

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE
ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇU – SC: O COMPONENTE CURRICULAR
“PROJETO DE VIDA” E A FORMAÇÃO DOS JOVENS

ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2023

ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO

**O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE
ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇU – SC: O COMPONENTE CURRICULAR
“PROJETO DE VIDA” E A FORMAÇÃO DOS JOVENS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado/PPGEFB, Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins.

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Carneiro, Alexandra Carlesso
O Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuacu - SC: o componente curricular "Projeto de Vida" e o formação dos jovens / Alexandra Carlesso Carneiro; orientadora Suely Aparecida Martins. -- Francisco Beltrão, 2023.
194 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Reforma Educacional. 2. Novo Ensino Médio. 3. Projeto de Vida . 4. Juventudes. I. Martins, Suely Aparecida, orient. II. Título.



FOLHA DE APROVAÇÃO
ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO

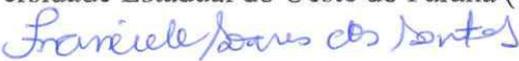
TÍTULO DO TRABALHO: O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇU – SC: O COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” E A FORMAÇÃO DOS JOVENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA


Suely Aparecida Martins (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Franciele Soares dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente



FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

Data: 08/11/2023 23:03:50-0300

Verifique em <https://validar.ib.gov.br>

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva
Instituto Federal de Santa Catarina (IFC)

Francisco Beltrão, 07 de novembro de 2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma, principalmente aos que dedicam a vida a educar os jovens deste país.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar meu caminho. A fé alimentou minhas forças e permitiu vencer todos os obstáculos durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins, que, com muita paciência, me ensinou a pensar e a escrever de forma crítica, mostrando o percurso correto no processo de construção da pesquisa. Muito obrigada por todos os ensinamentos; você é uma pessoa de um conhecimento incrível, que luta por uma educação pública de qualidade. A você, toda minha admiração!

À Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos (Unioeste) e à Prof.^a Dr.^a Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva (Instituto Federal Catarinense), pelas contribuições que muito ajudaram a melhorar ainda mais este trabalho. Obrigada por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa.

Manifesto minha gratidão a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que fez parte da minha caminhada e transmitiu seus conhecimentos com muito profissionalismo.

Sou grata aos colegas de curso, mesmo não convivendo pessoalmente, mas de forma *on-line*, compartilhamos momentos de aprendizado e amizade virtual. Aqui não posso deixar de mencionar a amizade da Érica, que, em vários momentos, ouviu meus lamentos e me deu forças para continuar. Você é uma colega e amiga que levarei comigo para o resto de minha vida.

Aos estudantes, professores, assistentes de educação, assistentes pedagógicos e direção da EEB Padre Antônio Vieira, que muito contribuíram para o processo de escrita desta pesquisa. Obrigada a todos!

Agradeço à minha família, principalmente aos meus pais, Agilberto e Marli, que, em vários momentos, não mediram esforços para me ajudar a realizar este sonho. Aos meus filhos, Ana Carolina e Luiz Daniel, por entenderem a ausência em várias ocasiões, devido às horas diárias de estudo. Com certeza o amor que sinto por vocês me ajudou a vencer as dificuldades enfrentadas para chegar até aqui.

Por fim, a todos que colaboraram direta ou indiretamente nestes dois anos de intensa dedicação a este trabalho de pesquisa.

Muito Obrigada!

EPÍGRAFE

Que todos os nossos esforços estejam sempre focados no desafio à impossibilidade. Todas as grandes conquistas humanas vieram daquilo que parecia impossível - Charles Chaplin.

RESUMO

CARNEIRO, Alexandra Carlesso. **O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇU – SC: O COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA” E A FORMAÇÃO DOS JOVENS.** 2023. 000 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabalho integra a Linha de Pesquisa *Sociedade, Conhecimento e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão - PR. O objeto de estudo é o Novo Ensino Médio (NEM) na Escola de Educação Básica (EEB) Padre Antônio Vieira, em Ipuacu – SC, com ênfase no componente curricular “Projeto de Vida” e na formação dos jovens. Essa etapa final da Educação Básica vem sendo motivo de discussões de setores não somente educacionais, mas também políticos e econômicos, algo intensificado com a publicação da Lei nº 13.415/2017, que aprovou a implementação do NEM nas escolas, a partir de um currículo flexível formado por componentes curriculares, tais como o *Projeto de Vida*, cujo escopo é orientar a conduta dos jovens quanto aos seus desejos, sonhos e destinos profissionais. O objetivo desta pesquisa, de abordagem qualitativa, foi analisar o componente curricular Projeto de Vida no processo de implementação do NEM na EEB Padre Antônio Vieira, no município de Ipuacu - SC. Os procedimentos metodológicos e epistemológicos da pesquisa são baseados no materialismo histórico-dialético, por meio de um estudo de caso, realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com estudantes do NEM e professores que trabalham com o componente curricular Projeto de Vida, além de análise de documentos e revisão bibliográfica sobre a temática. Para compreender o processo de contrarreforma do Ensino Médio, realizou-se um estudo dessa etapa da Educação Básica e das reformas que aconteceram ao longo dos anos, a partir da década de 1990 até a atualidade. No primeiro capítulo, aborda-se a dualidade da sociedade de classes e como isso também é encontrado na educação dos jovens. No segundo capítulo, descreve-se como ocorreu o processo de implementação do NEM no Estado de Santa Catarina e na EEB Padre Antônio Vieira, que é uma das 120 escolas-piloto. Por fim, no terceiro capítulo, analisaram-se o componente curricular Projeto de Vida e suas (in)certezas na formação das juventudes na EEB Padre Antônio Vieira. Como resultados, verifica-se que há contradições no processo de implementação do NEM, pois está centrado em uma ideologia neoliberal, faz com que a escola ofereça uma educação voltado ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil, por meio do componente curricular Projeto de Vida, tendo como base a BNCC e uma educação com flexibilização curricular pautada em competências e habilidades, provocando um distanciamento dos saberes científicos.

Palavras-Chave: Reforma educacional; Novo ensino médio; Projeto de vida; Juventudes; Santa Catarina.

ABSTRACT

CARNEIRO, Alexandra Carlesso. **THE NEW HIGH SCHOOL AT THE PADRE ANTÔNIO VIEIRA BASIC EDUCATION SCHOOL IN IPUAÇU - SC: THE "LIFE PROJECT" CURRICULUM COMPONENT AND THE FORMATION OF YOUNG PEOPLE.** 2023. 000 f. Dissertation (Master's Degree) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

This research was developed in the Society, Knowledge, and Education Research Line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus - PR. The object of the study is the *Novo Ensino Médio* (New High School - NHS) at the *Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira* (Basic Education School Padre Antônio Vieira), in Ipuacu - SC, with an emphasis on the *Projeto de Vida* (Life Project) curriculum component and the training of young people. This final stage of basic education has been the subject of discussion not only in the education sector but also in the political and economic sectors, something that has intensified with the publication of Law No. 13,415/2017, which approved the implementation of NHS in schools, based on a flexible curriculum made up of curricular components, such as the Life Project, the scope of which is to guide the conduct of young people in terms of their desires, dreams and professional destinies. This qualitative research aimed to analyze the Life Project curriculum component in the NHS implementation process at *Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira*, in the municipality of Ipuacu - SC. The research's methodological and epistemological procedures are based on historical-dialectical materialism, through a case study based on semi-structured interviews with NHS students and teachers who work with the Life Project curriculum component, as well as document analysis and a literature review on the subject. To understand the high school counter-reform process, we studied this stage of basic education and the reforms that have taken place over the years, from the 1990s to the present day. The first chapter discusses the duality of class society and how this is also found in the education of young people. The second chapter describes how NHS was implemented in the state of Santa Catarina and at *Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira*, which is one of the 120 pilot schools. Finally, the third chapter analyzes the Life Project curriculum component and its (in)certainties in the education of young people at *Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira*. The results show that there are contradictions in the process of implementing the NHS, as it is centered on a neoliberal ideology, which makes the school offer an education focused on entrepreneurship and youth protagonism, through the Life Project curriculum component, based on the National Common Curricular Base (*Base Nacional Comum Curricular* – BNCC -, in Portuguese) and an education with curricular flexibility based on competencies and skills, causing a distancing from scientific knowledge.

Keywords: Educational reform; New high school; Life project; Youth; Santa Catarina.

RESUMEN

CARNEIRO, Alexandra Carlesso. **LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LA ESCUELA DE ENSEÑANZA BÁSICA PADRE ANTÔNIO VIEIRA DE IPUAÇU - SC: EL COMPONENTE CURRICULAR "PROYECTO DE VIDA" Y LA FORMACIÓN DE JÓVENES**. 2023. 000 f. Disertación (Maestría) - Programa de Postgrado en Educación - Maestría, Universidad Estadual del Oeste del Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabajo forma parte de la Línea de Investigación Sociedad, Conocimiento y Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão - PR. El objeto de estudio es la Nueva Enseñanza Secundaria (NES) de la Escuela de Educación Básica (EEB) Padre Antônio Vieira, en Ipuauçu - SC, con énfasis en el componente curricular "Proyecto de Vida" y en la formación de jóvenes. Esta etapa final de la educación básica ha sido objeto de discusión no solo entre los sectores educativos, sino también políticos y económicos, algo que se ha intensificado con la publicación de la Ley n.º 13.415/2017, que aprobó la implantación de la NES en las escuelas, basada en un currículo flexible formado por componentes curriculares, como el Proyecto de Vida, cuyo alcance es orientar el comportamiento de los jóvenes en función de sus deseos, sueños y destinos profesionales. El objetivo de esta investigación cualitativa fue analizar el componente curricular Proyecto de Vida en el proceso de implementación de NES en la EEB Padre Antônio Vieira, en el municipio de Ipuauçu - SC. Los procedimientos metodológicos y epistemológicos de la investigación se basan en el materialismo histórico-dialéctico, a través de un estudio de caso realizado por medio de entrevistas semiestructuradas con alumnos y profesores de NES que trabajan con el componente curricular Proyecto de Vida, así como el análisis de documentos y la revisión de la literatura sobre el tema. Para entender el proceso de contrarreforma del bachillerato, estudiamos esta etapa de la educación básica y las reformas que se han dado a lo largo de los años, desde la década de los noventa hasta la actualidad. En el primer capítulo se analiza la dualidad de la sociedad de clases y cómo ésta se encuentra también en la educación de los jóvenes. El segundo capítulo describe cómo se implantó el NES en el estado de Santa Catarina y en la EEB Padre Antônio Vieira, que es una de las 120 escuelas piloto. Finalmente, el tercer capítulo analiza el componente curricular del Proyecto de Vida y sus (in)certezas en la educación de los jóvenes en la EEB Padre Antônio Vieira. Los resultados muestran que existen contradicciones en el proceso de implementación del NEM, ya que se centra en una ideología neoliberal, que hace que la escuela ofrezca una educación centrada en el emprendimiento y el protagonismo juvenil, a través del componente curricular Proyecto de Vida, basado en las *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, acrónimo en portugués; Currículo Nacional de Núcleo Común, en libre traducción) y una educación con flexibilidad curricular basada en competencias y habilidades, lo que provoca un distanciamiento del conocimiento científico.

Palabras clave: Reforma educativa; Nueva enseñanza secundaria; Proyecto de vida; Juventud; Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Competências Gerais da BNCC	56
Figura 2 – Distribuição de carga horária no Novo Ensino Médio.....	62
Figura 3 – Currículo do Novo Ensino Médio.....	63

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Regiões que compõe o Estado de Santa Catarina.....	70
Mapa 2 - Localização do município de Ipuacu.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teses, dissertações e artigos analisados sobre o tema implementação do Novo Ensino Médio através da Lei 13.415/2017 no estado de Santa Catarina.....	15-16
Quadro 2- Teses, dissertações e artigos analisados sobre o tema implementação do Novo Ensino Médio através da Lei 13.415/2017 no estado de Santa Catarina.....	16-20
Quadro3 – Principais Reformas com ideologias neoliberais no Brasil a partir da década de 1990-2002.....	42-43
Quadro 4 – Histórico da Base Nacional Comum Curricular.....	53-55
Quadro 5- Princípios norteadores do Novo Ensino Médio.....	60-61
Quadro 6 - Eixos estruturantes do NEM e seus objetivos.....	64
Quadro 7 – Trilhas de Aprofundamento.....	101-102
Quadro 8 – Dimensões abordadas no Componente Curricular Projeto de Vida.....	117
Quadro 9 – Estudantes entrevistados, suas características e seus respectivos pseudônimos-	123-124
Quadro 10 – Componentes Curriculares Eletivos e turmas do NEM da EEB Padre Antônio Vieira	138-140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio no Estado de Santa Catarina.....	71
Tabela 2 - Taxas de Reprovação por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2019/2020.....	71-72
Tabela 3 - Taxas de Abandono por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2019/2020.....	72
Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – 2019 Ensino Médio.....	74
Tabela 5 - Dados de matrículas, desistentes e reprovação nas turmas do Ensino Médio da escola EEB Padre Antônio Vieira no período de 2009 até 2020.....	87
Tabela 6 - Matriz Curricular – A	94-95
Tabela 7 - Matriz Curricular – B.....	95-96
Tabela 8 - Matriz Curricular – C.....	97-98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
NEM	Novo Ensino Médio
EEB	Escola de Educação Básica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
D	Dissertação
T	Tese
A	Artigo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
FMI	Fundo Monetário Internacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
FHC	Fernando Henrique Cardoso
MARE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PLC	Projeto de Lei da Câmara
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para todos

SISU	Sistema de Seleção Unificada
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIFA	Federação Internacional de Futebol
PT	Partido dos Trabalhadores
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
CONAE	Conferência Nacional de Educação,
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação em Santa Catarina
CBTCEM	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IAS	Instituto Ayrton Senna
IN	Instituto Natura
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
CCE	Componente Curricular Eletivo

PPP	Projeto Político Pedagógico
EMI	Ensino Médio Inovador
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
IEL/SC	Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina
CIESC	Centro das Indústrias
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro para Entrevista Semiestruturada.....	174
Anexo B – Parecer do Comitê de Ética.....	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
I CAPÍTULO.....	33
1 REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DO ANO DE 1990	33
1.1 ESTADO E HEGEMONIA NA CONCEPÇÃO DE GRAMSCI.....	34
1.2 NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS	38
1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA O ENSINO MÉDIO NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000	45
1.4AS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO DURANTE OS GOVERNOS LULA E DILMA	51
1.5 A CONTRARREFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI 13.415/2017 E BNCC: O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES	60
II CAPÍTULO	78
2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: o caso de Ipuaçú	78
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA.....	78
2.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES	84
2.2.1 Percurso de elaboração e organização curricular do NEM: formações e a parceria público-privada.....	87
2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇÚ/SC.....	92
2.3.1 Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio: a escolha da EEB Padre Antônio Vieira	101
IIICAPÍTULO.....	11
6 3 COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: a experiência na escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira	116
3.1 PROJETO DE VIDA: DE ONDE VEM?.....	117
3.2 A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DAS TURMAS: A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	125
3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA EEB PADRE ANTÔNIO VIEIRA E O PROJETO DE VIDA: O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES.....	132
3.3.1 Caracterização dos entrevistados – professores e estudantes.....	132
3.3.2 A formação de professores para o NEM	134
3.3.3 Período Integral: quando a ampliação da jornada escolar se torna excludente....	138
3.3.4 Projeto de Vida sem base: a redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica.....	143

3.3.5 Protagonismo do jovem na escolha dos Componentes Curriculares Eletivos: quem realmente escolhe?	147
3.3.6 Componente Curricular Projeto de Vida: autoajuda ou formação intelectual? ...	152
3.4 O NEM E O PROJETO DE VIDA: QUE FORMAÇÃO PARA AS JUVENTUDES? ..	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	170
ANEXOS	186
ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	186
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	190

INTRODUÇÃO

O trabalho que desenvolvo¹ há 24 anos como professora na Rede Pública Estadual de Santa Catarina, sendo oito desses na etapa final da Educação Básica, se constitui como uma motivação importante para entender a Reforma do Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens. Inicialmente, minha atenção se dirigiu à forma como estava sendo desenvolvido o ensino da Matemática nessa etapa de escolarização, tendo em vista que é minha área de formação. Contudo, com o ingresso no mestrado e com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina, a temática foi redefinida. A participação no processo de debates e de implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) e do NEM na Escola Educação Básica (EEB) Padre Antônio Vieira, em Ipuçu, município do Oeste catarinense, indicava que a nova configuração do Ensino Médio, com base em competências cognitivas e socioemocionais, influenciaria todo o processo de formação dos jovens.

