portuária II	128	
		Operação de Contêiner II	64	
		Comércio Exterior III	64	
		Práticas Profissionais	64	
		Metodologia Científica	32	
		Culminância do Curso Técnico	24	
		Aprofundamento em Filosofia	32	1
		Aprofundamento em Sociologia	32	1
		Total	1.208 h	5

Fonte: elaborado pela autora (2025). Baseado em: pareceres do CEE/SC.

Disponível em: https://pesquisas.cee.sc.gov.br/busca/wp_pesquisa.aspx. Acesso em: 10 out. 2023.

O Quadro 43 apresenta o Percurso Formativo com os componentes curriculares do curso Técnico em Portos que, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, está no Eixo Tecnológico de Infraestrutura, deve ter carga horária mínima de 1.000 horas e o estágio supervisionado não é obrigatório.

É possível observar na matriz curricular, atualizada de acordo com o CBEMTC, que o Percurso Formativo Técnico Profissional com início em 2024, teve uma redução de 72 horas, passando de 1.280 horas para 1.208 horas. Algumas disciplinas foram desmembradas, outras agrupadas e, ainda, disciplinas novas foram inseridas, tais como: Comércio Exterior I e II, Empreendedorismo, Práticas Profissionais, Metodologia Científica e Culminância do Curso Técnico.

No Percurso Formativo Técnico Profissional, para atender ao Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e conforme orientação da SED/SC, a escola teve que incluir o componente curricular Projeto de Vida, com carga horária de 96 horas, todas não presenciais e distribuídas em 32 horas em cada série. Isso significa que o contato direto do aluno com o docente desse componente ocorre de forma bastante limitada ao longo do curso, exceto nos casos em que o professor também ministra outra disciplina — situação recorrente em todos os cursos das seis escolas que compuseram a amostra desta pesquisa.

Outra adequação do Ensino Médio Integrado ao Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foi incluir os “Aprofundamentos” em Filosofia e Sociologia, com 32 horas cada, no formato não presencial. Na soma das 32 horas de Filosofia e 32 horas de Sociologia são 64 horas que adicionadas as 96 horas do Projeto de Vida, são 160 horas em que o aluno não estará na escola.

Dada a terminalidade do EMIEP, imposta pela SED/SC, e após ofertar Trilhas de Aprofundamento em EPT a Escola 6 retomou a oferta do Ensino Médio Integrado em Portos, a partir de 2024, conforme o Parecer CEDP/CEE/SC nº 181/2023 (Santa Catarina, 2023d). Segundo o Gestor, a escola não oferta mais turmas de Ensino Médio Integrado por falta de estrutura física. Ele explica que as famílias entendem que o curso é uma boa oportunidade para seus filhos. Portanto, *“[...] se a gente ofertar, tipo, 90 vagas, vai preencher as 90 vagas. A gente não oferta, porque não tem sala de aula para isso, porque o EMIEP ele tem uma carga horária é um pouco mais estendida, aí ele depende de uma sala no contra turno em alguns dias”* (S1 Gestor - Escola 6).

4.2 SÍNTESE E PERSPECTIVAS DO CAPÍTULO

Concluídas as análises das seis escolas que compuseram a amostra, observamos que as cinco categorias de análise adotadas neste capítulo permitiram identificar de forma consistente as alterações curriculares decorrentes da reforma do Ensino Médio nos cursos de EMIEP da rede estadual de Santa Catarina. A análise dos PPCs evidenciou, que na Formação Geral Básica do currículo ocorreu a diminuição gradativa da carga horária dos componentes curriculares, a inserção dos componentes Projeto de Vida, Culminância do Curso bem como a inserção de aulas não presenciais.

A partir da análise dos documentos oficiais, em nível federal e estadual, realizamos a discussão das principais mudanças no Ensino Médio e no EMIEP oriundas da Lei nº 13.415/2017. Os relatos das entrevistas explicitaram como a reforma do Ensino Médio impactou o currículo e a oferta dos cursos de EMIEP nas escolas estaduais.

A entrevista com os gestores, coordenadores de curso, ATPs e supervisores escolares das seis escolas demonstrou a forma como entendem a concepção da formação integrada. Verificamos a falta de formação continuada para os profissionais (gestores, professores, equipe pedagógica) que atuam com o Ensino Médio Integrado para direção de uma formação que compreenda o trabalho, a ciência e a cultura como princípio educativo para a formação humana (Brasil, 2007).

Entre os desafios no período de oferta do EMIEP apresentados pelos entrevistados, um deles é a dificuldade relacionada aos professores para os componentes curriculares da área técnica. Os entrevistados alegam a dificuldade para contratar esses professores por não serem habilitados, o que significa baixo salário, por não serem formados em licenciatura. Dessa forma, a rotatividade de professores para atuarem nos cursos de EMIEP tem sido um grande desafio para manter a qualidade dos cursos.

Os relatos dos entrevistados, sobre os aspectos positivos na oferta do EMIEP, demonstram que os cursos de Ensino Médio Integrado contribuem para a formação do jovem que quer continuar os estudos, embora tenhamos observado uma redução bastante significativa na carga horária da Formação Geral Básica, como para o jovem que necessita ingressar no mundo do trabalho ao terminar o Ensino Médio.

Identificamos em nosso estudo, ainda, que houve o aumento significativo das matrículas da EPT, nos cursos de Ensino Médio Integrado, bem como observamos a presença

de parcerias público-privadas na rede estadual, o que configura que o Estado não contempla a plenamente a formação básica dos jovens.

Ao chegarmos ao final da análise dos dados da pesquisa, constatamos que a reforma do Ensino Médio e a implementação do CBEMTC repercutiram grandemente sobre a oferta, o currículo e a concepção dos cursos de Ensino Médio, provocando inclusive uma ruptura da oferta do Ensino Médio Integrado da/pela rede estadual de Santa Catarina, nos anos 2022 e 2023. Entre as repercussões destacam-se: o comprometimento da concepção do Ensino Médio Integrado com a criação e implantação das Trilhas de Aprofundamento como itinerário da Formação Técnica Profissional; a precarização da formação dos jovens por meio de um currículo que reduziu drasticamente a formação geral básica, mas também impactou a formação técnica profissional, com aulas não presenciais (ensino híbrido), produzindo um esvaziamento da/na formação dos jovens que frequentam os cursos de Ensino Médio Integrado, de forma incomparável a qualquer outra alteração na legislação após 2004, quando da instituição desses cursos por meio do Decreto nº 5154/2004.

Encerrada essa etapa de análise, avançamos agora para as Considerações Finais, nas quais retomamos os principais resultados da pesquisa, discutimos suas implicações e apresentamos as contribuições deste estudo para o debate contemporâneo sobre o Ensino Médio Integrado na rede estadual de Santa Catarina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil as políticas públicas para a educação estão diretamente relacionadas ao seu projeto societário de contribuir com o avanço do sistema produtivo capitalista, amparadas por um projeto hegemônico burguês, com forte influência neoliberal e do livre mercado. Nessa lógica, a educação passa ser vista como uma mercadoria e não como um direito (Freitas, 2018).

