

## Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio: implicações sobre a Formação das Juventudes e o Trabalho Docente

Tatiane Aparecida Martini<sup>i</sup>

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva<sup>ii</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva analisar elementos do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM) a partir da problemática: Quais as implicações do CBTCEM na precarização da formação das juventudes e do trabalho docente? Amparou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, interpretativo e analítico, empregando procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. Tem entre os referenciais teóricos Thiesen (2021) e Frigotto e Ramos (2016). Identificamos que o CBTCEM foi elaborado e aprovado de forma aligeirada, e sua composição ultraflexível reduz significativamente a Formação Geral ao ofertar itinerários formativos que, pela sua estruturação, precarizam a formação das juventudes e o trabalho docente.

**Palavras-chave:** contrarreforma do Ensino Médio; Currículo Base do Território Catarinense para o ensino Médio; formação das juventudes; trabalho docente.

*Base Curriculum of the Territory of Santa Catarina for High School:  
implications on the Formation of Youths and Teaching Work*

### Abstract

*This article aims to analyze elements of the Base Curriculum of the Territory of Santa Catarina for Secondary Education (CBTCEM), based on the issue: what are the implications of the CBTCEM in the precariousness of youth training and teaching work? It was based on a qualitative approach, with a descriptive, interpretative and analytical character, using bibliographical and documental research procedures. It has among the theoretical references Thiesen (2021) and Frigotto and Ramos (2016). We identified that the CBTCEM was prepared and approved quickly, its ultra-flexible composition significantly reduces general training by offering training itineraries, due to their structure, precarious the formation of youths and teaching work.*

**Keywords:** High School counter-reform; Base Curriculum of the Territory of Santa Catarina for High School; training of youths; teaching work.

---

i Doutoranda em Educação – PPGE/UFSC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Joinville – SC. Bolsista da Capes. E-mail: [tatiane.martini@gmail.com](mailto:tatiane.martini@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4444-0924>.

ii Doutora em Educação – PPGE/UFSC. Professora nos cursos de licenciatura e no Mestrado em Educação no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. E-mail: [filomena.silva@ifc.edu.br](mailto:filomena.silva@ifc.edu.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>.

*Currículo Base del Territorio de Santa Catarina para la Enseñanza Secundaria:  
implicaciones en la Formación de Jóvenes y el Trabajo Docente*

**Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo analizar elementos del Currículo Base del Territorio de Santa Catarina para la Enseñanza Secundaria (CBTCEM), a partir del problema: ¿Cuáles son las implicaciones del CBTCEM en la precariedad de la formación y el trabajo docente de los jóvenes? Se ha amparado en un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo, interpretativo y analítico, utilizando procedimientos de investigación bibliográfica y documental. Ha entre los referentes teóricos Thiesen (2021) y Frigotto y Ramos (2016). Identificamos que el CBTCEM se hubo elaborado y aprobado de manera acelerada, la composición altamente flexible significativamente reduce la educación general al ofrecer itinerarios de formación que, por su estructuración, debilitan la formación de los jóvenes y el trabajo docente.*

**Palabras clave:** *contra reforma de la Enseñanza Secundaria; Currículo Base del Territorio de Santa Catarina para la Enseñanza Secundaria; formación de jóvenes; trabajo docente.*

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada *Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense do Campus Camboriú/SC. A pesquisa analisou as percepções dos professores acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio a partir da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) nos anos de 2020 e 2021. Neste recorte, focalizaremos a discussão acerca do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM), abordando seus impactos sobre a formação das juventudes e o trabalho docente.

O termo “contrarreforma” é utilizado neste texto para analisar os desdobramentos da Lei 13.415/2017, que alavancou a implementação do chamado “Novo Ensino Médio” a partir dos interesses dos conservadores, ou seja, como uma reforma educacional que se apresenta contra os interesses da classe trabalhadora. Portanto, o termo “Reforma” reflete o pensamento conservador, ao valer-se “[...] de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (Frigotto; Ramos, 2016, p. 37).

Este artigo objetiva analisar elementos do CBTCEM, a partir da seguinte problemática: “Quais as implicações do CBTCEM na precarização da formação dos jovens e do trabalho docente? Metodologicamente, o estudo amparou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, interpretativo e analítico, empregando procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental.

O “Novo Ensino Médio” foi implementado a partir da publicação da Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, e estabeleceu que a composição do currículo do Ensino Médio constitui-se de duas partes: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. A Formação Geral Básica compreende as áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por sua vez, os Itinerários Formativos compreendem as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Em Santa Catarina, os documentos normativos, produzidos a partir da adesão à Lei 13.415/2017, definiram que os itinerários seriam subdivididos em Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos (CCE), além do componente curricular Segunda Língua Estrangeira.