Com a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o estado de Santa Catarina passou a contemplar e a participar de forma assídua de todo o processo de implementação do NEM. Por meio do ex-secretário estadual de educação, Eduardo Deschamps (2012-2018), e de profissionais da Secretaria de Educação, houve a escolha e a aceitação, de forma aligeirada, de 120 escolas-piloto que iniciariam o processo de implementação do NEM em 2020; já em 2022, o NEM foi estendido a todas as escolas do estado de Santa Catarina. Por meio de reuniões e formações continuada com os profissionais da educação, em parceria com institutos privados, foi organizado e posto em prática o NEM nas escolas catarinenses. As 120 escolas-piloto serviram de modelo para o restante das instituições escolares que aderiram à nova forma de organização de ensino.

A EEB Padre Antônio Vieira foi uma das escolas-pilotos a iniciarem o NEM em 2020. Na nova configuração flexibilizada do NEM, baseada em competências cognitivas e socioemocionais, umas das questões que me chamou atenção foi o componente curricular Projeto de Vida, presente em todas as séries dessa etapa de escolarização, cujo objetivo é subsidiar em suas escolhas pessoais, profissionais e sociais. Além disso, trabalhei por três anos com o componente curricular Projeto de Vida no programa EMITI, possibilitando-me observar

¹ Por se tratar de informações específicas da pesquisadora, em alguns trechos desta dissertação, recorreu-se à primeira pessoa do singular (eu); nos demais casos, padronizou-se a primeira pessoa do plural (nós).

o direcionamento de seu currículo ao protagonismo juvenil e ao empreendedorismo na formação dos jovens.

Diante disso, surgiram inquietações e questionamentos que procuramos responder nesta pesquisa: Como ocorreu o processo de implementação do Novo Ensino Médio a partir da experiência na escola piloto EEB Padre Antônio Vieira? Qual a importância do componente curricular Projeto de Vida nesse processo? Quais os seus objetivos e os seus impactos na formação dos jovens?

Para o desenvolvimento deste estudo, inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica relacionada à implementação do NEM no estado de Santa Catarina, viabilizada pela Lei nº 13.415/2017, bem como à formação dos jovens por meio do componente curricular Projeto de Vida no período de 2017 a 2021. Buscamos materiais produzidos em universidades, como teses, dissertações e artigos, escritos em português, a fim de verificar a existência de pesquisas sobre nosso objeto de estudo. Foram excluídas as produções acadêmicas dos níveis de ensino que não pertenciam ao Ensino Médio e que não se enquadravam na temática proposta.

Esse levantamento bibliográfico foi empreendido em quatro plataformas: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Google Acadêmico*, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca aconteceu em outubro de 2021, com base nestes descritores: “reforma educacional no Brasil”, “Novo Ensino Médio”, “Lei nº 13.415/2017 no estado de Santa Catarina” e “Projeto de Vida”. Na BDTD e no *SciELO*, não foram encontrados documentos relacionados ao objeto de estudo. No *Google Acadêmico*, foram listados 64 trabalhos utilizando, dois quais somente quatro se aproximaram dos descritores utilizados. Os textos selecionados constam no Quadro 1:

Quadro 1- Teses, dissertações e artigos analisados sobre o tema implementação do NEM por meio da Lei nº 13.415/2017 no estado de Santa Catarina, bem como a formação dos jovens com o Itinerário Projeto de Vida no período de 2017 a 2021

Trabalho	Título	Autor(es)	Ano	Universidade ou Revista
Dissertação - D1	A gestão público - privada no programa ensino médio integral em tempo integral-	Gelyane Nicole Guarda	2020	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

	EMITI em escolas da rede pública estadual			
Tese – T1	Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e suas implicações no processo de igualdade e ou desigualdade na educação	Silvana Pontel de Oliveira	2020	Revista Flacso Andes
Artigo – A1	As mudanças do Ensino Médio: algumas (in)certezas	Shirlei de Souza Correa e Veronica Gesser	2019	Revista on-line Política e Gestão Educacional
Artigo – A2	Reforma do Ensino Médio e a educação em tempo integral no Amapá	Maria de Barros da Trindade Padua e André Rodrigues Guimarães	2021	Revista Cocar

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No Banco de Teses e Dissertações da Capes, localizamos 533 trabalhos, dos quais 14 se enquadraram ou se aproximaram dos descritivos. Os trabalhos selecionados estão listados no Quadro 2:

Quadro 2 - Teses, dissertações e artigos analisados sobre o tema implementação do NEM por meio da Lei nº 13.415/2017 no estado de Santa Catarina, bem como a formação dos jovens com o Itinerário Projeto de Vida no período de 2017 a 2021

Trabalho	Título	Autor(es)	Ano	Universidade ou Revista
Dissertação – D2	O Novo Ensino Médio Catarinense segundo a Federação das Indústrias do	Bruno Cesar de Freitas Ferreira	2020	Universidade do Estado de Santa Catarina

	Estado de SC (FIESC)			
Dissertação – D3	Os programas de Aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora	Camila Siqueira Katrein	2018	Universidade Federal de Santa Catarina
Dissertação – D4	A concepção de trabalho e formação na Reforma do Ensino Médio de 2017	Afonso Reno Castro da Silva	2019	Universidade Federal de Santa Catarina
Dissertação – D5	Formação por competências no Ensino Médio desdobramentos para a organização escolar	Celoy Aparecida Mascarello	2019	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Dissertação – D6	Projetos profissionais de jovens estudantes do Ensino Médio de escolas públicas da região do maciço do Morro da Cruz: Mediações da escola, do trabalho e da classe social	Camila Felipe Tonn	2017	Universidade Federal de Santa Catarina

Dissertação – D7	A relação entre educação, trabalho e formação humana: análise crítica a partir da educação profissional e técnica de nível médio no Brasil Criciúma 2017	Ananda Figueiredo Rocha	2017	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Dissertação – D8	Análise da concepção de inovação expressa nos documentos oficiais que fundamentam o Novo Ensino Médio	Milene Silva de Castro	2020	Universidade do Estado de Santa Catarina
Dissertação – D9	Ensino Médio Noturno: representações sociais de alunos em condição distorção idade-série	Taina Silva Candido	2020	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Dissertação – D10	O Ensino Médio diante da “Nova” Condição Juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da	Romulo Bassi Piconi	2018	Universidade Federal de Santa Catarina

	escolaridade (2003- 2016)			
Tese – T2	A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da Educação no Brasil	Gilberto Nogara Junior	2020	Universidade Federal de Santa Catarina
Tese – T3	Caminhar com uma Juventude Devastada: Oficinas como um modo de criar e habitar territórios em Educação	Juliana De Favere	2019	Universidade do Estado de Santa Catarina
Artigo – A3	Dimensões sócio-históricas da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017); A educação para o trabalho no contexto das políticas de Financiamento Educacional	João Paulo Pereira Coelho e Paulo Rogério de Souza	2018	Unoeste Colloquium Humanarum
Artigo - A4	Inovação Curricular no Ensino Médio: das experiências exitosas às duvidosas	Letícia Vieira, Maíke Ricci, Shirlei de Souza Corrêa e Yonara F.C. de Oliveira Fagionato	2020	Revista Ibero-Americana de estudos em Educação

	propostas de mudanças			
Artigo – A5	Os impactos da Reforma do Ensino Médio em uma Educação emancipadora e voltada para as humanidades	Juliana Silvia da Rocha Nickel e João Pedro Schmidt	2020	Revista Jurídica Argumenta

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após leitura e estudo do resumo, da metodologia e dos resultados dos textos selecionados, verificamos que a maior parte dos assuntos está direcionada à questão da Reforma Educacional do Ensino Médio conforme a Lei nº 13.415/2017 e ao embate com a formação do jovem e com o mercado de trabalho. Conforme essas abordagens, os trabalhos D1, D6, D7, D8, D10, A1, A4, A5, T1 e T3 referem-se ao estudo da implementação da Reforma do Ensino Médio, à ampliação da carga horária, à flexibilização curricular e à dualidade estrutural que aumenta as desigualdades entre a classe trabalhadora e a burguesia, com uma formação para o jovem voltada aos interesses neoliberais. Os trabalhos D2, D3, D4, D5, D9, A2, A3 e T2, por sua vez, abordam a formação do jovem e o mundo do trabalho, em que o NEM promove uma formação superficial para a juventude, com desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais que colocam em risco o acesso aos conhecimentos científicos, vinculando a educação a parcerias privadas. Somente as dissertações D1, D2, D6 e D7 referem-se ao estado de Santa Catarina e tematizam a reforma educacional, o Ensino Médio e a formação de jovens.

Além dessas publicações, pode-se citar o Dossiê *A Reforma do Novo Ensino Médio*, organizado pela *Revista Retratos da Escola*², em 2017, contendo oito artigos que debatem a Lei nº 13.415/2017, as suas propostas de mudanças no currículo e a lógica empresarial-neoliberal para o Ensino Médio; todavia, os textos não focalizam o estado de Santa Catarina. Em 2021, foi publicado o volume de 19 (número 39)³ *Revista Trabalho Necessário*, intitulado *A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia*. Nessa edição, há 11 artigos, sendo que um

² O Dossiê está disponível neste endereço eletrônico: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/30>.

³ O volume completo pode ser acessado por meio deste link: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/archive>.

deles aborda a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, em Santa Catarina, destacando as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e os interesses do empresariado. Esse levantamento bibliográfico indicou, desse modo, que não há estudos referentes à implementação do NEM em escolas-piloto do estado de Santa Catarina e às suas implicações na formação do jovem a partir do componente curricular Projeto de Vida, justificando a importância desta pesquisa.

Como professora da Rede Pública de Educação Básica desde o ano de 1998, e por presenciar todo o processo de implementação do NEM no estado catarinense, principalmente a experiência na escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira, surgiram indagações sobre o componente curricular Projeto de Vida, sobretudo quanto ao seu alcance na formação crítica dos jovens, bem como aos limites e às possibilidades colocados à profissão docente. Assim, a busca pessoal para obter explicações e respostas se constitui como uma das justificativas para realizar esta pesquisa. Além disso, todo o percurso realizado no programa de mestrado, por meio das disciplinas cursadas na área de políticas educacionais, dos artigos produzidos, apresentados em seminários e publicados, contribuiu para melhor compreendermos o objeto em estudo.

Constatamos, nesse processo, que é preciso ampliar as análises sobre a Lei nº 13.415/2017, que determina a implementação do NEM nas escolas de todo o país, principalmente no território catarinense, para compreender, especialmente, se o componente curricular Projeto de Vida, que faz parte do currículo flexível, influencia a formação do jovem que frequenta o NEM, desde suas escolhas, expectativas e sonhos para o seu futuro, tornando-o um sujeito vinculado aos interesses do empresariado, ou se pode constituir-se como instrumento na formação crítica da juventude. Esperamos que esta pesquisa contribua de alguma forma com as escolas nas quais está sendo implementado o NEM, proporcionando um melhor entendimento desse processo e de quais são as reais intenções da imposição de um currículo flexível para a formação do jovem matriculado no Ensino Médio, sobretudo com relação ao componente curricular Projeto de Vida.

Dos questionamentos da pesquisa surgiu o objetivo geral: analisar o componente curricular Projeto de Vida no processo de formação dos jovens do Novo Ensino Médio implementado na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira, no município de Ipuacu - SC. Atrilados a ele estão os objetivos:

- a) Compreender as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990 no Brasil, especialmente aquelas relacionadas ao Ensino Médio;
- b) Analisar o processo de implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina e na escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira;
- c) Entender a organização do componente curricular Projeto de Vida e as suas implicações na formação dos jovens, considerando as concepções de estudantes e professores da EEB Padre Antônio Vieira.

Partindo-se do problema e dos objetivos propostos nesta dissertação para analisar as particularidades desse processo, é necessário considerar a totalidade da materialidade social que a determina. Nessa perspectiva, recorreremos ao método de análise do Materialismo Histórico-Dialético. A esse respeito, Marx (1987) considera que “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”.

Em se tratando do método do Materialismo Histórico-Dialético, vários autores – como Freitas (2018), Frigotto (2017) Saviani (2020) e outros – têm apontado que a Reforma do Ensino Médio significa um esvaziamento do conhecimento científico e que ela se atrela aos interesses do empresariado. As obras desses autores e de outros estudos realizados formam a base para investigarmos e analisarmos o processo de implementação do NEM na escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira, vinculada à parceria público-privada, bem como identificarmos e examinarmos os fundamentos e os objetivos do componente curricular Projeto de Vida nessa escola especificamente.

A metodologia empregada nesta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com base em estudo de caso na EEB Padre Antônio Vieira. Sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2001, p. 21) destaca que ela “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Já com relação ao estudo de caso, Lüdke e André (2003) afirmam a sua importância para o estudo aprofundado dos problemas da escola: “Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 17).