Entender as relações de classe estabelecidas e a constituição da formação social, política e econômica do nosso país possibilita compreender as razões e a dimensão da desigualdade e da dualidade do modelo educacional brasileiro. Nesse sentido, a partir dos estudos realizados nesta dissertação, compreendemos que a reforma do Ensino Médio tem servido para ampliar a desigualdade e reforçar o modelo dual da educação no Brasil, ao adequar e padronizar os currículos sob a lógica da acumulação flexível e sob o viés ideológico presente na pedagogia das competências, alinhada à BNCC.

Esta pesquisa buscou analisar as repercussões da reforma do Ensino Médio viabilizada pela Lei 13.415/2017 sobre a oferta, o currículo e a concepção dos cursos de EMIEP na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Considerando que a reforma do Ensino Médio não se reduz às alterações na estrutura do currículo, à inserção e exclusão de componentes curriculares e ao aumento ou diminuição de suas cargas horárias, mas envolve, sobretudo, implicações que vão para além do âmbito pedagógico e alcançam o campo social, repercutindo e intensificando a disputa entre as classes mais privilegiadas e aquelas com maior vulnerabilidade social, especialmente na relação entre a formação profissional voltada para o mercado de trabalho e a formação propedêutica de qualidade, voltada à formação de dirigentes.

O ponto de partida para a nossa pesquisa foi a construção do Estado do Conhecimento. A realização do mapeamento da literatura nas bases de dados BDTD e CAPES, mostrou que há uma carência de estudos em nível *stricto sensu* sobre o EMIEP no contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Esse aspecto demonstra a relevância desta dissertação e reforça a necessidade de ampliar a produção de conhecimento acerca dessa temática.

Para compreender como a reforma do Ensino Médio afetou o Ensino Médio Integrado nos contextos e práticas de escolas da rede estadual de ensino, realizamos a escuta de gestores, coordenadores de curso, assistentes técnicos pedagógicos e supervisores educacionais de seis escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina que ofertam o EMIEP. A partir da Análise de Conteúdo emergiram cinco categorias que permitiram compreender os caminhos

trilhados pelas escolas, bem como os desafios e contradições que permeiam a oferta do EMIEP no contexto da implementação do CBEMTC, oriundo da reforma do Ensino Médio.

Na Categoria I – Razões para oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional — a análise, das razões que motivaram essa oferta na rede estadual de ensino de Santa Catarina, evidenciou uma tensão entre os princípios orientadores da política do Ensino Médio Integrado e as práticas escolares de implementação. Embora o Caderno Pedagógico da SED/SC (Santa Catarina, 2007) sinalize uma proposta de formação integral, voltada à formação de sujeitos críticos e transformadores, os relatos dos entrevistados indicaram que a oferta do Ensino Médio Integrado está fortemente vinculada às demandas locais, ao contexto socioeconômico de cada região e à articulação com os arranjos produtivos locais. A justificativa para a criação e implementação dos cursos de EMIEP, em muitos casos, atendeu à lógica da empregabilidade e da inserção dos jovens no mercado de trabalho, visando às necessidades econômicas locais, preocupando-se, inclusive, com a formação de um perfil de jovem empreendedor. Esse movimento, associado às demandas regionais e aos arranjos produtivos locais, evidenciou a influência de interesses econômicos sobre o projeto pedagógico, o que pode comprometer a concepção e os sentidos do Ensino Médio Integrado e restringir as possibilidades de uma formação emancipatória.

Na Categoria II — (In) Compreensão da concepção do Ensino Médio Integrado — a análise revelou uma compreensão limitada, por parte dos sujeitos entrevistados, da concepção da formação integral/omnilateral como pressupõe a concepção do Ensino Médio Integrado. Embora exista o reconhecimento de que os cursos oferecem uma formação que vai além dos conteúdos da base comum e incluem a formação técnica com inserção na prática profissional, como viagens de estudo e projetos integradores, as falas evidenciaram uma visão restrita da concepção do Ensino Médio Integrado. A integração entre os componentes curriculares da formação geral básica e a formação técnica está mais próxima de uma justaposição entre os componentes curriculares, sem uma efetiva articulação que promova a relação dialética entre trabalho, ciência e cultura, conforme propõem Ciavatta (2012) e Ramos (2017), sobretudo porque as condições materiais concretas de planejamento integrado foram retiradas das escolas.

Foi possível identificar que a oferta do EMIEP, embora respaldada teoricamente por uma proposta teórica de formação integral/omnilateral e orientada por uma concepção de totalidade, tem sido, na prática, marcada por uma compreensão reduzida à formação para o mercado de trabalho, com o predomínio de uma formação instrumental e utilitarista, voltada para a empregabilidade imediata dos jovens. A concepção de formação, expressa pelos

entrevistados, tende a reduzir o potencial formativo do Ensino Médio Integrado a uma preparação técnica para o trabalho, o que revelou uma cisão entre a intencionalidade pedagógica da proposta e a sua efetivação no cotidiano escolar. Como aponta Frigotto (2012), formar para o mundo do trabalho implica compreender o trabalho não apenas como ocupação produtiva, mas como princípio educativo, capaz de integrar múltiplas dimensões da vida humana.

A Categoria III — Potencialidades e Limites do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional — revelou que, apesar das adversidades enfrentadas pelas escolas no decorrer da implementação e manutenção dos cursos de Ensino Médio Integrado, foi possível identificar um conjunto significativo de potencialidades. Entre as principais, destacam-se o reconhecimento da qualidade da formação proporcionada pelo EMIEP; a integração curricular como estratégia pedagógica formativa; a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e vivências de campo; a realização de projetos integradores; a valorização do curso pela comunidade escolar e local; e a inserção de egressos no mundo do trabalho como profissionais reconhecidos em suas áreas de formação.

Considerando os limites e desafios enfrentados na oferta do Ensino Médio Integrado, as falas dos entrevistados evidenciaram que a evasão escolar, provocada sobretudo pela inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, constitui um dos obstáculos mais expressivos. Esse movimento, fortemente condicionado pelas desigualdades sociais que atravessam a vida dos estudantes, majoritariamente jovens da classe trabalhadora, os leva a priorizar a contribuição para a renda familiar em detrimento da continuidade dos estudos. Trata-se de um fenômeno estrutural que reafirma a persistência de assimetrias socioeconômicas profundas, as quais impactam diretamente tanto o acesso quanto a permanência do jovem na escola, tencionando o sistema educacional a garantir, de modo efetivo, o direito constitucional à educação. Nesse sentido, como assinalam Frigotto (2012) e Dayrell (2003), a condição juvenil, enquanto etapa singular de formação e afirmação de sujeitos, tem sido atravessada por processos de desumanização e negação de direitos, especialmente quando vivenciada sob condições materiais adversas.

Outro ponto crítico refere-se à precarização do trabalho docente, evidenciada pela dificuldade de contratação de professores com formação adequada, na alta rotatividade de profissionais com contratos temporários e precários, e a ausência de políticas efetivas de valorização da classe. A predominância de vínculos temporários, a baixa remuneração e a falta de hora/aula remunerada para planejamento coletivo impactam diretamente na qualidade do

processo educativo, inviabilizando a construção de práticas pedagógicas integradas, conforme propõem os pressupostos da formação omnilateral (Ciavatta, 2012; Kuenzer, 2011).

Os relatos mostraram, ainda, que a política de implementação do Ensino Médio Integrado nas escolas estaduais não tem tido o acompanhamento pedagógico como, também, não é oferecido as devidas condições materiais e humanas necessárias à sua realização. A ausência de investimentos em infraestrutura, materiais didáticos específicos e mecanismos eficazes de valorização docente são fatores que fragilizam o projeto pedagógico e limitam o alcance dos objetivos desses cursos.