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

Em razão dos limites deste artigo, concentraremos as análises no Caderno 1 do CBTCEM, que contém Disposições Gerais a respeito do Currículo Base para o Ensino Médio, em menor parte, a respeito da Formação Geral Básica e, em sua maioria, da Parte Flexível, mas que apresenta importantes informações acerca da implementação da Lei 13.415/2017 em Santa Catarina, na qual o estado “[...] passa a vivenciar um progressivo apagamento do movimento

coletivo de construção curricular, considerado pelas redes de ensino como uma rica experiência em um processo histórico altamente relevante” (Thiesen, 2021, p. 6).

## **2 CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO: SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA OU PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS JOVENS E DO TRABALHO DOCENTE?**

O CBTCEM é entendido pela SED/SC como a continuidade do Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental e como forma de vencer o “etapismo da educação básica” (Santa Catarina, 2021, p. 23). Pelo exposto, o currículo catarinense entende por etapismo uma fragmentação curricular entre as etapas da Educação Básica e que este seria uma forma de superá-la. Contudo, torna-se necessário questionar a ideia de continuidade curricular com relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, na medida em que há o estabelecimento de um currículo minimalista e ultraflexibilizado, como demonstra ser o CBTCEM.

Esse currículo, fruto da aprovação da Lei 13.415/2017, restringe a Formação Geral e a importância de todas as áreas do conhecimento, priorizando Português e Matemática, embora essas disciplinas também tenham perdido carga horária para a Parte Flexível. Para exemplificar, o componente curricular denominado Projeto de Vida tem uma centralidade maior que tais disciplinas, uma vez que, além de estar contemplado em todos os anos do Ensino Médio, deverá ser o condutor das “escolhas” e ofertas formativas das juventudes do Ensino Médio e das escolas.

O CBTCEM tem profunda articulação com o previsto na Lei 13.415/2017, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018) e com a Resolução CNE/CP 04/2018, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), marcos jurídicos que “[...] têm sido utilizados como argumentos por gestores públicos e atores privados para justificar sua importância formal e sua potencialidade política” (Thiesen, 2021, p. 7).

Encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) em novembro de 2020, o CBTCEM foi homologado pela Resolução do CEE/SC 004, de 9 de março

de 2021, e pelo Parecer CEE/SC 040, aprovado também em 9 de março de 2021, e orienta atualmente a implementação da contrarreforma do Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Sua elaboração ocorreu entre abril de 2019 e novembro de 2020, processo em grande parte realizado de forma virtual e no contexto da pandemia de Covid-19.

O contexto de pandemia de Covid-19 dificultou a ampla participação dos profissionais de educação e a discussão no chão da escola e pelo próprio Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Santa Catarina (Sinte-SC), impedindo, ainda, o conhecimento da totalidade da proposta pela comunidade escolar. No discurso oficial da SED/SC, há a afirmação de que tal elaboração do CBTCEM foi demarcada por “[...] movimentos intensos e contraditórios, decorrentes do contexto de produção [...], bem como do pluralismo teórico-metodológico [...] na condição de uma construção a partir de muitas vozes” (Santa Catarina, 2021, p. 23)

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

De acordo com informações presentes no CBTCEM, a primeira versão foi submetida à consulta pública virtual em janeiro de 2020 e, segundo a SED/SC, contou com 2.120 contribuições. Contudo, nossa pesquisa não identificou nenhuma sistematização ou apresentação pública desse processo, somente o *link* do formulário eletrônico destinado à consulta pública. Para dar continuidade à elaboração e escrita do Currículo Base, a SED/SC realizou um edital para escolher docentes, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação de todas as mesorregiões do Estado, sendo selecionados 254 profissionais da educação efetivos da Rede Estadual de Ensino, que atuaram como elaboradores/colaboradores/formadores. Ao longo de 2020, ocorreria um Ciclo de três Seminários, que, em função da pandemia de Covid-19, foram reprogramados e modificados em

seu formato, de presencial para remoto, e retomados a partir de junho de 2020 (Santa Catarina, 2021).

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

Na seção “Apresentação” do CBTCEM, é possível identificar a centralidade destinada ao Currículo para implementação da Lei 13.415/2017 em Santa Catarina, explicitado como “fator determinante” para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Catarinense, ao afirmar que:

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

Cabe interrogar se apenas alterações curriculares darão conta de todos os desafios impostos a essa etapa da Educação Básica, ainda mais um Currículo elaborado para atender às políticas neoliberais, que no caso catarinense mesclam perspectivas epistemológicas, amparando-se tanto na perspectiva histórico-cultural como na pedagogia das competências. Assim, concordamos que unir uma Proposta Curricular que tem suas bases conceituais sustentadas “[...] por uma filosofia de base crítica e dialética e por uma pedagogia histórico-cultural aos parâmetros de um instrumentalismo liberal com foco em competências é, no mínimo, estranho” (Thiesen, 2021, p. 10).

Importa dizer que a perspectiva histórico-cultural é a base da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) atualizada em 2014, cujo principal representante teórico é Lev Vygotsky, entendida como “[...] teoria do desenvolvimento de epistemologia marxiana” e um desdobramento “[...] das ideias do materialismo histórico-dialético na Psicologia” (Gomes *et al.*, 2016, p. 816), traz uma compreensão de desenvolvimento humano que, de modo algum, relaciona-se com a visão utilitarista e economicista presente na BNCC, na Lei 13.415/2017 e nas DCNEM/2018.