O processo de investigação, viabilizado por meio do estudo de caso na EEB Padre Antônio Vieira, possibilita-nos empreender uma análise mais detalhada com relação ao objetivo da pesquisa. Em vista disso, realizamos em 2022 entrevistas com 12 jovens matriculados no 3º ano do NEM. A escolha desses jovens se justifica porque eles estavam, em 2022, no último ano da Educação Básica e vivenciado toda a implementação do NEM na escola. Além desses sujeitos, entrevistamos três professores que trabalharam com o componente curricular Projeto de Vida nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Por envolver a participação de seres humanos, foi necessário solicitar aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). A investigação foi autorizada pelo Parecer nº 5.521.202. Utilizamos como instrumento para coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, o qual, conforme ressalta Triviños (1987, p. 152), “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores”. O autor ainda complementa que a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador com amplo domínio do objeto em estudo, alcançando dados valiosos para o resultado da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e sistematizadas a partir das seguintes categorias: formação de professores (parcerias, experiência no EMITI), aumento da jornada escolar; diminuição da carga horária de disciplinas da formação básica; sobre as escolhas/protagonismo do jovem na escolha das disciplinas e projeto de vida. Tais categorizações foram interpretadas e analisadas na perspectiva mencionada por Gil (2008, p. 156): “A análise tem como objetivo [...] o fornecimento de respostas para o problema proposto para investigação. Já a interpretação [...] é feito mediante a sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. A partir da interpretação e da análise dos dados, o escopo foi obter subsídios para alcançar o objetivo da pesquisa e contribuir com a sociedade por meio da produção de novos conhecimentos, principalmente no campo da educação escolar.

Além da revisão bibliográfica e da das entrevistas, conduzimos uma análise documental. De acordo com Lüdke e André (2003, p. 39), “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Analisamos, desse modo, leis e decretos promulgados pelo Ministério da Educação (MEC), além de informações veiculadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) em seu site oficial e em canais oficiais no *YouTube* como notícias,

documentos, vídeos e materiais de orientação e de formações. O acesso a esses conteúdos permitiu-nos sistematizar o percurso da regulamentação e da implementação da Lei nº 13.415/2017 e do NEM. Vários desses materiais foram produzidos em parceria com o Instituto Jungo e têm sido utilizados para o desenvolvimento e elaboração da proposta do itinerário formativo Projeto de Vida no NEM, como atestam os dados fornecidos pela escola por meio de documentos, de registros e dos livros didáticos referentes ao Projeto de Vida.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, considerando a dialeticidade histórica e como o Ensino Médio no Brasil foi caracterizado pela dualidade da sociedade de classes, constituindo-se como um sistema que atende diferentemente as classes (trabalhadores e burguesia), buscamos, com base na compreensão de Estado e hegemonia em Gramsci, analisar as reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990 no Brasil e seus direcionamentos para o Ensino Médio. Em momentos da história, houve avanços do Ensino Médio voltado aos interesses das classes trabalhadoras; em outros, foram verificados grandes retrocessos.

No segundo capítulo, retratamos a aprovação da Lei nº 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do NEM nas escolas do estado de Santa Catarina, trazendo uma perspectiva educacional baseada em habilidades e competências, com um currículo flexível e com ênfase em Projetos de Vida, que impulsionam os desejos, os sonhos e os destinos profissionais dos jovens, adequando-os ao contexto neoliberal. Considerando esse cenário, também descrevemos nesse capítulo a implementação do NEM na escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira, localizada no município de Ipuçu - SC.

A partir desse contexto, no terceiro capítulo, analisamos o componente curricular Projeto de Vida, desde os seus eixos estruturantes e o material didático até os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes, de acordo com categorias já citadas e outras que emergiram das entrevistas. Em cada categoria, estabelecemos variáveis de análise, todas importantes para a compreensão dos elementos que impossibilitam ou facilitam a formação dos jovens no NEM, com ênfase no componente curricular Projeto de Vida.

Esta pesquisa, portanto, centra-se na Reforma Educacional do Ensino Médio, mais precisamente a implementação do NEM, com foco no componente curricular Projeto de Vida, que faz parte do currículo flexível proposto por esse novo/velho formato da etapa final da Educação Básica do país.

Por fim, conclui-se que, na EEB Padre Antônio Vieira, o processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio revelou vários problemas, tais como as formações para os docentes conduzidas por institutos privados, a falta de estrutura na escola, esvaziamento do conhecimento científico e outros aspectos. Além disso, as juventudes que frequentam o Ensino Médio sonham em cursar o Ensino Superior, mas enfrentam dificuldades como a entrada precoce no mercado de trabalho e as desigualdades para o acesso às universidades. O componente curricular Projeto de Vida, por sua vez, articulado ao protagonismo juvenil e ao empreendedorismo, busca adequar os jovens à sociedade capitalista. Por tudo isso, entendemos que esse componente curricular, em uma perspectiva contra hegemônica, deveria estar pautado em conhecimentos científicos que ajudem os jovens a entender as contradições da sociedade em que vivem, buscando soluções coletivas para a superação de problemas comuns que vivenciam, assim como incentivá-los a lutar por uma educação emancipadora e igualitária.

I CAPÍTULO

1 REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DO ANO DE 1990

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, de 1988, estabelece que “A educação, 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”. Partindo do pressuposto que a educação e o trabalho estão intercalados, principalmente quando se fala na última etapa da Educação Básica, e que o processo de educar se constitui entre os sujeitos e suas relações sociais desde a família até a vida em sociedade, consideramos que a educação escolar tem como papel a formação humana por meio do desenvolvimento do sujeito e de seu contexto histórico, em suas múltiplas relações sociais e culturais, em conjunto com a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido.

Não é isso, contudo, o que vivenciamos ao longo da história da educação escolar no Brasil, especialmente do Ensino Médio, que foi marcado pela dualidade estrutural que caracteriza o capitalismo e que separa o saber e o fazer, algo também perceptível na educação escolar. As reformas educacionais que vêm ocorrendo nas últimas décadas são exemplos dessa dualidade e das disputas que se travam com relação à formação das juventudes. Quando as políticas educacionais defendidas pelo Estado têm como propostas a educação submetida aos princípios do mercado, a sua finalidade de formação humana perde a centralidade. Conforme afirmam Santos e Orso (2020, p. 161), “o contexto político e econômico mais recente no Brasil, orientado pelo discurso hegemônico da ignorância a ciência, tem conduzido as políticas educacionais a [...] alimentar o senso comum do que para prover a apropriação de conceitos historicamente já assimilados pela humanidade”.

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, essa situação na educação e no Ensino Médio se agrava ainda mais quando a materialização da relação público-privada adentra nas escolas públicas e aumenta a dualidade entre a formação profissional para os filhos de trabalhadores e a formação intelectual para os filhos da classe dominante. Isso também redefine o papel do Estado, retirando a responsabilidade sobre as políticas públicas de direito do cidadão e articulando um projeto societário neoliberal e conservador.

A partir dessas considerações iniciais, com base na compreensão de Estado e hegemonia, em Gramsci, categorias teóricas que nos ajudam no entendimento das políticas públicas nas sociedades de classes, o objetivo deste capítulo é apresentar o contexto das mudanças econômicas, políticas e educacionais que conduziram a Reforma do Ensino Médio em 2017. Descrevemos as mudanças econômicas, políticas e educacionais ocasionadas por sistemas hegemônicos mundiais que controlam os países, principalmente os subdesenvolvidos, a partir da ideologia neoliberal, promovendo mudanças nos níveis de ensino e causando impactos na formação intelectual e profissional dos trabalhadores. Em seguida, relatamos as reformas educacionais ocorridas no Brasil, de modo a compreender mudanças na legislação realizadas com os governos, principalmente de 1990 até a aprovação da Lei nº 13.415/2017, com a implementação do NEM nas escolas do país.

1.1 ESTADO E HEGEMONIA NA CONCEPÇÃO DE GRAMSCI

Frigotto (2010, p. 86) afirma que, na sociedade, a relação do homem com a natureza e com outros indivíduos produz bens úteis para a sua sobrevivência, mas, na maioria deles, com o desenvolvimento das forças produtivas, o homem também produz o excedente. Essa apropriação de bens excedentes gera formações societárias baseadas na propriedade privada dos meios de produção e na divisão de classes. A forma atual e dominante de organização social é o modo de produção capitalista, que potencializou a produção do excedente a partir da exploração da força do trabalho pela burguesia, mediado pelo avanço tecnológico e pela dominação política e cultural. Para melhor compreender a sociedade dividida em classes e suas formas de dominação, recorreremos aos conceitos de Estado, de hegemonia e de sociedade em Gramsci.

No Dicionário Gramsciano, conforme explica Guido Liguori (2017), Gramsci afirma que o “Estado é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. O célebre filósofo italiano estende o conceito para a compreensão da relação entre política, economia e sociedade civil, afirmando que o Estado age na sociedade por meios públicos ou privados, a fim de formar intelectuais e construir sujeitos politicamente e culturalmente conformados com a condição de existência na sociedade em que vivem. Dessa forma, Gramsci se refere ao Estado não somente como uma estrutura que molda a sociedade em classes fundamentais produtivas – a burguesia capitalista e o proletariado moderno –, mas

também como um Estado Integral ou ampliado que une contextos políticos e econômicos na organização da sociedade, formando, assim, os aparelhos hegemônicos. Gramsci refere-se aos “aparelhos de hegemonia”⁴ utilizados para efetivar a hegemonia burguesa que retrata o Estado moderno e a produção capitalista. Segundo Mascaró (2013, p. 85), “o Estado ampliado é a causa da permanência de relações diversas, contraditórias, conflituosas e em crise, cuja dinâmica de reiterado rearranjo e refazimento somente alimenta a constância da forma pela qual se instituem e a qual se prestam: a forma-mercadoria”. O Estado passa a ser um lugar de conflitos e de interesses entre as classes que dominam e que são dominadas, assegurando formas de trocas de mercadorias, como a própria exploração da força de trabalho e as propriedades privadas.

Mascaró (2013, p. 85) destaca ainda que o Estado “A seu modo, a multiplicidade, concorrência e convergência das instituições políticas e sociais é a multiplicidade, concorrência e convergência da sociabilidade capitalista, num jogo de formação recíproca”. Nessa concepção de sociedade capitalista, o autor complementa que o Estado assume uma forma política do capitalismo com a força de estabilização de um sistema atravessado por lutas de classes, revelando as estratégias de dominação da burguesia sobre os subalternos.

Diante do exposto, Gramsci (1999) afirma que, para entender tais divisões de classes na sociedade, é preciso compreender também o que é hegemonia dentro de um campo de análise não somente econômico, mas político e cultural. Hegemonia é definida como “a capacidade de determinada classe manter unificado o bloco social através de sua ação no campo ideológico, cultural e moral [...]. Quando a classe que detém o poder perde sua capacidade de direção, tem contestada sua ideologia [...] deixa, então, de ser hegemônica, perdendo sua supremacia”. Gramsci chama isso de crise de hegemonia ou crise do Estado, em que a classe dominante perde o poder diretivo na sociedade.

Todavia, tornar-se uma classe dominante não significa somente exercer o poder de Estado; antes disso, é necessário um controle cultural e ideológico com ações, principalmente no campo da educação. É por isso que Gramsci afirma que “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (Gramsci, 1999, p. 399), ou seja, um grupo na sociedade deve ser dirigente antes de ter o poder governamental; mesmo depois de conquistá-

⁴ Conforme pondera Gramsci, os Aparelhos de Hegemonia abrangem o conjunto complexo de instituições da sociedade civil em suas múltiplas articulações e vários subsistemas: a igreja, o sistema escolar, os meios de comunicação e de organização cultural.

lo, é preciso continuar sendo dirigente para difundir sua ideologia na sociedade, mantendo um conformismo das classes exploradas.

Para Mascaró (2013, p. 109), “[...] a exploração que permeia o campo da vida interna das sociedades capitalistas também se estabelece no campo internacional [...] num processo de exploração de escala mundial [...] uma profunda desigualdade material entre eles próprios”. O autor complementa que, entre os Estados, acontece uma soberania política a partir de relações de dependência e fragilidade, “[...] permeadas por lutas e interesses de classes e grupos em planos nacional e internacional. Por meio de mecanismos de controle, violência, guerras, ameaças, alianças, apoios recíprocos e privilégios, os Estados se configuram em uma pluralidade necessariamente desigual”. Mascaró (2013, p. 114) destaca ainda que

O traço da desigualdade material entre Estados não é uma exceção na história do sistema político mundial, mas, sim, uma base constante que permitiu, inclusive, a configuração do capitalismo nos moldes em que atualmente se apresenta. O surgimento do capital se fez acompanhado de um processo de dominação e exploração que estabeleceu distinções sociais ao mesmo tempo internas e externas. Internas na medida em que a acumulação primitiva de capitais operava a separação entre trabalhadores e meios de produção, compungindo massas a vínculos de exploração nas quais se estabeleceram os quadrantes gerais do sistema de extração de mais-valor. Externas na medida em que a própria acumulação de capitais se deu com base na conquista de territórios, riquezas e até mesmo mão de obra escrava em regiões periféricas ao círculo das sociedades capitalistas, engendrando distinções econômicas e políticas entre regiões do globo.

Nesse mesmo contexto, para Gramsci (1999), as atividades econômicas, políticas e culturais desenvolvidas no Estado também podem sofrer interferências de outra forma hegemônica, isto é, de forças internacionais consideradas grandes potências mundiais que dominam os Estados vistos como pequenas e médias potências. Estabelece-se, desse modo, uma passividade moral e política das classes subalternas, direcionando os aparelhos de hegemonia conforme seus interesses na sociedade civil e política. A hegemonia, na visão de Gramsci, é atravessada pelos conflitos de classe, abrindo-se brechas para que os interesses de classes trabalhadoras, de acordo com o momento histórico e a luta de classes, possam se fazer ouvir no âmbito do Estado. É nesse contexto que entendemos as políticas públicas.

A partir dos aparelhos hegemônicos na sociedade e a correlação de forças entre as classes, o Estado cria projetos para a conquista e manutenção da hegemonia, como é o caso das políticas públicas. Nas palavras de Reis (2010), “Chama-se política pública a todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade

governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico”. Nessa ótica, as políticas públicas adotadas por um governo afetam áreas como energia, transporte, segurança e educação, sendo importantes para os indivíduos e para a sua forma de conviver em sociedade. Avelar (2019, p. 73) afirma que as “Políticas públicas influenciam nossas vidas o tempo todo, mesmo que não percebemos. Em nossas escolas, as políticas entram e as práticas mudam, ora de forma clara e repentina, ora de forma lenta, processual e até mesmo imperceptível”. As políticas públicas também impactam a educação, por meio de reformas que podem gerar consequências positivas ou negativas para as diferentes classes sociais, expressando as lutas hegemônicas na sociedade.