Entretanto, é importante ressaltar que tais desafios não inviabilizam a oferta do Ensino Médio Integrado em sua totalidade, mas dificultam sobremaneira sua implementação de acordo com os sentidos e concepção que possuem. Conforme apontam Ciavatta e Ramos (2012b), sua efetivação depende da constituição de um projeto político-pedagógico coerente e sustentado por políticas públicas comprometidas com a superação das desigualdades educacionais e sociais. Desse modo, para viabilizar tais cursos, é imprescindível assegurar condições objetivas de trabalho docente, infraestrutura das escolas adequada às necessidades de cada curso, valorização profissional e tempo para o planejamento coletivo, aspectos indispensáveis para a oferta dos cursos de Ensino Médio Integrado de acordo com a concepção que foram criados.

Na Categoria IV — Repercussões da reforma do Ensino Médio sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina — foi possível identificar os impactos da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, na dinâmica escolar e na formação dos jovens que cursam o Ensino Médio Integrado. Os dados empíricos revelaram que a implementação do CBEMTC, especialmente no que tange à substituição do Ensino Médio Integrado por Trilhas de Aprofundamento em EPT, em 2022, por cursos técnicos fragmentados e aligeirados, comprometeu significativamente a concepção e a qualidade da formação proposta nos cursos de Ensino Médio Integrado.

Ainda que, em 2023, a SED/SC tenha retomado a possibilidade de oferta do EMIEP, os entrevistados relataram um certo alívio com o “retorno” do Ensino Médio Integrado, mas demonstraram preocupação com as matrizes curriculares padronizadas para todas as escolas. Eles manifestaram que esse processo não ocorreu com as condições estruturais e pedagógicas necessárias à efetivação da proposta do Ensino Médio Integrado.

Os relatos apontaram a dificuldade de adequação às novas matrizes curriculares, sobretudo em razão da inserção da carga horária à distância, denominada aula não presencial

(NP), e indicaram que estas atividades não estão sendo realizadas ou não estão funcionando como deveriam, contribuindo para o esvaziamento de conteúdos da formação geral básica e, assim, acentuando as desigualdades educacionais já existentes na formação dos jovens.

As evidências apontaram, portanto, que a reforma do Ensino Médio não apenas interrompeu a possibilidade de uma formação integral, mas também instaurou uma lógica de descontinuidade e fragmentação curricular. Tal processo resultou em perdas concretas para os jovens estudantes da rede estadual de ensino, especialmente os que já vivenciam contextos de vulnerabilidade social. Em vista disso, é possível concluir que a interrupção da oferta do Ensino Médio Integrado, ainda que temporária, revelou o descompasso entre as diretrizes nacionais impostas e as realidades locais das escolas estaduais.

Na Categoria V — O Novo Ensino Médio: entre o discurso da flexibilização e a realidade da precarização do/no Ensino Médio Integrado catarinense — as entrevistas revelaram que as modificações no currículo implementadas no Ensino Médio e na Educação Profissional da rede estadual de ensino de Santa Catarina, a partir da implementação do CBEMTC e da Lei nº 13.415/2017, trouxeram implicações significativas para a identidade e qualidade dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertados nas escolas da rede estadual. A retirada da oferta da EPT na forma integrada em 2022 e sua posterior retomada em 2023, com alterações curriculares — como a redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica e a inserção do ensino híbrido — demonstrou que as políticas públicas estão desacordo com a realidade escolar.

Os relatos dos gestores, ATPs, supervisores e coordenadores revelaram que das seis escolas que participaram desta pesquisa, quatro escolas continuam ofertando o Ensino Médio Integrado, enquanto duas escolas optaram por não ofertar o EMIEP em 2025. Segundo os entrevistados, essa decisão decorre dos efeitos da reforma do Ensino Médio, que interrompeu a formação na forma integrada e instaurou um processo de precarização da formação dos jovens, bem como a desmotivação da comunidade escolar para a continuidade da oferta desses cursos.

Outra questão importante ressaltada foi a falta do tempo para o planejamento coletivo, em função da decisão tomada pela SED/SC de não manter a hora/aula atividade a ser cumprida na escola. O incentivo da SED/SC para que as escolas façam parcerias com instituições públicas e privadas, para a oferta de programas como CaTec e cursos FIC, também foi evidenciado nas falas.

A análise dos PPCs de Ensino Médio Integrado das escolas mostrou que todas as matrizes curriculares foram adequadas ao Novo Ensino Médio. A análise comparativa das

matrizes curriculares utilizadas pelas escolas antes do NEM com as matrizes curriculares disponibilizadas pela SED/SC após a reforma do Ensino Médio, evidenciou que os componentes curriculares da Formação Geral Básica sofreram redução significativa da carga horária e a inserção de carga horária à distância. E, em alguns casos, os componentes curriculares estão na forma de “Aprofundamento” com aula não presencial. O componente Projeto de Vida foi incorporado nas matrizes curriculares, nos três anos do Ensino Médio, com carga horária totalmente à distância, o que significa que o estudante não terá encontro presencial com o professor desse componente curricular.

Na parte flexível do currículo, específica do curso técnico e denominada Percorso Formativo no NEM, alguns componentes curriculares foram mantidos, outros agrupados e novos inseridos. A análise também apontou que foi respeitada a carga horária mínima dos cursos técnicos, definida pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, embora dois dos seis PPCs tenham apresentado redução na carga horária do percurso formativo.

A presente pesquisa evidenciou que a reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017, repercutiu de maneira significativa sobre a oferta, o currículo e a concepção dos cursos de EMIEP na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Ao privilegiar uma lógica mercadológica e tecnicista, em consonância com os interesses do capital, essa reforma representa mais um movimento de intensificação da dualidade estrutural e educacional que historicamente marca a educação brasileira, ao restringir as possibilidades de uma formação integral/omnilateral para os filhos da classe trabalhadora.

Por fim, destacamos que a implementação do NEM e do CBEMTC ocorreu de forma verticalizada, ao desconsiderar a comunidade escolar e centralizar as decisões curriculares em esferas alheias ao cotidiano escolar. A reforma do Ensino Médio comprometeu a formação dos jovens e intensificou a precarização do trabalho docente. A lógica da flexibilização, pautada na pedagogia das competências e da acumulação flexível (Kuenzer, 2007), subordinou a formação humana integral a uma racionalidade economicista, reforçando a dualidade estrutural do ensino médio.

Entendemos que, os caminhos percorridos pela SED/SC no processo de implementação da reforma do Ensino Médio afetaram sobremaneira o Ensino Médio Integrado na rede estadual, inviabilizando o potencial desses cursos, na perspectiva de superar a dualidade educacional. Ante ao exposto, é fundamental reafirmar a necessidade de assegurar a implantação de políticas públicas que garantam condições materiais, pedagógicas e humanas para a efetivação de uma formação integral/omnilateral, de uma educação que tenha o trabalho

como princípio educativo em seu currículo e nas práticas pedagógicas, de modo a potencializar o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, trabalho, ciência e a cultura, voltada à formação crítica e emancipadora dos jovens catarinenses.