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

Portanto, há contradições muito grandes entre as concepções da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que tem entre suas principais defesas o desenvolvimento de uma formação integral/omnilateral/emancipatória, e o CBTCEM, que defende uma formação para o desenvolvimento de habilidades e competências, comprometida com a Teoria do Capital Humano e, por isso, com uma formação esvaziada de significado histórico-cultural e voltada às necessidades imediatas do mercado produtivo. Acerca da Teoria do Capital Humano, Frigotto e Motta (2017, p. 358) enfatizam:

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

Ademais, o CBTCEM defende amplamente o protagonismo juvenil, o desenvolvimento do “projeto de vida” dos estudantes e o empreendedorismo. Nessa esteira, qualquer discussão sobre o futuro das juventudes que pudesse estabelecer algum diálogo com o materialismo histórico-dialético deveria ter como eixo estruturante a realidade concreta dos estudantes, ou seja, refletir sobre que futuro podem ter as juventudes em um país que diariamente tem ampliadas as desigualdades sociais, o desemprego e a fome da população.

Vale mencionar ainda que, além de a perspectiva da organização curricular do CBTCEM fragilizar a formação geral dos jovens, poderá produzir consequências sobre a autonomia e as condições de trabalho docente, já prejudicadas pela remotização e hibridização do ensino, promovidas durante pandemia de Covid-19. Além da problemática epistemológica presente entre o CBTCEM e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, há uma fagocitação de conceitos (Thiesen, 2021), que são caros aos pesquisadores do campo progressista da educação, “[...] que foram tratados com certa profundidade na PCSC e que, agora, são utilizados para sustentar afirmações cujas concepções se assentam em outros marcos epistemológicos” (Thiesen, 2021, p. 10).

Para demonstrar o hibridismo conceitual (Martini, 2021), entendido como a utilização de conceitos de diferentes concepções de educação e, portanto, de fundamentos epistemológicos distintos, identificamos conceitos tanto do materialismo histórico-dialético quanto da pedagogia das competências no CBTCEM. Em referência aos conceitos que se comprometem com o materialismo histórico-dialético no CBTCEM, constatamos: formação integral, trabalho como princípio educativo, mundo do trabalho, politecnicidade e omnilateralidade. Com relação aos conceitos que abrangem a pedagogia das competências, identificamos: habilidades e competências; competências socioemocionais; resolução de problemas; princípio de flexibilização curricular; empreendedorismo; resiliência; responsabilidade pelas escolhas por parte dos estudantes; autorregulação das aprendizagens; aprender fazendo; aprender a aprender, empregabilidade, entre outras.

A contradição também se expressa pela utilização como suporte teórico do CBTCEM de autores/as críticos/as à contrarreforma do Ensino Médio, entre os quais citamos: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dermeval Saviani, entre outros, sem, no entanto,



mencionar seus posicionamentos antagônicos ao que preconiza a Lei 13.415/2017 e seus possíveis impactos negativos na formação integral/omnilateral e politécnica das juventudes.

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

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

Identificamos, ainda, no CBTCEM o foco nas avaliações de larga escala, o tecnicismo necessário para a implementação da contrarreforma e a responsabilização tanto dos docentes quanto dos estudantes. Afirmamos isso ao considerar que o CBTCEM sugere para a oferta dos itinerários formativos o controle dos dados coletados nos conselhos de classe, nas avaliações de larga escala e até mesmo da didática empregada em sala de aula, o que, sem dúvida, implicará a perda de autonomia da escola e dos docentes. Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem são vistas pelo currículo de Santa Catarina como decorrência da falta de autonomia dos estudantes que, desmotivados, não conseguem gerir seu próprio modo de aprender, e que, para promover a formação integral, basta “enfrentar o medo de mudar”, conforme verificamos no trecho do CBTCEM que segue:

A oferta dos itinerários formativos por parte das unidades escolares não pode dar-se de forma aleatória. Devem-se sistematizar os dados coletados a partir

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

As afirmações do excerto anterior demonstram que os impactos da contrarreforma do Ensino Médio sobre a proposta de formação das juventudes, sobre o trabalho docente e da própria gestão pedagógica da escola poderão ser muito significativos e desastrosos. Isso porque uma proposta desconectada da realidade histórica e social, ao compreender o processo de ensino-aprendizagem como algo mecânico e controlável, desconsidera as condições objetivas e subjetivas tanto dos docentes quanto dos jovens do Ensino Médio.

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

Esse discurso, em nossa análise, não se sustenta e demonstra ser, no mínimo, contraditório, uma vez que, ao avaliar o CBTCEM, percebe-se que os jovens terão, além das treze disciplinas da Formação Geral (agora minoradas em sua carga horária), outras disciplinas como Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, as Trilhas de Aprofundamento e ainda os Componentes Curriculares Eletivos. Vale lembrar que os argumentos do CBTCEM

assemelham-se aos propagados pelos organismos multilaterais e pelos interlocutores do MEC, desde a publicação da Medida Provisória (MP) 746/2016.