Considerando que o Estado toma decisões por meio das políticas públicas, é fundamental cobrar ações consoantes aos interesses dos trabalhadores, principalmente quando as mudanças acontecem na área da educação. Entretanto, Ramos (2006, p. 31) pontua que “[...] a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força do trabalho como mercadoria [...] a constituição da classe trabalhadora como sujeitos de direitos sociais e políticos fica demarcada nos limites da ordem burguesa”. Snyders (2005, p. 106) complementa que “[...] uma política reacionária pode agravar, endurecer a diferenciação entre os ciclos, [...] ou, ao contrário, embora a luta progressista não consiga tornar a escola única e unida – e isto é uma utopia na sociedade – pode, pelo menos, diminuir a distância entre os ciclos[...]”. De certa forma, Snyders nos ajuda a compreender que as políticas públicas se inserem na luta de classes, podendo ora pender mais para os interesses dominantes, ora para os interesses dominados.

Nesse viés, podemos entender que a burguesia organiza a sua dominação por meio do Estado e das políticas públicas, ambos pautados no capitalismo. Essa dominação acontece não somente na economia, mas também no âmbito da educação pública de ensino. Atualmente, estamos presenciando isso com a reforma do Ensino Médio, da qual fazem parte representantes ligados diretamente aos aparelhos privados de hegemonia, como as instituições privadas que gerenciam as políticas e disputam recursos públicos com base nos interesses da classe empresarial. Essa presença de aparelhos privados de hegemonia foi constatada na construção e reformulação da BNCC, que apresenta uma formação para o jovem guiada em competências e habilidades com traços de uma ideologia neoliberal, aspectos também evidenciados no NEM. Essa relação entre o neoliberalismo e as reformas no sistema educacional é o assunto da próxima seção.

1.2 NEOLIBERALISMO E REFORMAS EDUCACIONAIS

No bojo do processo de constituição e consolidação do modo de produção capitalista, por volta do século XVII, uma doutrina política e econômica constituiu-se com o objetivo de acabar com os governos absolutistas: o liberalismo clássico⁵, que visava à igualdade e à liberdade entre os indivíduos, destacando-se na Europa no século XVIII. Na dimensão política, o liberalismo clássico dividiu o poder estatal em três poderes – Legislativo, Executivo e Judiciário –, reduzindo, desse modo, a intervenção do Estado. Em sua dimensão econômica, os liberais desenvolveram a meritocracia e a liberdade individual.

A partir do final do século XIX e início do século XX, o liberalismo clássico começou a perder suas forças. Com a crise de 1929, ocorre uma superprodução e uma baixa capacidade de consumo; como consequência, houve um acúmulo de estoque no setor produtivo, gerando desemprego e extrema miséria na população de países europeus. Com esse contexto de fracasso, o liberalismo clássico foi reformulado, surgindo ideias de liberais reformistas, a exemplo do economista John Maynard Keynes, que implantou ideias denominadas de social-democracia com intervenção do Estado. Essas mudanças de um Estado de bem-estar social passaram a ser conhecidas com o chamado “consenso Keynesiano”, trazendo medidas como a geração de empregos, a estabilidade da economia e a implantação de serviços de bem-estar social.

Após três décadas de desenvolvimento capitalista com o liberalismo reformista, por volta de 1973, observou-se uma nova crise do mundo capitalista, com inflação em alta e baixo crescimento, situação que afetou drasticamente o mercado econômico e impactou o liberalismo reformista. Conforme ressalta Mascaro (2013, p. 143), “Grandes crises abalam tais estruturas, mas em geral mantêm seu núcleo profundo: a subjetividade como mensuração social, o consumo, a apropriação de bens, a mercantilização do mundo. [...] A crise abala e rearranja as formas. [...] O capitalismo é crise”. As múltiplas crises são causadas por estruturas sociais, econômicas, políticas e ideológicas que constituem a sociedade capitalista e seu modo de acumulação e regulação do capital. Em outras palavras, são crises estruturais estabelecidas em um regime de exploração, de desigualdades e de lutas de classes, tanto no plano econômico quanto no político. Para Mascaro (2013, p. 143), “Preside o concerto da totalidade da

⁵ Moraes (2003, p. 3-4) define o liberalismo clássico como “[...] a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista”.

sociabilidade capitalista uma longa e contraditória política da mercadoria. [...] O Estado tem papel fundamental na constituição das crises, na medida em que é forma necessária desse modelo de reprodução social”.

Nas crises estruturais do capitalismo, a universalidade da forma-mercadoria faz com que a relação entre política, economia e direito estabeleça uma nova e distinta ideologia, mas com as mesmas formas de acumulação e de regulação do sujeito e o modo de produção nos arranjos da exploração do trabalho assalariado e nos meios de circulação.

De fato, com a crise do liberalismo reformista, a ideologia neoliberal ganhou forças. Na visão de Moraes (2003, p. 15), “[...] essa ideologia que estava apenas adormecida⁶ à espera do momento oportuno”. O economista Friedrich August von Hayek (2010) afirmava que as raízes da crise seriam os sindicatos, com as suas manifestações contra a redução dos direitos dos trabalhadores, e os gastos do Estado para suprir as necessidades de bem-estar social, complementando que “[...] a elevação de todos os outros salários e rendimentos num grau suficiente para ajustar a posição de determinada categoria envolveria uma expansão inflacionária [...] que as perturbações, dificuldades e injustiças seriam muito piores do que as que se pretendesse sanar”. Mascaro (2013, p. 131) afirma que “O neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de presença do Estado na economia”.

Outros participantes da corrente neoliberal, como Milton Friedman e James M. Buchanan, também tinham como propósito combater o keynesianismo e instalar essa nova ideologia que se constitui a partir da base material capitalista e está se tornando uma potência de controle econômico e político mundial. Silva (2015, p. 13) observa que “[...] o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”.

Com esse ideário neoliberal de conter gastos com programas sociais, de criar um exército de reserva com o grande número de desempregados, de destruir a liberdade de

⁶ “Em resumo, eram esses os fantasmas que os neoliberais pretendiam exorcizar. Durante décadas os principais defensores das idéias neoliberais foram vistos como pensadores excêntricos, sobreviventes de um *laissez-faire* paleolítico e sem futuro. Dinossauros do livre cambismo. Esse diagnóstico foi aliás repetidamente enunciado entre estadistas, cientistas sociais, homens de mídia. Hoje sabemos claramente o quanto essa avaliação era errônea, como ela subestimava perigosamente essa ideologia que estava apenas adormecida, à espera do momento oportuno. Mesmo isolados e na defensiva, os neoliberais preservaram suas crenças ortodoxas. E voltaram à cena, na ocasião propícia, no fim dos Trinta Gloriosos, os anos de reconstrução e desenvolvimento do capitalismo do pós-guerra, tempos que pareciam entronizar o keynesianismo e a economia capitalista regulada como padrões incontestáveis de pensamento e ação” (MORAES, 2003).

organização dos cidadãos com o fim dos movimentos sindicais, de incentivar a concorrência, diminuindo os impostos para as grandes economias, de manter uma estabilidade monetária nos países, uma política de privatização e uma educação com propósitos de servir o mercado do trabalho, esse regime vai adentrando no setor econômico e educacional de vários países, conquistando governos de países como Inglaterra (Margaret Thatcher, 1979), Estados Unidos da América – EUA – (Ronald Reagan, 1980), Alemanha (Helmut Kohl, 1982) e outros.

A partir de 1979, a ideologia neoliberal conquistou a sua hegemonia e ganhou força com a liderança política de países importantes na Europa. O resultado disso foi a conquista do mercado financeiro mundial, com exceção de alguns países que ainda resistiam a tal ideologia política e econômica. Como explica Anderson (1995, p. 12),

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonham, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas.

Com a expansão do neoliberalismo em escala mundial e sua principal prioridade de controlar as altas da inflação renegociando as dívidas dos países latino-americanos, os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), sugeriram ações aos países subdesenvolvidos: empreender uma reforma do Estado menos burocrático e mais gerencial; transformar os serviços públicos em organizações públicas não estatais; dar abertura ao capital internacional; e anular regras que regem a economia do país para que esses organismos gerenciem os países latino-americanos. O Chile e a Bolívia foram os primeiros a experimentar esse regime ainda na década de 1980; em 1988, o mesmo aconteceu com o México, por meio do governo de Salinas de Gortari; em 1989, a Argentina, com Menem, e a Venezuela, com Carlos Andrés Perez; em 1990, foi a vez do Peru, com Fujimori no governo. E o Brasil, quando se tornou adepto a essa ideologia?

No início dos anos 1980, o Brasil se encontrava no período da Ditadura Militar. Moraes (2003) comenta que, com as altas taxas de juros aplicadas por medidas do Banco Central, a dívida do país aumentou drasticamente. Para tentar sair dessa situação, o Brasil tentou renegociar as dívidas, mas ficou submisso às condições impostas pelo BM e pelo FMI. Nesse

período, com um maior desenvolvimento tecnológico que permitiu romper fronteiras temporais e espaciais, observou-se o avanço do livre comércio, motivado pelos EUA e Inglaterra. Tal processo foi caracterizado por muitos como globalização.

A ditadura não conseguiu deter os movimentos populares, surgindo, desse modo, intensas manifestações que exigiam o direito do povo de participação ativamente nas decisões econômicas e políticas do país. Esse processo culminou com o movimento pelas Diretas Já e pela elaboração da Constituição de 1988, chamada Constituição Cidadã. Quanto à elaboração da Constituição, ela conseguiu fazer avançar no plano da lei os direitos políticos e sociais, sendo considerada uma vitória para as classes trabalhadoras. As eleições diretas para Presidência da República, por sua vez, só foram possíveis em 1989, quando foi eleito o Presidente Fernando Collor de Mello, em um momento de crise econômica do país, com altas taxas de inflação e de desemprego.

Apesar da tentativa do Presidente Collor em administrar a crise com seu plano econômico e político, ele não obteve sucesso; o seu envolvimento em casos de corrupção conduziu ao seu *impeachment* em 1992. Nesse mesmo ano, Itamar Franco (1992-1994), o vice de Collor, assumiu a presidência. O então governante da nação adotou medidas dos organismos internacionais e, com o apoio da Câmara Federal, deu continuidade à votação para a aprovação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas não foi aprovada, ficando para o próximo governo.

O neoliberalismo consolidou as suas prioridades no Brasil com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), com o chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ou simplesmente MARE. Para superar a crise brasileira, que se caracterizava com um descontrole econômico, FHC propõe com o MARE uma Reforma econômica do Estado com mudanças inadiáveis a serem desenvolvidas:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (MARE, 1995).

Essa reforma promoveu a descentralização de responsabilidades da União, transferindo para Estados e Municípios ações de caráter local e regional, a publicização a serviços não exclusivos, como as instituições públicas, e a privatização no setor de produção de bens e serviços, a exemplo das empresas governamentais. A publicização de instituições públicas inclui as escolas, que passam a fazer parte das reformas instituídas pelo sistema neoliberal. Nesse sentido, além da reforma econômica, empreendeu-se uma reestruturação educacional que refletia o contexto social e político da educação.

De acordo com Netto e Braz (2006), a ideologia neoliberal faz com que a palavra “reforma” perca o seu significado de mudanças para aumentar os direitos sociais, isso porque os reduz, sendo esse processo chamado de “contrarreforma”, com o objetivo de um “Estado mínimo” para o trabalhador. Toda essa lógica gerencial da reforma econômica do Estado adentro o espaço educacional sob o rótulo de “reforma”, mas na realidade trata-se de uma contrarreforma educacional. Esse contexto esteve presente na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, momento quando foram compartilhadas orientações aos sistemas educacionais, tais como a descentralização, a privatização e o gerenciamento. Para a Reforma na Educação alcançar essas metas em um determinado país ou mesmo em escala mundial, seria necessário realizar as seguintes ações: avaliação em larga escala, comparações e premiações e monitoramento a partir dos resultados obtidos.

Além disso, verifica-se um processo em que cada vez mais os empresários influenciam nos rumos da educação. Inicialmente, essa atividade das empresas era dada como uma lógica filantrópica, sendo essas obrigadas a compartilhar parte de seus lucros. Sobretudo a partir de 1980, as empresas passaram a obter vantagens econômicas, aumentando a sua participação na área educacional. Conforme observa Krawczyk (2018, p. 63), “Foi uma época de fortes pressões – por parte de organizações internacionais e do governo federal – e de mecanismos de persuasão, para que o empresariado brasileiro assumisse parte da responsabilidade pelo bem-estar da população, de forma a diminuir a responsabilidade do Estado”.

Com base nessas mudanças, a educação escolar básica, concebida com o Ensino Fundamental e Médio, a partir da década de 1990, deu ênfase à noção de capital humano⁷,

⁷ Frigotto (2015) salienta que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria: de trabalho, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

surgindo, desse modo, novas denominações como a sociedade do conhecimento, a pedagogia das competências e a empregabilidade. Os organismos internacionais e nacionais disputaram por uma educação que desenvolvesse a ideia economicista e tecnicista de um trabalhador adaptado e treinado, ou seja, um indivíduo polivalente. Para Ramos (2006, p. 79), a competência diz respeito a um “[...] conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais”.

A autora ainda complementa que as políticas se preocupam com a construção de mecanismos de diálogo entre o mundo do trabalho e o jovem, a fim de construir referenciais que servem para redefinir as instituições formativas. Em sua visão, a noção de competências atende a dois propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002, p. 401).

Nesse sentido, a formação com base em competências tem como objetivo desenvolver habilidades socioemocionais nos jovens. De acordo com Gonçalves e Deitos (2020, p. 15), “[...] a formação pautada em competências é parte de um conjunto de reformas curriculares em que o objetivo é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais: saber se relacionar, trabalhar em conjunto e se adaptar às circunstâncias diversas”.

A fim de atingir esse objetivo, a formação capacita o jovem a se adaptar ao ambiente de mudanças do século XXI, com as proposições das Competências Gerais da BNCC, que trazem as habilidades socioemocionais. No site *Imaginie Educação*, na guia para professores e gestores escolares, Diniz (2020, grifo da autora) afirma que “A BNCC⁸ pauta-se nas competências socioemocionais sugeridas e trabalhadas pela CASEL⁹ (sigla para “Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning”)

⁸ “A BNCC acredita que estas competências sugeridas pela CASEL devem ser contempladas em cada uma das 10 competências gerais, para enfim criar-se um currículo unificado para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio” (DINIZ, 2020). Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/competencias-socioemocionais-bncc/>.