Coube a esta pesquisa e caberá aos estudos futuros denunciar o processo de desmonte da concepção dos cursos de Ensino Médio Integrado e os seus limites, mas também de anunciar suas potencialidades e as experiências de práxis pedagógicas que resistem às pressões políticas e do livre mercado e reafirmar o direito à educação pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada, sendo essa, condição indispensável para a construção de uma sociedade justa, democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos. CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 523-542, set-dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2024.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação à Distância**. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- BENEDET, Giovana. **A valorização do professor do ensino médio integrado à educação profissional: desafios e complexidades**. Dissertação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Giovana-Benedet.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.
- BRASIL. **Censo Escolar 2022**: divulgação dos resultados. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: notas estatísticas. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 06 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997b. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: documento base.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Brasília: MEC/SETEC, dez, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm#:~:text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. **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. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Mapa de demanda por educação profissional – Santa Catarina**, Ministério da Educação; Diretoria de Articulação e Fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/arquivos_mapa/santa_catarina/sc_relatorio_final.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008.** Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb->

2008#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%2011,t%C3%ADtulo%20e%20equival%C3%Aancia%20de%20cursos. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2012, aprovado em 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012, Seção 1, p. 98, 2012d. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 3/2012, aprovado em 26 de janeiro de 2012. Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jun. 2012, Seção 1, p. 42, 2012c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10244-pceb003-12&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 35/2003, de 5 de novembro de 2003**. Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2003. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2004b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14428-pceb039-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 17/2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-ppcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Revogada pela Portaria ME nº 684, de 27 de agosto de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2008c. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=210382>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996 e no Decreto nº 2.208/1997 e dá outras providências. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 1997, Seção 1, p. 10012. 1997a. Disponível em:

https://www.cfp.ufcg.edu.br/etsc/images/conteudo/resolucoes/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jul. 2018a. Disponível em: https://portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/dol-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2004c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rceb003_08.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22.2. 2012a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE/CP, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 4 de abril de 2024**. Dispõe sobre a incorporação aos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos (CNCT) e de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), de Áreas Tecnológicas aos respectivos Eixos Tecnológicos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE/CP, 2024a. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257521-rcp002-24&category_slug=abril-2024&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018b. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. 2012b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2024.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. In: RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, nº 23, p. e14776, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, nº 32, p. 132-149, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, nº 8, p. 27–41, 2012b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete (Org.); PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012a. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 24, p. 40 - 52, set./dez., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 27 maio 2025.

DYNIIEWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. 2ed. Petrópolis: Difusão, 2009.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira (Ed. Da Universidade de São Paulo), 1972.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. 34ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: <https://profscontraoesp.org/wp-content/uploads/2020/03/educacca7acc83o-democracc81tica-anticc8ldoto-ao-escola-sem-partido.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, nº 24, p. e17172, 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, nº 2, p. 65–76, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>. Acesso em: 23 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, nº 46, p. 26-47, jul. /dez., 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329>. Acesso em: 28 jul. 2025

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões/Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: IFC, 2017. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/10/Ensino-Medio-Integrado-no-IFC.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 32, n 116, p. 667-688, jul.-set., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada. O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**. Campinas, nº 100, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25 (1), p. 57-66, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de O. O ensino médio integrado à educação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ed. São Paulo. Cortez, 1991.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma reação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINI, Tatiane Aparecida; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: implicações sobre a Formação das Juventudes e o Trabalho Docente. **Revista e Currículo**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024. e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n° 3, p. 705-720, jul. / set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2025.

MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n° 63, out-dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2025.

OLIVEIRA, Fernanda Bizarri de. **Educação profissional na rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 nos cursos de ensino médio integrado**. 2023. 144 p. Dissertação (Mestrado o Profissional em Educação Profissional Tecnológica) – Instituto Federal Catarinense, Blumenau. https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2024/04/DISSERTACAO-FERNANDA_BIZARRI_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

POSSAMAI, Tamires; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n° 34, p. 53-69, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed IFB, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). 3ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2007. Disponível em: https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Caderno Pedagógico EMIEP SC: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: SED/SC, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/314050820/emiep>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/VERSAO-WEB-CURRICULO-BASE-DA-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1- disposições gerais**. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 5: Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação. 2022d. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31488-educacao-realiza-lancamento-do-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Educação na Palma da Mão – SED/SC**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMzE2YzZmNTUtMGVlMi00NzYzLTgzOGQtNzU1ZTJiMzE2OWY1IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWwtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009**. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 2009. Disponível em: [https://leis.ale.sc.gov.br/ato-normativo/16789#:~:text=previstos%20em%20lei.-,Art.,ato%20da%20rescis%C3%A3o%20do%20contrato.&text=539%2C%20de%202011\)-,Art.,Complementar%20que%20tem%20feito%20imediato.&text=IV%20%2D%20os%20art s.,9%20de%20outubro%20de%201994](https://leis.ale.sc.gov.br/ato-normativo/16789#:~:text=previstos%20em%20lei.-,Art.,ato%20da%20rescis%C3%A3o%20do%20contrato.&text=539%2C%20de%202011)-,Art.,Complementar%20que%20tem%20feito%20imediato.&text=IV%20%2D%20os%20art s.,9%20de%20outubro%20de%201994). Acesso em: 23 nov. 2024.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 668, de 28 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Complementar nº 1.139, de 28 de outubro de 1992, e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, nº 20.209, 31 dez. 2015c. Disponível em: <https://leis.ale.sc.gov.br/ato-normativo/19413>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Parecer CEDB/CEDP nº 031, de 11 de abril de 2016**. Atualização do Plano de Curso do curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, na forma integrada ao Ensino Médio, ofertado na EEB Felisberto de Carvalho, Município de Palmitos. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, CEE/SC, 2016b.

SANTA CATARINA. **Parecer CEDB/CEDP nº 133, aprovado em 14 dez. 2015**. Procedência: Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, SC. Processo SDR 27 8068/2015. Trata da atualização do Plano de Curso do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, do Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, na forma integrada ao Ensino Médio, ofertado no Centro de Educação Profissional Hermann Hering (Blumenau); Centro de Educação Profissional Chapecó – CEDUP (Chapecó); Centro de Educação Profissional Abílio Paulo – CEDUP (Criciúma); Escola de Educação Básica Professor Olavo

Cecco Rigon (Concórdia); Escola de Educação Básica Elza Mancelos de Moura (Guarujá do Sul); Escola de Ensino Médio Engenheiro Annes Gualberto (Imbituba); Centro de Educação Profissional Renato Ramos da Silva – CEDUP (Lages); e Escola de Educação Básica São João Batista (São Miguel do Oeste). Conselho Estadual de Educação. Comissão de Educação Básica; Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2015e.

SANTA CATARINA. Parecer CEDB/CEDP nº 135, de 14 de dezembro de 2015.

Atualização do Plano de Curso do curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem, Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, na forma integrada ao Ensino Médio, ofertado na EEB Francisco Mazzola, Município de Nova Trento; EEB Maria Rita Flor, Município de Bombinhas; EEB Manoel Cruz, Município de São Joaquim; EEB Manoel Henrique de Assis, Município de Penha; e EEM Engº Annes Gualberto, Município de Imbituba. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2015d.

SANTA CATARINA. Parecer CEDB/CEDP nº 145, de 14 de dezembro de 2015.