Outro aspecto que julgamos importante destacar refere-se ao fato de que, assim como em documentos anteriores da SED/SC, é omitida da redação do CBTCEM a MP 746/2016, desconsiderando ou ocultando a forma antidemocrática da elaboração e da implementação tanto da MP 746/2016 quanto da Lei 13.415/2017. Ignora, ainda, as inúmeras manifestações contrárias à contrarreforma promovidas por pesquisadores, docentes e jovens. Omitem, portanto, o contexto histórico em que a referida lei foi aprovada, não levando em conta as lutas das juventudes no movimento “Primavera Secundarista”, nome pelo qual ficaram conhecidas as ocupações de mais de 1.100 escolas, por jovens contrários à MP 746/2016, um dos maiores movimentos estudantis já vistos na história do Brasil, em que a juventude foi realmente protagonista.

A seção “Marcos Legais do Novo Ensino Médio” destaca a BNCC como um documento que contempla as finalidades da Educação Básica e as exigências de qualidade na formação das novas gerações. Ressalta, ainda, as diversas alterações na LDB 9.394/1996, segundo o texto, com o objetivo de assegurar o direito à educação de qualidade a todos os brasileiros. Enfatiza, ainda, os PCN noventistas e a Lei 13.005/2014 (que estabeleceu o Plano Nacional de Educação em 2014 e que versa sobre a necessidade de estabelecer e implantar uma base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento), que, segundo o CBTCEM, culminou na elaboração da BNCC e na aprovação da Lei 13.415/2017 (Santa Catarina, 2021).

Constatamos que a maneira como as informações são expressas no CBTCEM não leva em conta as tensões e as disputas dos últimos 20 anos em torno da concepção de Ensino Médio, e, especialmente, o contexto histórico de elaboração da Lei 13.415/2017, marcado por mais uma ruptura democrática da história do Brasil, que derrubou a Presidente Dilma Rousseff, resgatando “empoeirados discursos” (Silva, 2018) educacionais da década de 1990. Essa conjuntura histórica precisa, em nossa análise, ser vista como elemento importante para a abertura do caminho para o neoconservadorismo e para a extrema direita, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Entre os “Marcos Legais”, o CBTCEM salienta, ainda, as DCNEM/2018 e a Portaria 1.432, de 28 de dezembro de 2018, documentos que estabelecem os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos de acordo com os eixos estruturantes, evidenciando que:

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

De acordo com o Caderno 1 do CBTCEM, a BNCC do Ensino Médio estimula a “[...] flexibilização dos percursos formativos, via oferta de itinerários, fator que pode figurar como oportunidade de atendimento das reais expectativas de escolha dos estudantes, permitindo-lhes aprofundar os conhecimentos de seu maior interesse” (Santa Catarina, 2021, p. 32). Para identificar e compreender os fatores que provocam a exclusão e/ou a evasão escolar e buscando aproximar-se dos sentidos, interesses e necessidades atribuídos pelas juventudes ao Ensino Médio, o CBTCEM ampara-se na análise dos dados levantados pelo Programa de Combate à Evasão Escolar e Aviso por Infrequência do Aluno, denominado “Sistema Apoia *online*”. Esse diagnóstico, em que pese trazer outras informações, enfatiza como um dos principais motivos para explicar a evasão escolar no Ensino Médio em Santa Catarina o fato de o “[...] estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida” (Santa Catarina, 2021, p. 38).

Além disso, o documento menciona uma pesquisa realizada com estudantes catarinenses que aponta que 39% dos estudantes das escolas-piloto têm interesse em cursar itinerários relacionados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que os jovens visam uma escola atrativa, com relação direta à realidade das juventudes e com aplicabilidade direta em seu projeto de vida; e que é preciso uma escola mais conectada com as tecnologias e que considere as formas de ser e estar das juventudes (Santa Catarina, 2021). A respeito da formação dos sujeitos do Ensino Médio, com amparo na LDBEN 9.394/1996, na Lei 13.415/2017, nas DCNEM/2018 e na perspectiva histórico-cultural, o CBTCEM defende a formação integral. Contudo, assinala que na BNCC,

[...] a formação de um sujeito integral passa pelo desenvolvimento de dez competências gerais, acrescidas das competências e habilidades específicas de

cada uma das quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Essas competências e habilidades são o ponto de chegada do percurso formativo desta etapa do ensino e consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino médio (Santa Catarina, 2021, p. 43).

A concepção de formação integral do CBTCEM está atrelada ao desenvolvimento das competências gerais e específicas estipuladas pela BNCC/EM, equiparando-as aos direitos de aprendizagem. Conforme o que observamos no CBTCEM, os impactos da contrarreforma do Ensino Médio na formação dos jovens não somente esfacelam e empobrecem o currículo, como também fomentam, em uma época de desemprego estrutural, uma falsa esperança de que poderão cursar possibilidades variadas e que estas lhes trarão oportunidades no futuro.