⁹ A CASEL é uma instituição sem fins lucrativos, norte americana, localizada em Chicago, que busca desenvolver as habilidades socioemocionais dos alunos da Educação Básica. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/competencias-socioemocionais-bncc/>.

Essas são as premissas que o neoliberalismo tem direcionado às reformas educacionais, com o seguinte fundamento: “[...] a transferência da Educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, reduzindo-a a uma condição de propriedade. De maneira que as instituições escolares devem ser pensadas e reestruturadas sob modelos produtivistas e empresariais” (LAGOA, 2019, p. 5). Na mesma concepção da reforma econômica neoliberal, é possível verificarmos que as ideias se assemelham às reformas educacionais, especialmente àquelas que se referem ao Ensino Médio. Para Motta e Frigotto (2017, p. 357), “[...] a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade”. Para as empresas, a educação voltada ao mercado de trabalho é uma forma importante para aumentar seus lucros e, conseqüentemente, reduzir os direitos dos filhos de trabalhadores, negando-lhes o conhecimento necessário nas escolas por meio de um currículo flexível que naturaliza a supressão desses direitos.

Sob o mesmo ponto de vista, o Estado, mediante o índice de avaliações do sistema de ensino, reforça a ideia de que a educação escolar se assemelha à economia. Em vista disso, elabora-se um controle interno de todos os elementos que compõem a escola para alcançar melhores resultados e mostrar uma educação escolar de qualidade, com um ideário modernizador, de acordo com os interesses dos agentes internacionais. Segundo Algebaile (2004),

A “ineficiência” da escola, e não sua eficiência, é duplamente funcional para a reprodução das relações capitalistas de produção, por permitir justificar a situação de exploração dessas classes (sua não qualificação para as formas mais rentáveis de trabalho aparece como o motivo do seu insucesso econômico) e por limitar, por meio da negação do acesso ao saber elaborado, sua luta contra o capital (ALGEBAILLE, 2004, p. 47).

Freitas (2018) complementa que o neoliberalismo compreende a educação a partir de seu ideal de livre mercado, com vistas a um possível desenvolvimento e melhor qualidade, por isso, dá ênfase à eficiência produtiva dos indivíduos e incentiva a competitividade e a concorrência entre eles. Essas reformas estão pautadas em uma formação centrada em competências, com uma visão de educação técnica, profissional e utilitarista em que prevalecem os interesses de empresariado e se desconsidera a formação humana integral.

Portanto, é no contexto do neoliberalismo que devemos entender as reformas educacionais, especialmente aquelas voltadas ao Ensino Médio brasileiro, a partir da década de 1990. As reformas educacionais brasileiras voltadas aos jovens ao longo dos muitos anos têm se inserido na lógica de classes que caracteriza nossa sociedade e se tornou um campo de lutas pela hegemonia. Logo, é importante situarmos nossa compreensão sobre a educação nesse contexto e como o Ensino Médio tem sido atravessado por interesses hegemônicos e contra-hegemônicos.

1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PARA O ENSINO MÉDIO NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000

A relação entre o ser humano e o trabalho é um processo educativo, pois o homem precisa aprender a produzir sua própria existência. Lombardi (2010) argumenta que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, o processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Visto que trabalho e educação são elementos que se inter-relacionam na formação humana, observa-se que a essência humana é produzida por meio das relações históricas do ser humano com o trabalho.

A partir da Idade Média, desenvolveu-se o trabalho servil, mas as escolas ainda se dedicavam à educação da classe dominante; a grande maioria continuava se educando pelo trabalho. Com o surgimento das cidades, a economia voltou-se ao artesanato; os artesãos acumulavam capital, dando origem à classe burguesa e à produção industrial. Na Idade Moderna, com o domínio da escrita e uma escolarização mais universal, a escola é voltada para a formação intelectual da elite e para a formação profissional destinada à classe trabalhadora e ao mundo do trabalho. Conforme salienta Lamosa (2020, p. 11), “O interesse da burguesia pela educação não é recente, assim como sua atuação, ações e projetos que, direta ou indiretamente, atravessaram a elaboração de seus interesses frente às políticas educacionais”.

Na perspectiva de uma sociedade dividida em classes e capitalista, baseada nos meios de produção, com o desenvolvimento de maquinarias e com o auge na Revolução Industrial, o trabalhador necessita de qualificações específicas para operar as máquinas. Nesse caso, a escola passa a desenvolver uma formação baseada no trabalho industrial e não em uma formação humana e igualitária. Gramsci (1916) observa:

É certo que, para os industriais mesquinamente burgueses, pode ser mais útil ter operários-máquinas em vez de operários-homens. Mas os sacrifícios ao qual toda a coletividade se submete voluntariamente, a fim de melhorar a si mesma e fazer nascer do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que a elevem ainda mais, devem repercutir beneficentemente sobre toda a coletividade e não só sobre uma categoria ou uma classe (GRAMSCI, 1916).

O homem produz a sua própria existência, formando-se homem por meio das relações com ele mesmo e com os outros, desenvolvendo novas formas de conviver e de se organizar mediante os modos de produção e a apropriação deles. No capitalismo, o trabalhador possui a força do trabalho, que é comprada pelo capitalista em forma de um salário. Isso representa o pagamento de uma parte do trabalho realizado; no processo de produção, o restante se transforma em lucro para o capitalista. Segundo Frigotto (2018), “[...] a acumulação e o lucro, no capitalismo advém de uma relação contratual da compra e venda da força do trabalho entre forças desiguais: quem detém o capital e quem detém apenas sua força de trabalho”. Para a ideologia capitalista, o trabalhador ganha o que é justo e vende a sua força de trabalho por sua própria escolha; trata-se de uma forma aparente de liberdade e de igualdade entre aqueles que detêm o capital e o próprio trabalhador.

Para Araújo (2019, p. 4), a orientação dos intelectuais coletivos do capital e do mercado, em especial os centros hegemônicos do sistema capitalista, oferece diferentes modalidades de ensino e de formação técnica e profissional, configurando-se uma hierarquização de ofertas de qualidade distinta no interior do Ensino Médio. Assim, esse dualismo se estende à educação, manifestando-se nas escolas, inclusive no Ensino Médio. “Tendo em vista que, historicamente, a educação organiza-se de forma a corresponder aos diferentes interesses de classes [...]”, Lopes, Bortolo e Almeida (2016) asseveram que ela “[...] caracteriza-se como dual, pois se constitui por sistemas de ensino que possuem estruturas distintas e correspondem ao antagonismo de classes”. Nesse sentido, verificamos que, sob a hegemonia capitalista, se busca manter o controle sobre os espaços escolares, os quais, ao mesmo tempo, estão abertos à luta de classes, como propõe Snyders (2005, p. 307): “Temos que lutar para resistir as grandes obras culturais, o censo revolucionário que de fato possuem e que a tradição burguesa se esforça para sufocar”. À medida que a cultura pode ser conservadora, reacionária e hegemônica, ela também é libertadora e pode gerar um movimento revolucionário: a dominação imposta pelo capitalismo. O autor complementa: “[...] eis porque a luta de classes no domínio cultural, e, portanto, na escola, reveste formas próprias, não se pode aplicar-lhe o rótulo de predomínio da classe dominante”.

A dualidade estrutural da sociedade de classes encontra-se presente no Ensino Médio no Brasil¹⁰, configurando uma educação escolar, de caráter geral e propedêutico, para a elite e outra, de caráter profissionalizante, reservada aos trabalhadores. Frigotto, Ciavata e Ramos (2005) afirmam que os jovens que cursam somente o ensino técnico teriam uma desvantagem no acesso ao Ensino Superior em relação àqueles que frequentam uma formação geral básica plena, ou seja, uma formação propedêutica. Lopes, Bortoloto e Almeida (2016, p. 561) também observam que esse sistema de ensino

Favorecia, dessa forma, uma elite privilegiada, detentora dos benefícios da produção e consumo, como os bens materiais e culturais. Ao trabalhador, ao contrário, foi destinada uma educação fragmentada, atrelada às demandas produtivas. Para esse grupo, era necessário o domínio de técnicas repetitivas, a serem aplicadas com eficiência e prática na execução de suas funções laborais, pautadas no aprender a fazer. Reforçava-se assim, a dualidade educacional, reflexo da histórica diferença de classes.

O fim da Ditadura Militar, no Brasil, na década de 1980, trouxe possibilidades mais amplas para o embate entre as classes, bem como para a explicitação, no plano político e ideológico, de projetos educacionais diferentes, os quais, em relação ao Ensino Médio, ora acentuavam a dualidade, ora buscavam o seu rompimento. Esse processo foi observado no movimento que levou à formulação e à aprovação da LDB.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, apresentou-se na Câmara Federal um projeto que fixava as diretrizes e bases nacionais para a ampliação dos recursos para educação pública. Para a elaboração do texto final, com emendas e projetos anexados à proposta original, cuja relatoria ficou a cargo do Deputado Jorge Hage, iniciaram-se as negociações

¹⁰ Celso Suckow da Fonseca (1986), citado por Ciavatta e Ramos (2011), “[...] relata e documenta bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores. Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) [...] ao longo dos anos 80 [...]. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”. Para saber mais, ler: CIAVATTA; RAMOS. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

formando a defesa pela escola pública em um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da Educação Infantil e avanços curriculares ao Ensino Médio. Contudo, tais propostas, que compreendiam a formação no Ensino Médio como um direito social e dever a ser garantido pelo Estado, não foram aceitas.

Diversos setores da iniciativa privada do setor educacional, que contavam com o apoio de muitos parlamentares, opuseram-se a alguns dos pontos da proposta. Assim, o texto original foi modificado por emendas e reestruturado para atender aos interesses de grupos privados, e não de toda a população (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016).

Esse projeto, ao dar entrada no Senado, foi identificado como Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101, de 1993, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. Uma vez aprovado no Senado, o projeto retornou à Câmara dos Deputados na forma do substitutivo Darcy Ribeiro. O Governo Federal exigiu a aprovação até o final do ano de 1996. Em vista disso, em uma sessão realizada em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado na Câmara o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Instituída a referida lei, surgiu a necessidade de adequação da educação aos novos parâmetros legislativos, de forma a estabelecer um modelo educacional condizente com a realidade nacional.

Com relação ao Ensino Médio, na LDB, foi mantido do texto original somente o artigo 36, diminuindo as condições de garantia para uma educação de qualidade pautada em conhecimentos científicos e tecnológicos no ensino e na aprendizagem dos jovens. No artigo 35, o Ensino Médio tornou-se a etapa final da Educação Básica, aumentando os gastos do Estado com educação, ação dissonante das ideias neoliberais de diminuir gastos com setores sociais. Para tentar solucionar esse problema, o artigo 42 da LDB permite a oferta de cursos sem vinculação com os níveis de ensino, possibilitando que sejam oferecidos pela iniciativa privada, reduzindo, desse modo, o papel do Estado.

Por meio da flexibilização conferida por esse artigo, aprovou-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que reforçou a organização do ensino profissional, separando a educação geral da educação profissionalizante. O resultado disso foi o aumento da oferta de cursos básicos sem articulação com o conhecimento científico, além da retirada da responsabilidade do Estado com a educação profissional, que ficou a cargo do setor privado e seus interesses, ampliando a dualidade educacional.

Esse conjunto de mudanças para uma “nova formação” também influenciou a relação dos conteúdos. O currículo do Ensino Médio é vinculado a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo, com base em competências e habilidades (SILVA, 2018). Isso ficou estabelecido com a homologação da Resolução 03/1998, do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer nº 15/1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs). Nesse mesmo ano, foi formulada a primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No ano seguinte, 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), definindo as habilidades e as competências de cada área do conhecimento que correspondiam às disciplinas. Aprovou-se ainda o Parecer nº 16/1999, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP). Esses documentos concentram a formação dos jovens em atitudes e valores, isto é, competências e habilidades. Conforme posicionou-se Milton Santos, no jornal *Folha de São Paulo*, em 1999, “Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que exaure precocemente ao saber das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade”.

Esse movimento de reformas faz com que a educação tenha a finalidade de formar indivíduos flexíveis e adaptáveis a uma realidade de incertezas e, de certa forma, se apropria dos resultados da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que, em 1998, elaborou o relatório Jaques Delors, no qual constam os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (CIAVATTA; RAMOS, 2012). Ademais, sob a influência desses pilares educacionais, conforme pontua Borges (2016, p. 27), por meio das DCNEMs e do Decreto nº 2.208/97, a educação profissional foi desvinculada do Ensino Médio, fazendo desses pilares uma articulação com as competências que sustentam a nova formação,

[...] por meio da elaboração dos quatro pilares, o Relatório confere à educação total responsabilidade pelas mais diferentes instâncias formação humana: desde as capacidades de recebimento e compreensão de informações (aprender a conhecer), passando pelas qualificações técnicas de empregabilidade e trabalho (aprender a fazer), até a convivência e companheirismo (aprender a viver juntos) terminando num misto de todos os demais, na formação intrapessoal do indivíduo (aprender a ser).

Ramos (2006) explica que os quatro pilares formam a base para a identidade autônoma do indivíduo, sendo uma condição indispensável para a realização de um projeto próprio de vida. A autonomia é uma característica da sociedade do conhecimento: uma nova relação com a ciência. O sujeito precisa mais do que conhecimentos; são necessários elementos de sua própria subjetividade. Assim, corre-se o risco de considerar que uma simples sistematização seja suficiente para elaborar conceitos e encontrar soluções, isto é, a construção de um falso conhecimento.

Portanto, para Neves (2004), “[...] o Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista”. O país tem passado por etapas com reformas econômicas e educacionais com traços de ideologias neoliberais, conforme observamos observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais Reformas com ideologias neoliberais no Brasil a partir da década de 1990-2002

Etapas	Ações desenvolvidas nas Reformas econômicas e educacionais com ideologias neoliberais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990
1 ^a	Correspondeu à primeira metade dos anos de 1990 e se encerrou com a implementação do Plano Real. Essa é a fase mais nitidamente de ajuste econômico. As mudanças educacionais também não se efetivaram de forma orgânica. Na educação escolar, foi um momento de difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos diretores em gestores, do começo da indigência da Educação Superior pública e do aparato de ciência e tecnologia implementado nos anos de desenvolvimentismo, da transformação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da Ditadura Militar e dos anos de abertura política, em um instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica. Esses foram os primeiros passos na direção de uma maior submissão da escola aos ideais e às práticas empresariais.
2 ^a	A segunda etapa correspondeu aos dois governos Fernando Henrique Cardoso, que se responsabilizaram, prioritariamente, por reestruturar o Estado em suas funções econômicas e político-ideológicas. As políticas sociais, em geral, começaram a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais. Passaram a se constituir em serviços exclusivos do Estado somente o subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de

	<p>serviços de saúde e o controle do meio ambiente. Em decorrência dessa reforma, o Estado se responsabilizou diretamente, a partir de então, pela formação técnica e ético-política das massas trabalhadoras (Educação Básica), mas divide com a iniciativa privada a formação técnica e ético-política do trabalho qualificado (Educação Superior). Tomando por base essas novas diretrizes estatais, realizam-se importantes inflexões na política educacional brasileira. São desse período, entre outras, as seguintes iniciativas: a promulgação da nova LDB, a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional, a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), como um mecanismo de desconcentração da educação fundamental, a privatização, a fragmentação e o empresariamento da Educação Superior, assim como as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino e a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e seus instrumentos de avaliação.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Neves (2004).