Atualização do Plano de Curso do curso Técnico de Nível Médio em Portos, Eixo Tecnológico de Infraestrutura, na forma integrada ao Ensino Médio, ofertado pela Escola de Educação Básica Nereu Ramos, Município de Itapoá – SC. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, CEE/SC, 2015a.

SANTA CATARINA. Parecer CEDB/CEDP nº 148, de 14 de dezembro de 2015.

Atualização do Plano de Curso do curso Técnico de Nível Médio em Agronegócio, Eixo Tecnológico de Recursos Naturais, na forma integrada ao Ensino Médio, ofertado pela Escola de Educação Básica Profª Virgínia Paulina da Silva Gonçalves, Município de Monte Carlo - SC. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, CEE/SC, 2015b.

SANTA CATARINA. Parecer CEDB/CEDP nº 154, de 20 de novembro de 2023.

Atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, eixo tecnológico de Informação e Comunicação, a ser ofertado na forma integrada ao Ensino Médio, na modalidade presencial, na EEM Eng. Annes Gualberto, Município de Imbituba. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, CEE/SC, 2023a.

SANTA CATARINA. Parecer CEDB/CEDP nº 169, de 05 de dezembro de 2016.

Atualização do Plano de Curso do curso Técnico de Nível Médio em Informática, Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, na forma integrada ao Ensino Médio, ofertado nas Escolas de Educação Básica (EEB): EEB Olavo Cecco Rigon, Município de Concórdia; EEB Elza Mancelos de Moura, Município de Guarujá do Sul; EEB Engenheiro Annes Gualberto, Município de Imbituba e EEB São João Batista, Município de São Miguel do Oeste. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, CEE/SC, 2016a.

SANTA CATARINA. Parecer CEDP/CEE/SC nº 139, aprovado em 20 de novembro de 2023. Atualização do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem, eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer, ofertado na forma integrada ao Ensino Médio, modalidade presencial, na EEB Maria Rita Flor, Município de Bombinhas. Comissão Especial de Educação Profissional. Florianópolis: SED/SC, 2023c.

SANTA CATARINA. Parecer CEDP/CEE/SC nº 181, aprovado em 04 de dezembro de 2023. Atualização do Projeto Pedagógico (Plano) do Curso Técnico de Nível Médio em

Portos, eixo tecnológico de Infraestrutura, ofertado na forma integrada ao Ensino Médio, modalidade presencial, na EEB Nereu Ramos, Município de Itapoá. Comissão Especial de Educação Profissional. Florianópolis: SED/SC, 2023d.

SANTA CATARINA. **Parecer CEDP/CEE/SC nº 195, aprovado em 4 de dezembro de 2023.** Atualização do Projeto Pedagógico (Plano) do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, eixo tecnológico em Informação e Comunicação, ofertado na forma integrada ao Ensino Médio, modalidade presencial, na EEB Felisberto de Carvalho, município de Palmitos. Comissão Especial de Educação Profissional. Florianópolis: SED/SC, 2023e.

SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC nº 005, aprovado em 21 de janeiro de 2022.** Matrizes Curriculares para o Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2022a.

SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC nº 040, aprovado em 9 de março de 2021.** Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense para conhecimento, análise e parecer do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2021b.

SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC nº 041, aprovado em 21 de março de 2017.** Proposta de alteração do Artigo 11 da Resolução CEE/SC nº 167, de 22 de outubro de 2013. Comissão de Legislação e Normas. Florianópolis: CEE/SC, 2017b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-profissional/educacao-profissional-parecer/1379-parecer-2017-041-cee-sc/file>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SANTA CATARINA. **Parecer CEE/SC nº 250, aprovado em 4 de dezembro de 2023.** Autorização do Curso Técnico de Nível Médio em Administração, eixo tecnológico de Gestão e Negócios, ofertado na forma integrada ao Ensino Médio, modalidade presencial, na EEB Prof. Virgínia Paulina Silva Gonçalves, Município de Monte Carlo. Comissão Especial de Educação Profissional. Florianópolis: SED/SC, 2023f.

SANTA CATARINA. **Parecer nº 482, aprovado em 15 de dezembro de 2009.** Autorização para funcionamento do Curso Técnico de Nível Médio em Portos, no Eixo Tecnológico em Infraestrutura, na forma integrada ao Ensino Médio, a ser oferecido na Escola de Educação Básica Nereu Ramos, Município de Itapoá/SC. Comissão de Educação Básica. Comissão Especial de Educação Profissional. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 226, de 3 de fevereiro de 2022.** (Consolidada com as alterações feitas pela Portaria nº 1.671, de 11 de julho de 2022). Estabelece critérios e procedimentos para organização e cumprimento da hora-atividade prevista na Lei Complementar nº 668/2015, na Lei nº 16.861/2015 e no Decreto nº 1.659/2021. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: SED/SC, 2022b. Disponível em: <https://lucianecarminatti.com.br/portaria-sobre-o-cumprimento-da-hora-atividade-para-rede-estadual-veja-como-ficou/>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Secretaria de

Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/1998-Proposta-Curricular-SC-1998.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTA CATARINA. **Repositório para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual**. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/08-04-24-REPOSITORIO-DIEN-04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 001, de 21 de fevereiro de 2022**. Estabelece Normas Complementares e Operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2022c. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-profissional/educacao-profissional-resolucoes/2307-resolucao-2022-001-cee-sc/file>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 007, de 21 de março de 2017**. Altera os parágrafos do Art. 11 da Resolução CEE/SC nº 167, de 22 de outubro de 2013, que estabelece normas complementares e operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação Florianópolis: CEE/SC, 2017a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-profissional/educacao-profissional-resolucoes/1378-resolucao-2017-007-cee-sc/file>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 031, de 25 de junho de 2024**. Altera a redação do artigo 32 da Resolução CEE/SC nº 001, de 21 de fevereiro de 2022. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2024a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-profissional/educacao-profissional-resolucoes/2641-resolucao-2024-031-cee-sc/file>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 039, de 13 de junho de 2023**. Altera os incisos e o § 2º do artigo 46, o parágrafo único do artigo 47 e acrescenta o inciso XI ao artigo 60 da Resolução CEE/SC nº 001/2022. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2023b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-resolucoes/2481-resolucao-2023-039-cee-sc-4/file>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 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. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/normas-de-enfrentamento-ao-covid-19/1987-resolucao-2020-093-ceesc/file>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC nº 54, de 20 de setembro de 2005.** Fixa normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Sistema Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Revogada pela Resolução nº 073/2010. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2005. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-profissional/resolucoes-3/1297-resolucao-2005054ceesc/file>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 073, de 7 de dezembro de 2010.** Fixa normas complementares e operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização de Nível Técnico para o Sistema Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-profissional/resolucoes-3/1299-resolucao-2010073ceesc/file>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 115/2008, de 26 de agosto de 2008.** Estabelece normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino, em relação à instituição e implantação do “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio”, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, Resolução CNE nº 03/2008 e Portaria do Ministério da Educação nº 870/2008. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2008. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-profissional/educacao-profissional-resolucoes/674-674/file>. Acesso em: 14 nov. 2025.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 167, de 22 de outubro de 2013.** Estabelece normas complementares e operacionais às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina. Conselho Estadual de Educação. Florianópolis: CEE/SC, 2013. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-profissional/resolucoes-3/956-956/file>. Acesso em: 14 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, Edição Comemorativa, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, nº 1, p. 131–152, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina.** In: SILVA, Monica Ribeiro (Org.). *Ensino Médio Integrado: Travessias.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 2010.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Ensino médio integrado à educação profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da

Educação, Humanas e Letras, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Joaçaba, 2009.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Reforma do ensino médio da/na rede estadual de Santa Catarina: repercussões sobre o trabalho docente e a formação das juventudes.** Relatório de estágio pós-doutoral, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; BUNN, Janice Kleemann Thomé da Cruz. O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Santa Catarina: repercussões da Lei 13415/2017. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l.], v. 02, nº 25, p. 1-19 e 18204, nov., 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/18204>. Acesso em: 24 nov. 2025.