A ênfase empregada aos itinerários da EPT, no componente Projeto de Vida e na aplicabilidade do “estudado na escola”, denuncia a intenção de controle sobre a formação dos jovens com o intuito de atender as demandas do mercado de trabalho por meio de (sub)empregos precarizados. Nesse percurso, demonstra a perversidade que adquire, quando, na realidade, nega a formação integral e considera que para os jovens pobres há um lugar preestabelecido, pois, ao retirar-lhes o acesso à Formação Geral, dificulta também seu acesso à universidade.

Ainda no que diz respeito ao Itinerário formativo da EPT, em entrevista ao “Bom Dia Santa Catarina”, exibida pelo canal de televisão NSC em março de 2023, o atual Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, Aristides Cimadon, confirmando o que já se desenhava desde o início da implementação da Lei 13.415/2017 no estado, anunciou a realização de diálogos com o Sistema S e o Sistema Acafe para oferta desse itinerário formativo, além da validação de horas do Programa Menor Aprendiz para compor a carga horária do Ensino Médio.

Tal perspectiva de oferta desse itinerário formativo ratifica a concepção de formação precária para o mercado de trabalho precário, desvinculando o conhecimento científico da técnica da aprendizagem profissional, além de comprometer a formação integral do estudante, que teria melhores chances de se realizar em cursos oferecidos na forma integrada de oferta entre a formação básica e a formação profissional, ainda prevista na LDB 9.394/1996 como possibilidade de formação das juventudes. Tais cursos, denominados Ensino Médio Integrado,

estão sendo colocados em terminalidade pela Rede Estadual de SC, segundo o que observamos na prática, dando lugar às trilhas de aprofundamento, conseqüentemente destruindo a possibilidade de oferta da proposta mais bem elaborada para a formação das juventudes.

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

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

O CBTCEM destaca a organização pedagógica por áreas do conhecimento e parece adiantar-se na defesa perante as críticas, ao ponderar que essa organização não implicará a “[...] retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes [...]” e que permanecerão presentes “[...] os procedimentos e conceitos próprios de cada componente, que passam a compor as áreas do conhecimento [...]” (Santa Catarina, 2021, p. 47).

Defende, ainda, “[...] a atuação docente em uma sólida dinâmica de planejamento integrado inter área e entre áreas, a partir do qual resultem situações de aprendizagem que coloquem os estudantes no centro do processo educativo” (Santa Catarina, 2021, p. 47). Entendemos que o trabalho por áreas do conhecimento pode mascarar a atuação de profissionais não habilitados e diminuir a necessidade do número de contratação docente, que, ao terem sua carga horária referente à Formação Geral diminuída, tenderão a ministrar os componentes curriculares da Parte Flexível. Além disso, representa um ataque à concepção de cientificidade e intelectualidade da docência, contribuindo para sua desprofissionalização.

Diante do exposto, considerando a perspectiva da aprendizagem centrada no estudante, reforça-se a ideia do “aprender a aprender”, que diminui o trabalho docente, resumindo-o à

aplicação de tarefas, apostilas e materiais prontos, que deterioram a condição profissional e científica da docência. Esses argumentos trazem à tona questões elencadas por Contreras (2002), relativas tanto à proletarização dos professores (quando perdem qualidades, conhecimentos e condições de trabalho que os faziam profissionais) quanto à perda da autonomia docente (quando são submetidos a um controle técnico e a uma desorientação ideológica). Esse processo implica a racionalização do trabalho; a separação entre a concepção e a execução dos processos; a desqualificação e expropriação dos conhecimentos e consequente perda da capacidade de planejar, compreender e agir, além da perda de controle sobre o próprio trabalho, o qual é submetido às decisões do capital.

### **3 ESTRUTURA DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE PARA O ENSINO MÉDIO: ULTRAFLEXIBILIZAÇÃO E FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR**

A respeito da Formação Geral Básica e da Parte Flexível, o CBTCEM acompanha as determinações da Lei 13.415/2017, ao salientar que, obrigatoriamente, a distribuição da Formação Geral Básica deve ser a mesma em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Por outro lado, assinala que é permitido o aumento da carga horária da Parte Flexível (Santa Catarina, 2021). Por esses e outros argumentos, chama a atenção a ênfase dada à Parte Flexível no Caderno 1 do CBTCEM, que contém orientações gerais. Em que pese a elaboração de um caderno destinado exclusivamente à Formação Geral Básica, as orientações para essa parte do currículo restringem-se a três páginas da seção “Fundamentos do Novo Ensino Médio”, já para a Parte Flexível são reservadas cerca de 50 páginas.

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

O componente curricular Projeto de Vida, ofertado em todos os anos do “Novo Ensino Médio” catarinense, tem como objetivo oportunizar aos estudantes vivenciar “[...] situações de aprendizagem e de experiência, que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a

autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (Santa Catarina, 2021, p. 62). Além disso, afirma buscar, por meio da intencionalidade pedagógica, “[...], desenvolver o autoconhecimento, a autonomia, a tomada de decisão e a atribuição de sentido à existência, de modo planejado e consciente, com vistas ao desenvolvimento integral” (Santa Catarina, 2021, p. 63).