Diante do estudo realizado sobre o Ensino Médio e as reformas que ocorreram até os anos 2000, é possível perceber a dualidade educacional existente no contexto histórico dessas mudanças. Na próxima seção, apresentamos as transformações ocorridas no Ensino Médio durante os governos de Lula e Dilma, os quais, mesmo não rompendo com a lógica neoliberal, provocaram alterações significativas no intuito de promover o acesso das classes populares à educação escolarizada, bem como assinalaram para um Ensino Médio alicerçado na formação integral.

1.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO DURANTE OS GOVERNOS LULA E DILMA

A partir do novo milênio, mais precisamente em 2003, com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência do Brasil, uma nova etapa foi construída para o desenvolvimento do país. Na economia brasileira, o Estado teve uma maior participação, com destaque às seguintes ações: tentativas para reduzir as desigualdades, aumento do salário-mínimo, maior consumo de bens e produtos e uma ampliação de empregos. Todavia, houve uma certa predominância da política neoliberal. De acordo com Neuhold (2016, p. 21),

[...] naquele contexto de vitórias eleitorais de frentes de esquerda, os movimentos sociais tornaram-se potenciais parceiros do Estado na formulação e implementação de políticas públicas o que, anos mais tarde, resultou em discussões sobre os reais avanços, no campo dos direitos sociais e na própria

configuração dos movimentos, propiciados pela maior proximidade do campo legislativo e executivo do governo.

Assim, acreditava-se que o governo petista desenvolveria ações contra-hegemônicas ao capitalismo, mas, conforme asseveram Malanchen, Matos e Orso (2020), “[...] com o passar do tempo, foi se expressando como mais um partido que operou as engrenagens capitalistas”. O governo promoveu, contudo, muitas tentativas de conciliar as forças do capital e do trabalho, por meio de ações econômicas que diminuíssem a miséria e garantissem um crescimento financeiro ao país. O povo pobre estava ameaçando a burguesia ao ocupar espaços que até então eram destinados somente à classe burguesa. Em vista disso, de acordo com Malanchen, Matos e Orso (2020, p.165), surgiu “[...] a necessidade de criar lastros legais e justificar a ofensiva ultraliberal e de formatar o projeto hegemônico de reestruturação do capital financeiro para destruir qualquer perspectiva de um Estado de bem-estar social”.

Ainda nesse governo, no campo educativo, também se criaram oportunidades de acesso para a classe trabalhadora a uma educação escolarizada, com vistas a diminuir a dualidade educacional e proporcionar uma democratização no acesso à educação. Dentre as políticas e programas sociais, como relatado por Porto (2020), no site Escola Educação, destacam-se: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No Ensino Superior, foram ampliadas as vagas para as camadas mais pobres como Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o ENEM e o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Santos e Orso (2020, p. 162) afirmam que “[...] essa política não foi suficiente para romper com as disparidades econômicas das diferentes camadas sociais, derivadas da histórica divisão de classes no país”.

Com relação ao Ensino Médio, em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revogou-se o Decreto nº 2.208/1997 de FHC, possibilitando a oferta do Ensino Médio Integrado com o ensino profissionalizante, mas mantendo a possibilidade da oferta de forma concomitante e subsequente. Com a aprovação desse novo decreto, cria-se a possibilidade de um caminho para uma formação integrada na educação brasileira.

Nessa nova conjuntura da educação profissional e técnica de nível médio, aprovou-se a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que dispunha sobre a educação de jovens e adultos e a

educação profissional e tecnológica. Na visão de Amorim (2015, p. 6), “[...] a formação integrada se transforma em uma possibilidade concreta com apoio legal para ser implementada no sistema educativo brasileiro. Diferentemente do decreto presidencial que é uma via emergencial [...] a lei é fruto de um processo mais amplo e democrático[...]”. Nesse mesmo ano, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criaram-se os Institutos Federais de Educação, imputando-lhes a oferta do Ensino Médio de forma integrada, bem como a inserção da população de jovens e adultos por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dando as condições legais para a implementação de uma formação integrada, omnilateral e politécnica.

Outro programa que visa à integração no Ensino Médio foi instituído no governo Lula pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. Conforme a referida Portaria, os projetos de reestruturação curricular devem possibilitar o desenvolvimento de atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Entre as inovações do ProEMI estão o aumento da carga horária, a leitura como elemento central e básico de todas as disciplinas, o estudo da teoria aplicada à prática, o fomento das atividades culturais e professores com dedicação exclusiva.

O ano de 2010 foi importante para tomada de decisões na educação nacional, tais como o volume de recursos que seriam destinados à educação, a remuneração de professores e demais funcionários do ensino, as diretrizes de avaliação do sistema educacional e a organização e estruturação desse sistema. Em outras palavras, ficou a cargo dos governantes e legisladores eleitos nesse ano adotarem medidas que contribuíssem decisivamente para que o país alcançasse as cinco metas do Todos Pela Educação (TPE). Esse movimento tem alianças com as lideranças da sociedade civil e empresarial, com o MEC, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), entidades vinculadas ao projeto neoliberal de educação.

Os pilares da atuação do TPE são: produção de conhecimento, monitoramento público, educação na pauta da sociedade e mobilização de atores-chave. Tais bases são desenvolvidas com o intuito de monitorar e analisar os indicadores educacionais oficiais, inserir o tema

da Educação Básica na mídia e incentivar o debate e a mobilização do governo, organizações civis e iniciativa privada na busca por uma educação de “qualidade”. Dentre os apoiadores e mantenedores do TPE estão: B3 Social, Associação Crescer Sempre, Família Kishimoto, Fundação Bradesco, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Lucia & Pelerson Penido (Flupp), Fundação Maria Lucia Souto Vidigal, Fundação Maria Emília, Pro Futuro - Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vale, Gol, iFood, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto UNIBANCO, Itaú Educação e Trabalho, Movimento Bem Maior, Milu Villela, Prisma Capital, Scheffer, Adega Alentejana, Álvaro de Souza, Arredondar, Burger King, Cássio Casseb, Daniel Goldberg, Eduardo Vassimon, Fundação Educar, DPaschoal, Fundação Roberto Marinho, Instituto ACP, Instituto CSHG, Instituto Cyrela, Instituto Votorantim, Orizon, Jair Ribeiro, Editora Moderna, PATRI, Pérsio Arida, Reynaldo Figueiredo, Shoulder e Suzano.

É possível verificar que a atuação de empresas que sustentam o programa TPE passa a definir propostas para a educação no país, em torno de interesses capitalistas e com um compromisso comum para a população, representando uma forma de alcançar o consenso de “Todos pela Educação” e conquistar a dominação da educação pública. Freitas (2018, p. 56) afirma que a “[...] reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade de educação para todos” que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação”.

Outra questão relacionada à educação do país é a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, que se iniciou com ações dos anos de 2011 a 2020, mas passou a contemplar a realização das atividades para os anos de 2014 a 2024. O projeto de lei foi enviado pelo Governo Federal ao Congresso em 15 de dezembro de 2010. Estas são as diretrizes desse documento:

¹¹ Conforme o artigo de Zanferari e Almeida, publicado no Seminário Internacional de Políticas Públicas em Educação, em 2001, foi aprovado o primeiro PNE, com vigência para 10 anos, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. “A implantação e desenvolvimento deste Plano foi marcado desde o início por lutas entre projetos, fato este justificado pela existência do que na época foi chamado de dois PNE: um da sociedade brasileira e outro encaminhado pelo Executivo Federal. Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo”. O primeiro PNE foi elaborado em 1996 para vigorar entre os anos de 2001 e 2010.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;
- VI - promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX - valorização dos profissionais da educação;
- X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Juntamente com tais diretrizes, no Art. 2º, inciso V, o PNE defende uma formação direcionada ao trabalho e à cidadania, o que pode ser observado nas metas que se aproximam de uma formação integrada, quando há um aumento na quantidade de matrículas gratuitas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, assim como a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e um Ensino Médio Integrado a toda a população (indígenas, quilombolas e do campo).

De acordo com Amorim (2015), “Esses compromissos legais se constituem como política pública de Estado, que, se não garantem a formação integrada como totalidade da formação para o trabalhador, ao menos garantem legalmente a construção de caminhos para este projeto educacional”. Tavares, Santos e Santos (2020) acrescentam que “[...] o Currículo Integrado é uma tentativa de possibilidade de os estudantes terem acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade, aos espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação”.

Por outro lado, o Decreto nº 5.154/2004, em seus Artigos 3º e 4º, bem como os respectivos parágrafos 1º e 2º, a Lei nº 11.741/2008, nos Artigos 36, 41 e 42, e o PNE (2001-2010), em seus objetivos e prioridades, principalmente a Meta 3, trazem alternativas para se prosseguir com a mesma proposta existente: uma educação concomitante e subsequente para o jovem no Ensino Médio, repleta de interesses políticos e ideológicos para a formação do jovem e desvinculada da formação básica. De fato, sempre se procuram brechas nas leis para continuar com esse modelo de formação para o jovem trabalhador marcado por valores capitalistas. No

discurso sobre a integração, falta ainda que os governos assumam a Educação Profissional como uma política pública, empreendendo, para tanto, ações que partam de bases concretas e que sejam pautadas em representações sociais e culturais de uma realidade local (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020).

As mudanças na educação continuaram no governo de Dilma Rousseff. Em 2011, aprovou-se o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que resultou na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define e estabelece a atualização das DCNEMs, orientando os sistemas de ensino (entidades responsáveis pela gestão escolar em todas as esferas: federal, estadual e municipal) e as escolas sobre a organização curricular e todas as formas e modalidades de Ensino Médio. Tais Diretrizes permitem um debate maior para o conceito de currículo integrado para o Ensino Médio, fomentando a discussão de quem é o sujeito do Ensino Médio e em que lugar está, de modo que ele perceba a realidade como um todo concreto. O currículo integrado almeja uma formação completa e politécnica para o jovem, tornando-o capaz de compreender as formas de relações sociais, políticas e econômicas e de participar de lutas coletivas que interessam toda a sociedade (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020).

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, em seu Art. 1º, definiu as DCNEMs que devem ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Essas orientações aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias. No Art. 2º, informa-se que as DCNEMs articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011).

A presidenta Dilma lançou mais medidas relacionadas à educação. Em junho de 2014, sancionou sem vetos o novo PNE. Dentre as suas 20 metas, faziam parte a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução de 50% da taxa de analfabetismo funcional.

Tendo em vista as mudanças já realizadas, e para uma maior oferta na educação profissional, em 2011, por meio da Lei nº 12.513, o governo de Dilma Rousseff intensificou essa modalidade de ensino com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), a fim de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e

Tecnológica (EPT) por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. A parceria foi estabelecida com: instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; instituições de Educação Profissional e Tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais; instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem; e instituições privadas de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica devidamente habilitadas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, no âmbito da iniciativa Bolsa-Formação. Conforme salienta Lima (2012, p. 82),

Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C) entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede “privada” do sistema “S” (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação dos recursos.

Além do PRONATEC, estabelecido no primeiro mandato de Dilma, foram realizadas outras ações, como a criação do Programa Mais Médicos, a expansão do Programa Minha Casa, Minha Vida – Habitação Popular e a realização de investimentos em obras de infraestrutura e mobilidade. A presidenta também foi responsável pela expansão do Bolsa Família e pela criação do Programa Ciência sem Fronteiras, que oferece bolsas de estudo em universidades do exterior para os melhores estudantes brasileiros das áreas tecnológicas, exatas e biomédicas.

Em 2013, entretanto, iniciou-se uma queda na atividade econômica nacional, mesmo com o governo lançando estímulos fiscais e financeiros para impulsionar a economia. A desaceleração econômica cresceu concomitantemente com a insatisfação popular. Nesse mesmo ano, ocorreram em várias cidades do país as conhecidas Manifestações de Junho, com a presença maciça de jovens que utilizaram amplamente as redes sociais para a mobilização e organização dos protestos. Dentre as reivindicações, estavam os baixos investimentos nas áreas da saúde e educação, a corrupção, a violência policial e os gastos exorbitantes com a Copa do Mundo. Ainda em 2013, conforme o site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), elaborou-se o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). A proposta era alterar a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, a fim de instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, além de organizar os currículos dessa etapa educativa em áreas do conhecimento, além de outras providências.

Em 2014, com a intenção de garantir a não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013, surgiu o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, composto por 10 entidades do campo educacional – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDS (Centro de Estudos Educação e Sociedade (ANPED), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, que organizaram um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. Em um texto irônico, divulgado no site do Observatório do Ensino Médio, Monica Ribeiro Silva e Nora Krawczyk (2015) simulam uma entrevista com o Projeto de Lei que estava pronto para ser votado na Câmara dos Deputados:

Além disso, o Sr. está atropelando o sistema de ensino! Já existe a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em processo de implementação em quase todos os estados e que nem foi avaliado ainda. A inclusão de uma opção por formação profissional no Ensino Médio chamado de regular é uma superposição, e o que é pior com uma proposta minimalista do que significa a formação profissional. A organização curricular que o Senhor propõe retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. E, a opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão. Puxa, parece estar incomodando muito a possibilidade de democratização do conhecimento para toda a sociedade brasileira!

A partir da fala das autoras, constatamos que o Projeto de Lei nº 6840/2013 é o início da Medida Provisória nº 746/2016 e, conseqüentemente, da Lei nº 13.415/2017, que contemplou as mudanças no NEM.

Entre junho e julho de 2014, aconteceu o maior evento do governo Dilma, a Copa do Mundo. No congresso, a oposição criticou, principalmente, os altos gastos com a construção dos estádios, a submissão do Brasil às regras da Federação Internacional de Futebol (FIFA) e a

concessão dos aeroportos à iniciativa privada. Apesar de alguns protestos nos estádios, a realização da Copa foi considerada como positiva.