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.** Tese, Pós-Graduação Universidade Federal de Santa Catarina, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129294>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; DIAS, Alessandra Vidal. Contexto e redes de influência na produção do texto do currículo base do Ensino Médio do território catarinense. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, nº 2, p. 01-18, 2024. ISSN 1983-2656. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0cbc/7850daa109fe218c3ce6d8b7091495298008.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

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**, v. 15, p. 1-17, maio/ago., 2020. Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15254/209209213324>. Acesso em: 5 jul. 2022.

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. **Trabalho Necessário**, Camboriú, v. 19, nº 39, p. 01-25, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 16 nov. 2025.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 39, nº 144, p. 567 – 583, jul. - set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mMBRdc48cqBFxSCJjpzLSPb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

SILVA, Robson Santos Camara. Ensino médio integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática. In: **Colóquio Produção de Conhecimentos de Ensino Médio Integrado: dimensões Epistemológicas e Político-Pedagógicas**, 2010, Rio de Janeiro.

Anais. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014b. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1232.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ATPS E COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE SC

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ATPS E COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE SC

“O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Rede Estadual de Santa Catarina: Percursos, Avanços e Retrocessos a Partir da Legislação Educacional”

Obs.: As questões poderão sofrer alterações a depender das respostas dadas pelos entrevistados, complementadas com outras questões ou suprimidas no caso de já terem sido respondidas.

1) Sexo

☐ Feminino

☐ Masculino

2) Seu maior nível de Formação é:

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

3) Qual curso superior você fez? _____

4) Qual sua atuação junto ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:

☐ Coordenador de curso na
escola

☐ Assistente Técnico
Pedagógico

☐ Outro

5) A qual Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a escola que você atua pertence?

6) Sua escola é:

☐ Escola do Campo

☐ Escola Urbana

☐ Escola Indígena

7) Desde quando sua escola oferta o EMIEP? _____

8) Quais os motivos que levaram a sua escola a ofertar o EMIEP?

9) Qual a concepção de formação presente nos cursos de EMIEP?

10) Quais os aspectos que você considera positivos nesse tempo de oferta do EMIEP em sua escola?

11) Quais as principais dificuldades encontradas na oferta do EMIEP?

12) Durante esse tempo, houve alguma alteração no nome e na matriz do curso que foi ofertado pela escola? Você lembra quais foram e por quais razões?

13) Se a escola descontinuou a oferta do EMIEP em algum período, quais foram os motivos?

14) Quais as alterações ocorreram na oferta do EMIEP a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 3/2018) e da Educação Profissional (Resolução CNE/CP Nº 1/2021)?

15) Na sua percepção, como essas alterações afetaram a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

16) Você pode compartilhar os PPCs e as matrizes curriculares do(s) curso de EMIEP da sua escola desde a criação do curso, por gentileza?

17) Como a sua escola percebeu a interrupção dos cursos EMIEP em 2023 e as novas orientações emanadas pela SED em 2024 para esses cursos?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS COORDENADORES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS ESCOLAS E CEDUPS

Questionário com os coordenadores do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional das escolas e CEDUPs

- 1- E-mail * _____
- 2- A escola/CEDUP que você atua pertence a qual Coordenadoria Regional de Educação (CRE)? _____
- 3- Sua escola/CEDUP é:
 Marcar apenas uma das alternativas.
- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| ☐ Escola do Campo | ☐ Escola Indígena | ☐ CEDUP |
| ☐ Escola Urbana | ☐ CEDUP | ☐ Agrotécnico |
- 4- Sua escola possui coordenador de curso do EMIEP?
 Marcar apenas uma das alternativas.
- ☐ Sim ☐ Não
- 5- Se sua resposta foi negativa, quem coordena pedagogicamente o curso?
 Marque todas que se aplicam.
- | | | |
|--|--|---|
| ☐ Professor do EMIEP | ☐ Professor do Ensino Fundamental | ☐ Supervisor escolar |
| ☐ Professor do Ensino Médio | ☐ ATP | ☐ Orientador educacional |
| | | ☐ Gestor |
- 6- Há quanto tempo você trabalha como coordenador do EMIEP? Marcar apenas uma das alternativas.
- | | | |
|---|---|--|
| ☐ Menos de 1 ano | ☐ De 3 a 5 anos | ☐ Mais de 10 anos |
| ☐ De 1 a 2 anos | ☐ De 6 a 10 anos | |
- 7- Referente aos períodos de oferta do EMIEP na sua escola, marque as alternativas correspondentes:
 Marque todas que se aplicam.
- ☐ Oferta entre 2006 a 2015
 - ☐ Oferta entre 2016 a 2020
 - ☐ Oferta entre 2021 a 2022
 - ☐ A oferta iniciou em 2023
 - ☐ A oferta iniciou em 2024
 - ☐ A oferta iniciou em 2025
- 8- Conte sobre a trajetória da oferta do EMIEP na sua escola. Como foi o processo de decisão pela oferta do EMIEP, por que da escolha do(s) curso(s), houve apoio técnico/pedagógico da SED? _____
- 9- Como você avalia a contribuição do EMIEP para a formação da juventude em termos de proposta de formação?
 Marque todas que se aplicam.
- ☐ Formar para o emprego e mercado de trabalho
 - ☐ Formar para prosseguir os estudos em nível superior
 - ☐ Formar integralmente o jovem (em todas as dimensões da vida humana)
 - ☐ Não forma o suficiente para nenhuma das alternativas anteriores

10- Qual é a concepção de formação presente nos cursos de ensino médio integrado?

11- Quais dificuldades que encontraram e enfrentaram para a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional?

12- O que você pode destacar de pontos positivos nos processos de formação dos jovens que concluíram o EMIEP na sua escola?

13- As alterações produzidas pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e pelas diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para Educação Profissional impactaram sobre o Projeto Pedagógico e a matriz curricular do EMIEP da sua escola?

Marcar apenas uma das alternativas.

☐ Sim

☐ Não

14- Se a resposta da questão anterior foi positiva, você teria como me dizer quais alterações ocorreram e como elas são avaliadas por você, pelos professores e pelos alunos??

15- Há uma política de formação continuada específica para atuação no EMIEP e qual a frequência?

Marcar apenas uma das alternativas.

☐ Sim, bimestralmente

☐ Sim, semestralmente

☐ Sim, anualmente

☐ Não ocorre formação continuada específica para atuação no EMIEP

16- Como você avalia os conhecimentos dos professores do EMIEP para a atuação na perspectiva da formação integral dos estudantes?