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

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

O mundo contemporâneo é marcado especialmente pelas rápidas transformações decorrentes dos avanços tecnológicos e de novas formas de se relacionar com o mundo físico e social. Em face disso, novas formas de viver emergem constantemente. Novos desafios para a escolarização são impostos, sobretudo ao ensino médio, que se caracteriza pela etapa de transição dos jovens da vida escolar para a vida adulta. Para responder a estes novos



desafios, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que, por preceito, possui a importância do atendimento às novas necessidades de formação dos jovens e à diversidade de expectativas das diferentes juventudes, defende uma escola comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seus projetos de vida (Santa Catarina, 2021, p. 64).

A leitura atenta do CBTCEM permite-nos compreender as intencionalidades, e o jovem que se pretende formar por meio do componente curricular Projeto de Vida, que naturalizará as dificuldades enfrentadas ao longo da vida, sem relacioná-las às injustiças do sistema econômico capitalista, tenderá a se sujeitar a condições de sobrevivência nem sempre dignas de forma resiliente e pacífica e que não terá dificuldades de se adaptar e mudar de profissão, considerando-se o único responsável pela sua existência e realidade social. A respeito dos objetivos desse componente curricular, o CBTCEM evidencia:

[...] o trabalho pedagógico com o Projeto de Vida objetiva propiciar aos estudantes autoconhecimento, fortalecimento de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, mediante a promoção de competências que os auxiliem no enfrentamento de sentimentos de vazio existencial, mediante a capacidade de autorregulação dos próprios sentimentos e condutas. Busca-se, ainda, propiciar a eles situações de aprendizagem que lhes permitam o desenvolvimento de resiliência para lidar com desvios em seus percursos, alteridade para lidar com as diferenças, bem como a compreensão das ações necessárias para os seus avanços, as consequências dessas ações e subsídios para que escolham seu percurso profissional. É fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades e competências que viabilizem sua inserção social e no mundo do trabalho e os ajude a entender as relações de poder envolvidas nestas dinâmicas. Para tanto, objetiva-se que desenvolvam responsabilidade em relação às suas escolhas, e compreendam seus efeitos e consequências. Espera-se, além disso, que sejam capazes de reconhecer suas possibilidades de atuação e transformação pessoal, coletivas e profissionais, priorizando a sustentabilidade em suas escolhas, valorizando a cultura e o respeito às diversidades e aos direitos humanos (Santa Catarina, 2021, p. 66-67).

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

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

O Caderno 1 apresenta, ainda, uma lista com estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no planejamento das aulas de Projeto de Vida, tais como: aprendizagem com base em problemas ou projetos; aprendizagem por investigação; debates; dilemas; estudos de caso; exercícios de atenção plena e de clarificação de valores; jogo de modelos e papéis; mapa mental; narrativa de vida; painel integrado; práticas de autorregulação; resolução de conflitos; rodas de conversa; rotação por estações e tempestade de ideias. Além disso, apresenta sugestões de unidades temáticas, equivalentes a conteúdos a serem trabalhados, divididos entre a dimensão cidadã, pessoal e profissional, que, pelos títulos, focalizam a empregabilidade dos estudantes do Ensino Médio.

O CBTCEM estabelece ainda o perfil docente para o componente Projeto de Vida, trabalho que pode ser realizado por todos os docentes, habilitados em qualquer uma das áreas de conhecimento. Contudo, é importante que apresentem um perfil resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, que sejam capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança com os estudantes e tenham abertura para discutir e compreender as especificidades da adolescência e das culturas juvenis, devendo estar articulados com a escola e a comunidade (Santa Catarina, 2021). Acerca da formação continuada para atuação no componente Projeto de Vida, o CBTCEM, afirma que:

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

Com base nessas informações, e em um contexto em que a Formação Geral perde espaço para a Parte Flexível, entendemos que não só o jovem está sujeito às armadilhas do capitalismo

flexível, mas também os docentes terão que se adequar “às novas exigências do mundo contemporâneo”. Questionamos ainda: Quais serão as implicações para o trabalho docente? Há possibilidade de resistência e ressignificação das propostas, ou a tendência será de precarização das condições de trabalho e perda cada vez maior da autonomia docente? Com seu trabalho cada vez mais sob controle, e pelo acúmulo de tarefas rotineiras, os docentes poderão ser induzidos a utilizar materiais, estratégias e metodologias pensadas em grande medida por entes privados e que estão a serviço do capital?

O CBTCEM estabelece 14 Trilhas de Aprofundamento, que compreendem quatro dos cinco Itinerários Formativos (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Além disso, o Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional, por sua vez, fornece a possibilidade de “criação” de Trilhas vinculadas aos 13 Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), oferecendo uma formação técnica profissional ou, ainda, qualificação profissional – o que é mais grave, tendo em vista a fragmentação da formação dos jovens. Há também a possibilidade da oferta de Trilhas Integradas entre as áreas do conhecimento, estas divididas em outras 11 possibilidades.