Em setembro de 2013, Dilma sancionou a Lei nº 12.858, que garantiu para educação 75% dos *royalties* da exploração do petróleo e do gás natural. Verificamos que a administração de Dilma esteve orientada por uma ideologia neoliberal desenvolvimentista, que, de certa forma, agrada ao capitalismo, mas, em partes, devido às políticas públicas, garantiam direitos básicos à população. Apesar dos escândalos e dos problemas econômicos que o país enfrentava, Dilma foi reeleita em um pleito disputado. Seu segundo mandato começou com uma base aliada fraca no Congresso, com queda no crescimento econômico, com aumento da inflação e uma baixa popularidade. Para agravar a situação, Dilma foi acusada de ter cometido crime de responsabilidade fiscal. Até a votação do *impeachment*, não havia acusações de corrupção contra a presidenta.

Em 2016, iniciou-se o seu processo de *impeachment*, que ocorreu em um contexto de golpe político, com uma aliança oriunda do Congresso Nacional para a retirada do Partido dos Trabalhadores (PT) do governo. O vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República com a intenção de realizar um conjunto de reformas de evidente caráter neoliberal, com a retirada dos direitos da classe trabalhadora. Santos e Orso (2020, p. 165) afirmam que “A ruptura com esse processo de conquistas sociais [...] significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço dos interesses de grandes corporações financeiras”. É nesse contexto que aconteceu a reforma do Ensino Médio.

Sendo assim, a partir da aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 pelo então Presidente Michel Temer, podemos chamar as “reformas” da educação em “contrarreformas”. Motta e Frigotto (2017, p. 369) explicam que se trata “[...] de uma contrarreforma que expressa [...] uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada [...]”. Ramos complementa que “A contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, o qual se revelou em seu método e em seu conteúdo” (RAMOS, 2006, p. 37).

Diante desse contexto, percebemos que, a partir da Medida Provisória nº 746/16, dois movimentos – Escola sem Partido e o Todos pela Educação –, representados pela classe burguesa, atuaram para que a reforma educacional seguisse em uma direção ideológica que controlaria a escola pública no que diz respeito à gestão, ao currículo e aos métodos de ensino e aprendizagem. Ramos e Frigotto (2016, p. 44) ponderam que “Estes dois movimentos articulados são os mentores da contra-reforma do ensino médio que serve ao projeto econômico e político do projeto societário defendido pelo Golpe de Estado de agosto de 2016”.

Os autores afirmam que essa contrarreforma faz com que se volte à Reforma Capanema da Era Vargas, quando os jovens optavam por um ramo científico ou clássico, assim como retroage à ditadura empresarial militar, com um conhecimento baseado em competências exigidas pelo mercado ao trabalhador. Esses dois acontecimentos históricos expressavam uma formação destinada aos pobres, uma dualidade educacional, com o mínimo de conhecimento científico, assim como retiravam a possibilidade de o jovem cursar o Ensino Superior. Isso tudo é percebido na mesma intensidade na atual Reforma Educacional do Ensino Médio, pautada na Lei nº 13.415/2017, que criou o “Novo/velho Ensino Médio”.

Ramos e Frigotto (2016, p.45) complementam:

Trata-se, finalmente, da contra-reforma exigida pelo Golpe de Estado consumado em 31 de agosto de 2016, que aprofunda o projeto de capitalismo dependente e que fecha novamente um circuito de nossa história com as marcas da dominação autoritária e conseqüente ruptura do Estado de Direito. Uma situação que, se não se estruturarem forças sociais capazes de rapidamente retomar o Estado de Direito, terá não só a geração presente de jovens, mas as futuras, com suas vidas truncadas e marcadas pela força da violência.

De acordo com as ideias dos autores sobre o conceito de contrarreforma, decidimos substituir o termo “Reforma”, considerando a Lei nº 13.415/2017, que aprovou o NEM, pelo vocábulo *contrarreforma*, pois reflete um pensamento de conservadorismo, sendo contrário a novas mudanças, “[...] valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

1.5 A CONTRARREFORMA EDUCACIONAL A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 E BNCC: O NOVO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DAS JUVENTUDES

O governo Temer, por meio da Medida Provisória nº 746/16¹² e da Proposta de Emenda à Constituição (PEC)¹³, encaminhou a contrarreforma no Ensino Médio e dos direitos trabalhistas, além de vetar verbas dos setores sociais, principalmente àqueles ligados a educação e à ciência. De acordo com Saviani (2020), o congelamento dos gastos com educação por 20 anos, por intermédio da PEC, está sendo um retrocesso, pois será difícil cumprir com as metas do PNE 2014-2024. Essa proposta gerou manifestações na sociedade, pois não houve consulta pública para a aprovação da Medida Provisória e da PEC. Estudantes posicionaram-se contrários aos projetos do governo Temer, organizam-se nas redes sociais e ocuparam várias escolas no país. Segundo Boghossian e Minayo (2009, p. 421),

Nas sociedades em que as formas de controle do tempo e da subjetividade se dissimulam no ideal de produtividade e competitividade, em que se produzem e se comercializam identidades rapidamente descartáveis através de uma mídia de alcance global, o sentido das manifestações juvenis chama especial atenção, pois elas fazem parte da capacidade de conviver com o plural, ser flexível e fluido, ao mesmo tempo em que apontam para novas formas de organização social.

Nessa mesma direção, a mídia contribui para a população acreditar que o setor privado é a melhor saída para reestruturar a educação no país. Santos e Orso (2020, p. 168) sinalizam que

[...] o governo propôs, por meio de emenda constitucional, de medida provisória e projetos de lei, mudanças substanciais, que afetam e afetarão o futuro das próximas gerações, destruindo as garantias sociais previstas em lei até o momento. Observamos que as conquistas em torno de um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista.

¹² Conforme o site do MEC e divulgado no Diário Oficial (2016), “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Explicação da Ementa: Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC” (MEC, 2016).

¹³ “A PEC 241/2016 foi uma proposta de emenda constitucional que previa um **Novo Regime Fiscal no Brasil**. O objetivo da proposta era diminuir os gastos do governo e equilibrar o orçamento da União em até 20 anos. A proposta ficou conhecida como **PEC do teto dos gastos** e foi aprovada em dezembro de 2016. A justificativa para a proposta da PEC foi impedir que a dívida pública aumentasse considerando os grandes gastos no pagamento dos juros da dívida. A proposta tramitou na Câmara dos deputados (como PEC 241) e no Senado Federal (como PEC 55). Foi aprovada na Câmara em outubro de 2016 e no Senado em dezembro do mesmo ano. O texto foi promulgado e publicado em dezembro de 2016. A partir dessa data o texto da PEC aprovada foi transformado na Emenda Constitucional nº 95/2016 e passou a **valer como lei**” (LENZI, 2017, grifos da autora)

Em 2017, foi promulgada pelo Congresso Nacional a Lei nº 13.415/17, que alterou, na LDB, a carga horária anual do Ensino Médio para 1000 horas/anuais, com um prazo de cinco anos para entrar em vigor, além de propor uma reorganização curricular com a oferta de diferentes itinerários formativos¹⁴ com foco no protagonismo juvenil e na construção de projetos de vida dos jovens. Nesse contexto, foi aprovada a BNCC¹⁵, que, assim como a contrarreforma do Ensino Médio, se pautada em uma homogeneização do currículo, desvalorizando a diversidade cultural da população brasileira. Segundo Santos e Orso (2020, p.174), “[...] os pilares que sustentaram a sociedade moderna, como o culto a razão, a história e ao humanismo, vão sendo destruídos para ceder espaço ao ceticismo pragmático e utilitarista do capital, afastando da sociedade a apropriação do que há de mais rico e complexo culturalmente”.

Todavia, é importante considerar que a construção de uma base nacional comum já vinha sendo discutida desde os anos de 1980. O processo histórico desse documento é sintetizado no Quadro 4:

Quadro 4 – Histórico da Base Nacional Comum Curricular

Ano/ acontecimento	Ações desenvolvidas
1988 – Promulgação da Constituição Federal	A constituição faz alusão à criação de uma Base Nacional Comum, com a fixação de conteúdos (Artigo 210).
1996 – Publicação da LDB	Houve um grande avanço quanto à educação, com a publicação da LDB. Nela, reforçava-se a necessidade de uma base nacional comum.
1997 a 2000 – Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	Os PCNs deram destaque a alguns elementos fundamentais que deveriam ser trabalhados em cada disciplina.

¹⁴ De acordo com a Lei nº 13.415/2017, em seu Artigo nº 36, “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: **I** - linguagens e suas tecnologias; **II** - matemática e suas tecnologias; **III** - ciências da natureza e suas tecnologias; **IV** - ciências humanas e sociais aplicadas; **V** - formação técnica e profissional”.

¹⁵ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira” (MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018).

2010 – Conferência Nacional de Educação (CONAE)	Na CONAE, em 2010, estudiosos debateram a Educação Básica e ressaltaram a necessidade de uma base nacional curricular.
2010 a 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	As DCNs trouxeram orientações para o planejamento curricular das instituições. As determinações desse documento amparavam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
2013 – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	A Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o PNFEM.
2014 – Institui-se o Plano Nacional De Educação	Das 20 metas do PNE, quatro ressaltam a BNCC.
2015 – I Seminário para a elaboração da BNCC – 1ª versão	Em 2015, houve o I Seminário para a elaboração da BNCC. No final desse mesmo ano, iniciou-se a consulta pública para a elaboração da primeira versão, com a contribuição da sociedade assim como organizações e instituições científicas.
2016 – 2ª versão da BNCC	A versão preliminar foi finalizada.
2017 – Documento final da BNCC	Em abril de 2017, o MEC apresentou o documento final da BNCC, 3ª versão, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No dia 20 de dezembro de 2017, a base foi homologada.
2018 - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)	Com a homologação, o objetivo foi que os currículos escolares fossem adaptados ao longo do ano de 2018. Para tanto, institui-se o ProBNCC.

Fonte: Elaborado pela autora com base em MEC – Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base.

A Regulamentação do NEM teve como marcos legais e normativos os seguintes documentos: a LDB, com alterações sobre a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017); as DCNEMs (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018); a BNCC – parte do

EM – (Res. CNE/CP nº 4, de 17/12/2018); os Referenciais dos Itinerários (Portaria nº 1.432, de 28/12/2018); e DCNs da EPT (Res. CNE/CP nº 1, de 05/01/2021) (DESCHAMPS, 2021).

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sancionada pelo Presidente Michel Temer, iniciou o processo de contrarreforma do Ensino Médio, implementando-o em todo o Brasil a partir das seguintes ações: ampliação da carga horária; formação continuada de professores; escolha do livro didático; nova avaliação; reorganização curricular, com a oferta de diferentes itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional, com foco no protagonismo juvenil e construção de projetos de vida dos jovens. A previsão era de que, em 2022, o NEM fosse implementado em todas as escolas do país. Sobre a BNCC, Zank e Malanchen (2020, p. 157) afirmam:

[...] os fundamentos da BNCC visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da educação básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.

Nesse contexto, a BNCC harmoniza-se com uma educação voltada ao domínio de habilidades e competências¹⁶. Em seu próprio texto, destaca-se que “[...] a Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, MEC – Base Nacional Comum Curricular). Na Figura 1, observamos as competências gerais da BNCC:

¹⁶ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir tais competências, a BNCC reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2018).

Figura 1 – Competências Gerais da BNCC



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1 – Disposições Gerais, 2020.

Verificamos que a BNCC tem características que coincidem com o Decreto nº 2.208/97, quando se refere “[...] à noção de competência na formulação do currículo que deverão constar dentre outros parâmetros, habilidades e competências básicas por área profissional” (RAMOS, 2006). Na visão de Santos e Orso (2020, p. 170), “O enfoque dado às competências não é algo novo nas políticas educacionais. Essa proposta é derivada de reformas educativas da década de 1990, dos projetos de ajuste dos países periféricos às políticas neoliberais [...]”. Entretanto, a abordagem pedagógica centrada em competências pode empobrecer a formação do jovem quando considera somente tarefas e desempenhos individuais. Zank e Malanchen (2020, p. 139) afirmam que “Limitar conhecimentos e impor a formação da juventude apenas ao desenvolvimento de habilidades específicas atende ao interesse do mercado produtivo, instruindo indivíduos de forma aligeirada, esvaziada e flexível”. Santos e Orso (2020, p. 170) complementam que “A “pedagogia das competências” passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo”.

Na perspectiva que sustenta a BNCC, os conhecimentos científicos e sistematizados das ciências, das artes e da linguagem não têm grande importância no currículo escolar. A escola tem, na verdade, um novo papel de transformar o espaço mais atrativo, com novos saberes e aprendizagens, devendo se tornar, conforme salientam Santos e Orso (2020), adaptáveis ao contexto econômico para formar sujeitos alienados e ajustados ao capitalismo.

Em vista disso, as contrarreformas em curso tendem a formar o jovem somente com habilidades, competências e técnicas que o transformam em um trabalhador eficiente, individualista, competitivo e vazio de conhecimento científico. De acordo com Laval (2019),

Por trás de substituição da qualificação pela competência está em jogo a substituição da validação do valor pessoal conferida pelo Estado pela validação conferida por um “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente. No entanto, a contradição continua: é preciso uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma “métrica comum”, função que é cumprida justamente pela certificação escolar. Na medida em que não podemos prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a “lógica de competência” na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação de mão de obra pelas empresas que fazem uso dela. A escola teria de passar, portanto, de uma *lógica de conhecimentos* para uma *lógica de competência* (LAVAL, 2019, p. 79).

A BNCC, dessa forma, secundariza o pensamento científico e dá ênfase ao desenvolvimento de capacidades socioemocionais que sustentam um modelo de sociedade neoliberal, marcado pelo individualismo e pela competitividade, com certificação aligeirada e comportamentos adequados ao mercado de trabalho e aos organismos empresariais. Ramos (2006, p. 159-160) complementa que a “[...] noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e da individualização das reivindicações e das negociações”. Assim sendo, as políticas educacionais de reforma para o Ensino Médio estão voltadas ao protagonismo juvenil e à flexibilização do currículo, a partir de uma visão de educação técnica, profissional e utilitarista para atender aos interesses de mercado.

As empresas passam a ter grande influência nas políticas públicas educacionais, antes definidas pelo governo. Desde então, “[...] é o capital que opera a matriz curricular, a forma de avaliação e estrutura, e, cada vez mais, o cotidiano escolar” (MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018). Conforme ponderam Motta, Leher e Gawryszewski (2018), “[...] a mercantil-filantropia adentra ferozmente aos fundos públicos por meio de parcerias, consórcios e mercantilização de suas mercadorias. [...] o radar dos investidores e das grandes corporações

do ramo educativo volta-se para Ensino Médio, a exemplo dos grupos Kroton¹⁷, SEB e Ser Educacional”.