17- Quando os estudantes optam pelo EMIEP, quais as razões que os levam a esta decisão? Marque todas que se aplicam.

☐ Ter uma formação técnica

☐ Ao terminar o curso entrar no mercado de trabalho

☐ Os pais que decidiram pela matrícula no curso

☐ Ter uma formação técnica e seguir os estudos

☐ Ausência de outras alternativas em escolas próximas

☐ Outra

18- Se há evasão no curso EMIEP, quais os motivos para a evasão nos cursos de EMIEP?

Marque todas que se aplicam.

☐ Por ser uma matriz integral com carga horária ampliada

☐ O jovem precisa trabalhar para ajudar a família

☐ O jovem quer entrar para o mercado de trabalho

☐ Não gostou do curso e mudou para o Ensino Médio

☐ Outro

19- Como sua escola percebeu a interrupção da oferta dos cursos de EMIEP pela SED em 2022 e 2023? O que mudou na retomada da oferta em 2024?

20- Que necessidades vocês sentem para fortalecer o EMIEP em sua escola?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: PERCURSO, AVANÇOS E RETROCESSOS A PARTIR DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Pesquisador: JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 75788323.3.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.905.223

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora, o projeto de pesquisa parte do seguinte problema: "Quais os impactos produzidos pelas diretrizes curriculares de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina? Com a pesquisa, espera-se qualificar a práxis da pesquisadora-formadora e, conseqüentemente, contribuir com a necessidade da produção de conhecimento que permitam analisar os impactos produzidos pelas políticas curriculares de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina, servindo, inclusive, de elemento ou instrumento para a análise da implementação de políticas de formação das juventudes assumida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina por parte de pesquisadores, professores e dos próprios gestores."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os impactos produzidos pelas diretrizes curriculares de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina.

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Continuação do Parecer: 6.905.223

Objetivos Secundários:

- a) Discutir a concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP e suas implicações na formação das juventudes;
- b) Contextualizar a implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pela rede estadual de ensino de Santa Catarina;
- c) Problematicar as principais alterações decorrentes das diretrizes curriculares do ensino médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina a partir dos anos de 2000;
- d) Compreender como as diretrizes curriculares do ensino médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio impactaram na concepção e na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Informamos que em todas as pesquisas realizadas com seres humanos contém riscos em tipos e gradações variados. Sendo assim, é possível que estes procedimentos provoquem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, como, por exemplo, revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para participar da conversação com a pesquisadora.

Destacam-se os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do Ofício Circular n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Benefícios:

Quanto aos benefícios aos participantes da pesquisa, espera-se que os dados produzidos nesta pesquisa instaurem reflexões sobre as diretrizes educacionais e a legislação que ampara o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado e, por conseguinte, a ampliação do conhecimento e qualificação destes profissionais acerca das questões relativas ao Ensino Médio

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016**Bairro:** CENTRO**CEP:** 88.340-055**UF:** SC**Município:** CAMBORIU**Telefone:** (47)2104-0882**E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Continuação do Parecer: 6.905.223

Integrado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16 e será emitido como "Aprovado".

Recomendações:

1. Para a prévia visão dos itens a serem observados, quando da elaboração do Parecer pelo Comitê de Ética, consultar: resolução CNS 510/2016, Norma Operacional 001/2013 e Doc. Normativos CEP/CONEP, disponíveis na Plataforma Brasil (plataformabrasil.saude.gov.br) nas áreas: Resoluções e Normativas e Site do CEPISH-IFC.
2. Consultar também as Resoluções citadas para a elaboração dos Termos de consentimento. TCLE/TALE. Site do CEPISH. (<http://cepsh.ifc.edu.br/submissao/>).
3. A coleta de dados só poderá ter início após APROVAÇÃO pelo comitê de ética e emissão do PARECER FINAL.
4. Para dúvidas de como proceder em ambiente virtual de pesquisa, consulte: OFÍCIO CIRCULAR n.º 2/2021/CONEP/SECNS/MS Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendência 1: Sanada

Pendência 2: Sanada

Pendência 3: Sanada

Pendência 4: Sanada

Pendência 5: Sanada

Pendência 6: Sanada

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.905.223

Pendência 7: Sanada

Pendência 8: Sanada

Pendência 9: Sanada

Pendência 10: Sanada

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2240948.pdf	05/05/2024 22:14:19		Aceito
Outros	Termo_anuencia.pdf	05/05/2024 22:06:41	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Informacao_resposta.pdf	05/05/2024 22:05:07	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	05/05/2024 22:00:52	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/05/2024 21:59:42	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/03/2024 10:08:47	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
Outros	Roteiroquestionario.pdf	03/11/2023 13:36:23	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevista.pdf	03/11/2023 13:35:29	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	03/11/2023 13:32:30	JANICE KLEEMANN THOME DA CRUZ BUNN	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE**

Continuação do Parecer: 6.905.223

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIÚ, 24 de Junho de 2024

Assinado por:

PAULO DE ALMEIDA CORREIA JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Rede Estadual de Santa Catarina: Percursos, Avanços e Retrocessos a Partir da Legislação Educacional”, conduzida por mim, Janice Kleemann Thomé da Cruz Bunn, mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, no curso de Mestrado em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Catarinense (IFC) – *Campus* Camboriú, na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Públicas, sob a orientação da Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O estudo tem como objetivo geral analisar os impactos produzidos pelas diretrizes curriculares de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina.

Para tanto, são objetivos específicos discutir a concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP e suas implicações na formação das juventudes; contextualizar a implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pela rede estadual de ensino de Santa Catarina; problematizar as principais alterações decorrentes das diretrizes curriculares do ensino médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil e em Santa Catarina a partir dos anos de 2000; e compreender como as diretrizes curriculares do ensino médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio impactaram na concepção e na oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina. Com a pesquisa também espera qualificar a práxis da pesquisadora-formadora e, conseqüentemente, contribuir com a necessidade da produção de conhecimento que nos permitam analisar os impactos produzidos pelas políticas curriculares de Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio sobre a oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional/EMIEP pela Rede Estadual de Santa Catarina, servindo, inclusive de elemento ou instrumento para a análise da implementação de políticas de formação da juventude assumida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina por parte de pesquisadores, professores e dos próprios gestores.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa de natureza qualitativa descritiva, interpretativa e analítica, a ser desenvolvida entre os meses de março de 2023 a fevereiro de 2025, foram: a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, além da revisão da literatura de artigos, livros e capítulos de livros se dará através do estado do conhecimento onde realizaremos um mapeamento, de 2005 a 2022, das teses e dissertações a partir da plataforma da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na pesquisa documental os principais documentos a serem analisados serão as Diretrizes Curriculares dos anos 2000. Já a pesquisa de campo terá amostra de seis escolas que permanecem ofertando o Ensino Médio Integrado desde o ano de 2006, ou a escola com curso de Ensino Médio Integrado mais antiga de cada uma das seis mesorregiões do Estado de Santa Catarina, com a realização de entrevistas semiestruturadas, de modo presencial, com os assistentes técnicos-pedagógicos da escola ou especialista em assuntos educacionais responsável pelo acompanhamento e coordenação da elaboração e das atualizações e alterações dos projetos de curso e os coordenadores desses cursos pertencentes à amostra. Após, as mesmas serão transcritas e utilizadas para produção de dados e análise na escrita da dissertação. Além da análise dos projetos de criação do curso de Ensino Médio Integrado das escolas a partir de uma amostra da oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) pela rede estadual de ensino. Além das entrevistas, realizaremos um questionário Google Forms com os coordenadores de cursos EMIEP, efetivos ou em contrato temporário, das escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na rede estadual de Santa Catarina que não pertencem a amostra.