As trilhas possuem periodicidade semestral e devem ser “escolhidas” a partir do Portfólio (Caderno 3 do CBTCEM), cabendo “[...] às unidades escolares consultar os estudantes acerca de quais trilhas desejam cursar [...] e, a partir das opções mais indicadas e das possibilidades da escola, organizar sua oferta” (Santa Catarina, 2021, p. 86). É importante mencionar que há uma enorme diferença entre o que o currículo estabelece com relação às Trilhas de Aprofundamento e entre o que as escolas poderão ofertar. Dessa forma, mesmo havendo 25 possibilidades de Trilhas de Aprofundamento, elas serão oferecidas de acordo com a realidade, estrutura e disponibilidade de profissionais de cada escola.

As Trilhas de Aprofundamento, consideradas pela SED/SC como unidades curriculares organizadas em torno de uma temática (Santa Catarina, 2021), são determinantes na extrema flexibilização curricular proposta pela contrarreforma em Santa Catarina, ocupando espaço privilegiado e flexibilizando ao extremo o currículo das escolas, conforme identificamos no excerto do CBTCEM:

[...] as Trilhas de Aprofundamento do Currículo do Território Catarinense foram construídas a partir de um movimento que não demarca os componentes curriculares, mas elenca uma série de habilidades das áreas e dos eixos estruturantes, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados, os quais podem ser trabalhados, de acordo com a organização da unidade escolar, por diferentes componentes curriculares (Santa Catarina, 2021, p. 85).

A forma como o CBTCEM apresenta informações a respeito da elaboração do currículo sugere que poderá haver diferenças na oferta das Trilhas de Aprofundamento entre escolas públicas e escolas privadas. Afirmamos isso analisando que, ao requisitar/impôr às escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino que as trilhas perpassem obrigatoriamente pelos quatro eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo), e apenas sugerir às demais instituições do Sistema Estadual de Ensino (entendidas por nós como as escolas privadas) a mesma orientação, abre espaço para o aprofundamento não de conhecimentos, mas das desigualdades educacionais históricas, quando se reforçará a dualidade já existente, ou seja, um ensino destinado às camadas populares e outro para as classes burguesas. O excerto seguinte demonstra essa questão:

Ponto a ser reforçado diz respeito à forma de passagem pelos quatro eixos estruturantes nas trilhas de aprofundamento: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Esta orientação **constitui-se como um requisito** às escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino e **apresenta-se como sugestão** para as demais instituições do sistema estadual de educação. Tal exigência indica a necessidade de se abordar as habilidades indicadas para cada um destes eixos, ou, ainda, vincular novas habilidades que permitam o cumprimento do foco pedagógico definido para cada um destes, a partir das DCNEM (Santa Catarina, 2021, p. 85-86 – grifos nossos).

Outro ponto a ser questionado é a visão quanto à forma de integração entre as variadas trilhas, que, conforme o Caderno 1 do CBTCEM, “[...] podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional” (Santa Catarina, 2021, p. 79). Acerca da afirmação de organização das trilhas a partir dos objetivos expressos nas DCNEM, preocupa-nos como o Currículo Base catarinense aborda essa integração, orientando inclusive “[...] a presença de todas as áreas integradas à trilha nas unidades curriculares que a compõem, embora seja permitido dar maior ou menor ênfase a uma área [...]” (Santa Catarina, 2021, p. 86). Expressa de forma confusa,

carece de critérios específicos de orientação e de discussão conceitual, parecendo mais uma responsabilidade entregue às escolas, conforme identificamos no trecho seguinte:

[...] as **Trilhas Integradas** partem de uma temática geradora, a partir da qual é tecido um encadeamento por **unidade curricular interáreas**. Cada uma destas unidades contém habilidades específicas das áreas do conhecimento, previstas ou não pela BNCC, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados. A abordagem desses objetos deve se dar a partir de um tratamento metodológico contextualizado, que possibilite a elaboração conceitual em torno dos objetos de conhecimento elencados, a partir de entradas pelas diferentes áreas e componentes (Santa Catarina, 2021, p. 88).

O CBTCEM expõe que as Trilhas Integradas figuram como importantes “[...] oportunidades para que escolas menores, que não têm possibilidades de ofertar uma grande variedade de trilhas, possam desenvolver, junto aos estudantes, aprofundamentos em mais de uma área do conhecimento” (Santa Catarina, 2021, p. 87). Tal premissa poderá servir como artifício para simular o cumprimento da oferta, por meio de uma falaciosa integração nos municípios e nas escolas que apresentarem dificuldades de ofertar trilhas variadas. Nesse percurso, a compreensão da totalidade da proposta, sem ocorrer confusão entre os variados termos, exige que seja discutida nas escolas com tempo suficiente para organização e planejamento. Contudo, considerando o cronograma de implementação da SED/SC e do MEC, que ampliou o “Novo Ensino Médio” para toda a Rede a partir de 2022, as escolas estaduais não tiveram tempo hábil para apropriação, nem para discussão, muito menos para organização e planejamento.