Dessa forma, convidamos você, assistente técnico-pedagógico ou especialista em assuntos educacionais responsável pelo acompanhamento e coordenação da elaboração e das atualizações dos projetos de curso e coordenador dos cursos Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, a participar da entrevista, pois a consideramos parte essencial para contribuir com a temática e atingir o resultado esperado. Você é quem decide se quer ou não quer fazer parte dela. A sua participação não é obrigatória.

No primeiro momento, você está recebendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde são explicados os objetivos da pesquisa, da sua participação, da garantia de anonimato, da importância da gravação e da transcrição das entrevistas para compreensão do fenômeno estudado. Você será informada dos riscos e benefícios da pesquisa, também terá acesso ao meu contato enquanto pesquisadora e ao do Comitê de Ética do IFC.

Se você concordar em participar da pesquisa, após os esclarecimentos, será solicitado que assine este documento em três vias, ficando uma delas com você, para que possa consultar e ter acesso às informações nele contidas sempre que for necessário. Você poderá deixar de participar da pesquisa, se assim desejar, a qualquer tempo e sem prejuízo de qualquer natureza. Você não terá gastos e tampouco ganhos financeiros ao participar da pesquisa, mas, caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada. A entrevista terá a duração de, no máximo, 15 minutos, para evitar o cansaço físico e emocional dos(as) participantes.

Você terá acesso ao teor do conteúdo do instrumento de coleta de dados antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. A entrevista presencial será realizada na própria escola em que você atua, no turno de sua disponibilidade e agendada previamente, em um ambiente reservado, tranquilo, sem interferências externas, para proporcionar um espaço mais acolhedor. Após os esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre o TCLE, bem como de sua concordância, basta responder qualquer uma das perguntas para que sua anuência seja considerada. Você pode não responder algumas perguntas, sem necessidade de se justificar. Você também será orientado(a) a guardar uma cópia do TCLE, mesmo que em formato digital.

Informamos que em todas as pesquisas realizadas com seres humanos contém riscos em tipos e gradações variados. Sendo assim, é possível que estes procedimentos provoquem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, como por exemplo revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para participar da conversação com a pesquisadora.

Nesses casos, as providências tomadas serão: a garantia do anonimato do participante, a liberdade de não responder as perguntas que porventura lhe causem algum constrangimento e a opção de desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo. Se acaso em algum momento você optar em desistir, os dados coletados até então não serão utilizados e se a entrevista já estiver em andamento, ou concluída, os áudios e/ou imagens e transcrições serão deletados. Além disso, utilizaremos de um diário de campo com as percepções de cada entrevista que comporão a base de dados. Após a realização das entrevistas, estas serão transcritas utilizando o software WORD, com a utilização da ferramenta *digitação por voz*. As entrevistas e os diários de campo serão salvos em *pen drive* e nuvem, a fim de garantir a autenticidade das informações. Para evitar o vazamento de dados, na transcrição das entrevistas não constará o seu nome; será composto um código para proteger os(as) participantes e evitar a identificação. O *pen drive*, após a conclusão da pesquisa, será guardado por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora. Após essa data, o material será devidamente destruído, preservando o sigilo e a segurança dos(as) participantes.

Destacam-se os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações das pesquisadoras para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Para evitar os riscos elencados serão tomadas as seguintes providências quanto às entrevistas presenciais: garantia de acesso à transcrição das entrevistas (individuais), bem como dos resultados da produção dos dados da pesquisa a todos os(as) participantes. A transcrição das entrevistas será encaminhada ao e-mail de cada participante, para sua anuência, caso não queiram que seus dados sejam utilizados, será respeitada a sua vontade. Posteriormente, as transcrições serão utilizadas em capítulo específico na dissertação, para que seja possível a análise dos dados. O acesso à produção de dados da pesquisa se dará por meio da disponibilização de forma impressa ou digital, dos dados coletados bem como das análises realizadas e do texto final da dissertação. Também serão tomadas medidas de prevenção para garantia da privacidade, de modo que na elaboração da entrevista não seja solicitado informações sigilosas ou que desencadeiam algum tipo de constrangimento ou desconforto.

Caso haja vazamento involuntário de dados, você será imediatamente comunicado(a) por e-mail pessoal, e as informações não serão consideradas na pesquisa. Reiteramos que as informações coletadas neste estudo serão acessíveis somente aos pesquisadores envolvidos, assegurando e garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados pessoais dos(as) participantes da pesquisa. Informamos também que os resultados deste trabalho poderão

ser apresentados em encontros e/ou publicados em revistas científicas, entretanto mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Seu nome, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Quanto aos benefícios aos participantes da pesquisa, espera-se que os dados produzidos nesta pesquisa instaurem reflexões sobre as diretrizes educacionais e a legislação que ampara o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado e, por conseguinte, a ampliação do conhecimento e qualificação destes profissionais acerca das questões relativas ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ao colaborar com a pesquisa, você autoriza-me, pesquisadora responsável por este estudo, a disponibilizar os dados ao IFC para fins de estudos científicos. Eu, enquanto pesquisadora e a professora orientadora desta pesquisa, garantimos a confiabilidade dos dados pessoais. Os resultados estarão à sua disposição durante a execução da pesquisa e após o seu término.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC - *Campus* Camboriú, atendendo pelo telefone (47)2104-0882 e seu endereço eletrônico é cepsh@ifc.edu.br.

Os responsáveis pela condução da pesquisa são: a orientadora de mestrado Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim, e a pesquisadora e acadêmica do mestrado, Janice Kleemann Thomé da Cruz Bunn, do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do IFC – *Campus* Camboriú. Aos participantes acima mencionados(as) estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato com as pesquisadoras Marilane Maria Wolff Paim por meio do telefone [REDACTED], E-mail: marilane.paim@ifc.edu.br e Janice Kleemann Thomé da Cruz Bunn telefone [REDACTED], E-mail: janicekbunn@gmail.com.

Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para que o senhor/a, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Caso concorde, pedimos que você preencha os dados abaixo e assine.

Considerando todas as informações fornecidas pela equipe científica responsável por este estudo e apresentadas neste documento, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo o uso dos dados coletados, sob minha responsabilidade, a participar desta pesquisa.

Obs: Uma via, assinada pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, deverá ser entregue ao participante da pesquisa.

Campo para assinatura do participante:

Eu, _____, no dia _____ de _____ (mês), de 20____, li este documento e obtive do pesquisador todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade em permitir a citação e divulgação das opiniões e percepções relativas ao objeto de estudo da presente pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

_____(cidade), ____ de _____ de 20____.

(assinatura)

Campo para assinatura das pesquisadoras

Eu, Janice Kleemann Thomé da Cruz Bunn, no dia ____ de _____ (mês), de 20____, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

_____(cidade), ____ de _____ de 20____.

(assinatura)

Eu, Marilane Maria Wolff Paim, no dia ____ de _____ (mês), de 20____, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

_____(cidade), ____ de _____ de 20____.

(assinatura)