Por fim, há os Componentes Curriculares Eletivos, que são agrupados em seis áreas (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciência e Tecnologia; e Componentes Integradores), também subdivididas em 25 componentes eletivos. No Caderno 1 do CBTCEM, há orientações breves a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Elaborados com a intermediação do Instituto privado Iungo e de professores voluntários, são de oferta semestral, cursados a partir do 1.º ano, compõem grande parte da carga horária do Ensino Médio, são apresentados no Caderno 4 do CBTCEM (Portfólio de CCE), que totaliza 25 componentes eletivos, considerados de:

[...] grande potencialidade no que se refere ao caráter de flexibilização curricular, figurando, na organização do Novo Ensino Médio, como um espaço privilegiado para a diversificação das aprendizagens e a discussão de temas atuais, enriquecendo e ampliando as aprendizagens da formação geral básica e/ou dos itinerários formativos. Estes componentes figuram, também, como pontos centrais do currículo do ponto de vista da integração curricular, uma vez que podem relacionar duas ou mais áreas de conhecimento, temas contemporâneos transversais e/ou conhecimentos da formação técnica e profissional (Santa Catarina, 2021, p. 82).

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

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborado e aprovado de forma aligeirada e no contexto da pandemia de Covid-19, o CBTCEM é um importante documento para compreender a implementação da contrarreforma do Ensino Médio e a composição ultraflexível do currículo do “Novo Ensino Médio” de Santa Catarina. Conforme vimos ao longo do texto, considerando os componentes Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira; os 25 CCE presentes no Portfólio; as 14 possibilidades de Trilhas de Aprofundamento das cinco áreas que compõem os itinerários formativos; as 11 Trilhas Integradas entre as Áreas do Conhecimento”; mais os 13 Eixos Tecnológicos – que poderão ser muito distintos, de acordo com o curso do eixo tecnológico ao qual pertencem os cursos, ou, ainda, constituírem-se em horas de cursos de curta ou média duração de qualificações profissionais), chegaremos ao absurdo montante de 65 possibilidades diferentes para implementar a configuração da “Parte Flexível” do “Novo Ensino Médio” nos próximos anos

em Santa Catarina. Embora já pareça ser absurda essa quantidade de possibilidades de formação, esse número ainda não demonstra a realidade, visto que a matriz curricular para a oferta real das escolas estaduais conta com um número muito maior de componentes eletivos, considerando sua periodicidade semestral, e, ainda, a diversidade que se constituirá a oferta do Itinerário da EPT. Além disso, a parte flexível deverá ser atualizada a cada três anos.

Após a análise desses dados, consideramos completamente compreensível a confusão conceitual entre os docentes e suas angústias quanto aos impactos dessa contrarreforma sobre seu trabalho, assim como sobre a formação dos estudantes, sobretudo diante da falta de compreensão acerca das ofertas formativas e de sua materialização no contexto da prática. Assim, não surpreenderá se as escolas estaduais catarinenses tiverem dificuldades de se adequar a uma proposta de ultraflexibilização curricular, que retira dos jovens o direito à sólida formação geral. Tampouco estão sendo discutido os impactos dessa ultraflexibilização sobre o trabalho docente e a formação das juventudes, particularmente do itinerário da EPT, que deverá ser ofertado com uma ampla atuação da iniciativa privada sobre a escola pública catarinense.

Diante das reflexões acerca das implicações da contrarreforma do Ensino Médio sobre a formação das juventudes e do trabalho docente realizadas ao longo do artigo, somamo-nos à posição de intelectuais, pesquisadores do campo educacional, associações científicas, sindicatos e organizações estudantis na luta pela revogação da Lei 13.415/2017 e a construção de uma proposta de formação das juventudes que considere os interesses da classe trabalhadora e sua inserção qualificada e crítica no mundo do trabalho e no exercício pleno da cidadania e da democracia.

## REFERÊNCIAS

BDSC entrevista Secretário de Estado da Educação. 2023. vídeo (13m). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11413061/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensinomedio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensinomedio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2635>. Acesso em: 23 ago. 2020.

CONTRERAS, José. A autonomia perdida: proletarização dos professores. *In:* CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-52.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372. abr/jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida Provisória 746/2016: a Contra-Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR [on-line]**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 16 out. 2021.

GOMES, Isadora Dias; SILVA, Lorena Brito da; SILVA, Alexandra Maria Sousa; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682016000300016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000300016). Acesso em: 16 out. 2021.



MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo e partir da formação continuada de professores.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal Catarinense – Camboriú, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio.** Caderno 1. 2021. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 16 out. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=isso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982018000100301&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 23 ago. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca, v. 4, p. 4-13, ago. 2021. Disponível em: <https://phprbraem.com.br/ojs/index.php/RBRAEM/article/view/118>. Acesso em: 16 out. 2021.

Recebido em: 19/03/2023

Aprovado em: 02/07/2023

Publicado em: 31/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.