Krawczyk (2018) nos ajuda a compreender esse entrelaçamento entre as políticas públicas e os interesses empresariais, algo que passa pela própria organização das classes dominantes e tende a direcionar as políticas educacionais, como constatamos nos quatro aspectos citados pela autora:

1) O modelo Todos pela Educação movimento que se constitui em ampla coalizão, reunindo empresários e governos, atua como densa rede de influências e como um think tank, com forte apoio da mídia (MARTINS, 2016). 2) O espaço escolar é reconhecido como um espaço estratégico ideológico, pelo seu potencial na difusão de valores. Criam-se, para as escolas públicas, programas que promovem a difusão de valores e competências próprios do estágio atual do capitalismo, tais como o empreendedorismo, apresentado como competência essencial para a aquisição da liberdade e da autonomia individual. 3) Há fundações empresariais que trabalham, junto aos governos municipais e estaduais, para a decisão e a implementação de políticas educativas ou diretamente, na liderança de formulação de políticas na área, como é o caso da Fundação Lemann, na constituição de uma Base Nacional Curricular. 4) Alianças entre corporações nacionais e estrangeiras, principalmente norte-americanas, fornecem serviços educacionais, como é o caso de formação docente (Teaching for América); bolsas de estudo e formação de lideranças para o Brasil, como, por exemplo, o Centro de Pesquisa Lemman, em Stanford-Califórnia, entre outros.

Notamos que tais mudanças são acompanhadas pelo avanço do direcionamento na área da educação dos órgãos internacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), BIRD e BM, com destaque às características que visam a padronizar a educação, a dar ênfase ao ensino de conhecimento em leitura, matemática e ciências naturais, buscando uma boa aprendizagem com avaliações no desempenho dessas disciplinas básicas. As componentes curriculares que não podem ser medidas com testes, por exemplo, a Filosofia e a Sociologia, no Ensino Médio, ficam de fora do currículo escolar, como acenado por Silva (2018, p. 3):

Tão logo dada a conhecer, desencadeia-se um processo midiático intenso [...] a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, [...] De igual modo, a exclusão tácita da Lei 11.684/2008 que compunha o Art. 36 da Lei de

¹⁷ A Educação Básica passou a estar sob crescente controle das corporações financeiras com a robusta aquisição pela Kroton (por R\$ 6,2 bilhões) do Grupo Somos Educacional, o maior grupo privado controlado igualmente por fundos de investimentos Tarpon (73%) e pelo fundo soberano Cingapura (18%). A influência da nova corporação sobre o conjunto da Educação Básica no país se dá por meio da aquisição dos principais grupos editoriais de material didático e paradidático, como Ática, Scipione, Saraiva, Atual e Benvirá (33 milhões de estudantes alcançados), por capitalizados sistemas de ensino que alcançam milhares de escolas privadas (escolas parceiras, como Bradesco e que utilizam seus sistemas de ensino, somando algo como 998 mil estudantes em 3.451 escolas) e outros milhares de escolas públicas, com os sistemas Anglo, pH, Ser, Geo, Maxi, Ético, além, naturalmente, de escolas próprias (KOIKE, 2018).

Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) implica em prejuízo na formação dos estudantes, haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo.

Com esse discurso, cria-se uma imagem que a escola precisa desenvolver no jovem as chamadas habilidades socioemocionais. Nisso reside a grande jogada: a ideia é que a escola não pode avaliar o desempenho dos estudantes somente com testes padronizados, mas também pelo desenvolvimento de sua personalidade, de habilidades e de competências. Esses aspectos serão avaliados por empresas que prestam serviço ao Estado, formalizando a adoção da política de reforma empresarial da educação.

O escopo dessa reforma é buscar formas de atingir as metas de aprendizagem, transformar o mundo educacional em empresarial, estabelecer políticas de avaliação e de monitoramento das escolas e professores, além de controlar a escola por meio da ideologia de livre mercado, com a participação dos pais e das empresas, os chamados *vouchers*¹⁸ (FREITAS, 2018). Araújo (2019, p. 76) ainda complementa que “A escola de Ensino Médio destinada à maioria da população, que é objeto de históricas ações de universalização, com a reforma sofre um processo de crescente desqualificação que busca transformar a educação básica em mínima, fazendo-a “crescer para menos”.

Para Laval (2019), muitos estudantes procuram outras formas de obter o conhecimento, deixando o ambiente escolar em busca de uma “educação por fora”, como cursos profissionalizantes, aulas particulares; essa é uma maneira de privatização do ensino que gera lucros às empresas. Segundo Araújo (2019, p. 72), com “[...] Reforma do Ensino Médio pode-se projetar o aumento das desigualdades educacionais e uma violenta hierarquização escolar, com o efeito danoso de cerceamento do futuro da juventude, particularmente das juventudes de origem trabalhadora”.

Diante disso, seus efeitos podem ser sentidos na desigualdade social entre estudantes e na maneira de ensinar e aprender. Trata-se de uma indústria da formação do indivíduo para ocupar espaços na sociedade capitalista, alguns em situações melhores por causa de seu conhecimento intelectual, porém, outros vendem a sua força braçal por um salário que supra as condições mínimas de qualidade de vida. Silva e Scheibe (2017) comentam que a Lei nº 13.415/2017 contraria os pressupostos de uma educação escolar pública, pois

¹⁸ De acordo com Vieira (2020), o sistema de *vouchers* nada mais é do que a entrega de “tiquetes” – semelhante ao cartão do Bolsa Família – com os quais os pais podem matricular os filhos em creches e escolas particulares.

Também aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público. (SILVA; SCHEIBE 2017, p.27)

Ao mesmo tempo que a Educação é mercantilizada, o NEM tem em sua base a proposta da educação integral do jovem. Para isso, orienta-se nos princípios constantes na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as DCNEMs, no seu Art. 5º:

Quadro 5 - Princípios norteadores do Novo Ensino Médio

Princípios norteadores do Novo Ensino Médio
I - Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
II - Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;
III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
IV - Respeito aos direitos humanos como direito universal;
V - Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;
VI - Sustentabilidade ambiental;
VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho;
VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo;
IX - Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no seu Art. 5º.

Todavia, o que a BNCC propõe ao Ensino Médio não possibilita uma formação integral do indivíduo, haja vista que reduz a carga-horária de disciplinas e, conseqüentemente, conteúdos escolares importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico e uma visão de mundo para além das aparências. Nessa perspectiva, o NEM, com uma aprendizagem baseada

na pedagogia do aprender a aprender¹⁹, não permite ao jovem uma formação integral, mas sim adequada ao capitalismo contemporâneo (ANJOS, 2020). Essa formatação acaba moldando o educando conforme a “lógica da competência”, que, para Laval (2019, p. 83), “[...] prioriza as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados [...] comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem”.

Ao observar o Guia de implementação do Novo Ensino Médio (2018), fruto do trabalho colaborativo entre o MEC, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o CONSED e servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, com o propósito de apoiar as redes e os sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio, por meio da distribuição da carga horária nos três anos do Ensino Médio, que pode ser escolhida nas instituições de ensino. Na Figura 2, visualizamos os exemplos sugeridos nesse documento:

¹⁹ Newton Duarte, em sua obra Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, assevera: “O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (NEWTON, 2001). Souza (2006, p. 186) acrescenta que “[...] o aprender a aprender nega a formação, justamente na medida em que se associa a uma concepção utilitarista que não estabelece a relação do indivíduo com a “cultura geral”, classificando-a como um conjunto de conhecimentos excessivamente “teóricos” e, portanto, “inúteis” [...] aprender a aprender significa treinamento para adquirir a habilidade de manejar informações”.

Figura 2 – Distribuição de carga horária no Novo Ensino Médio



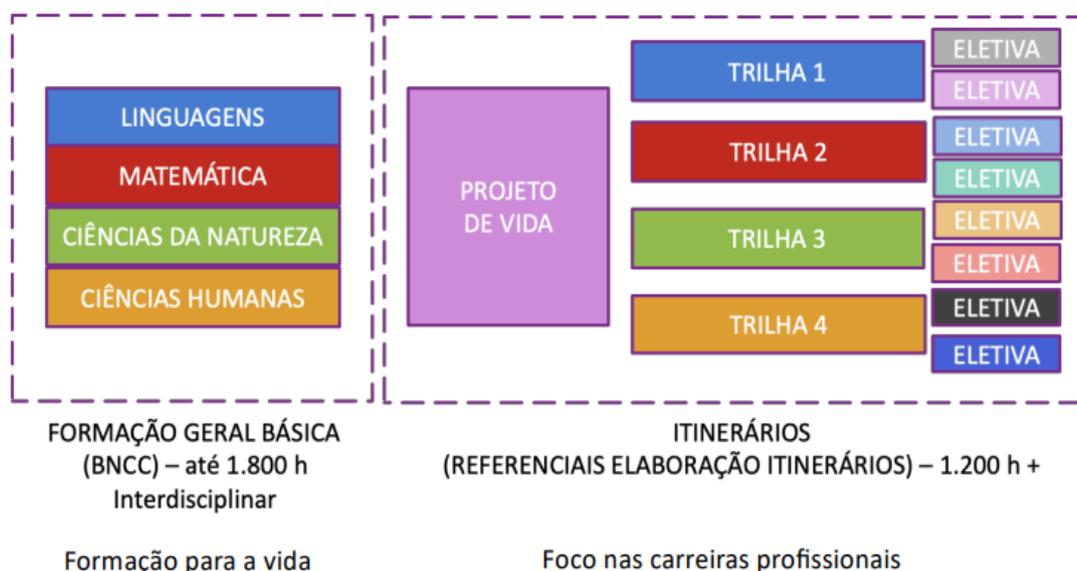
Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – MEC.

Conseqüentemente, as mudanças ocorridas com a implementação do NEM se dão com o currículo dividido em duas partes: uma parte é a Formação Geral Básica, com no máximo 1.800 horas divididas em três anos, sendo formada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e formação técnica e profissional; a outra parte do currículo compreende o Projeto de Vida; Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento²⁰, articulados à área de conhecimento ofertada pela escola, com uma carga-horária mínima de 1.200, distribuídas em três anos.

Na Figura 3, observamos a organização do currículo do NEM, conforme a Regulamentação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) (2021):

²⁰ “As trilhas de aprofundamento fazem parte do Itinerário Formativo e possuem destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes. Tomando por foco os objetivos definidos pelas DCNem, as trilhas de aprofundamento são organizadas em torno de uma temática específica e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que promovem a articulação entre objetos de conhecimento das respectivas áreas, e seus componentes, das habilidades dos eixos estruturantes, das habilidades previstas na BNCC e, ainda, das habilidades da educação técnica e profissional, além de outras não previstas na base” (SED, 2021, p. 88).

Figura 3 – Currículo do Novo Ensino Médio



Fonte: Documento Regulamentação do CEE/SC sobre o Novo Ensino Médio (2021).

Esse currículo vem sendo estruturado conforme a Portaria nº 1.432/2018 e as DCNEMs, em seu Art. 11, no qual se determina que “A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social”. Cada área do conhecimento tem objetivos de aprendizagem a serem alcançados, os quais são organizados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizando-se a relação entre a teoria e a realidade vivenciada pelo jovem. Nas áreas de conhecimento, as disciplinas – com exceção dos estudos de Língua Portuguesa e Matemática, conforme a matriz curricular do NEM escolhida na instituição – são trabalhadas com maior ou menor ênfase nos anos do NEM.

Por outro lado, de acordo com as DCNEMs (2018), a parte flexível é formada por Itinerários Formativos “[...] orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento [...]”, devendo “[...] garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil”. Os Itinerários se baseiam em quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Cada Unidade Federativa pode optar por um ou mais eixos estruturantes para ser trabalhado no Itinerário Formativo, mas todos têm como

finalidade ampliar a aprendizagem nas áreas de conhecimento, procurando desenvolver as habilidades e as competências para atuar no mundo do trabalho e saber resolver problemas na vida cotidiana, a partir da construção do Projeto de Vida dos jovens. No Quadro 6, observamos o objetivo de cada eixo estruturante do NEM:

Quadro 6 – Eixos estruturantes do NEM e seus objetivos

EIXO ESTRUTURANTES	OBJETIVOS
Investigação Científica	Supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;
Processos Criativos:	Supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;
Mediação e Intervenção Sociocultural	Supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;
Empreendedorismo	Supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Art. 12, p. 7.

Notamos que tais mudanças estão aliadas à BNCC, que propõe alterações no currículo de toda a rede de escolas do país (públicas ou privadas), dando ênfase ao Projeto de Vida e ao

protagonismo juvenil dos estudantes que frequentam o Ensino Médio. Para Siqueira (2021, p. 12),

O foco da BNCC está no desenvolvimento de competências, servindo à formação de um sujeito preparado para viver em um “novo cenário mundial” e que saiba comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo (sinônimo para obediente?), resiliente (receptivo às incertezas provocadas pelo avanço do neoliberalismo?), produtivo (para o capital?) e responsável (segue as regras?).

Nesse sentido, é importante a afirmativa de Laval (2019, p. 296): “[...] concentrando o significado da escola no acesso ao emprego e a um “belo futuro”, e não no acesso ao universo intelectual, os jovens das camadas populares se sentem menos dispostos a reconhecer nas atividades escolares seu significado próprio”. Nascimento, Benachio e Silva (2019) afirmam que um jovem privado de uma educação que lhe proporcione melhores perspectivas e condições socioeconômicas no futuro será explorado e menos valorizado, impelindo-o a vender a sua força de trabalho pelo montante necessário à sua sobrevivência.

As alterações no currículo do NEM, nessa direção, pautam-se na Resolução nº 3/18, que atualiza as DCNEMs. O Art. 7º § 2º e 3º informa que o currículo deve contemplar formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, relacionando a teoria ao mundo do trabalho e à vida em sociedade, isto é, a prática deve estar vinculada às experiências pessoal, social e do trabalho. Já as aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e profissionais, ou seja, as ações com significado para a vida, para a cidadania e para o trabalho. Os Itinerários Formativos do NEM, desse modo, podem ser organizados de três maneiras: propedêuticos (área de conhecimento e integrados: mais de uma área), técnico-profissionalizante (cursos técnicos, qualificação profissional ou aprendizagem profissional) ou mistos (propedêuticos e técnico profissionalizante) (CEE, 2021).

Para Souza (2006, p. 196), “Pode-se afirmar que, em lugar do diálogo com a “cultura geral” ou o conhecimento social acumulado, o discurso defende o treinamento de habilidades por meio de atividades práticas, ou seja, fazer as coisas [...] são as próprias noções de conhecimento e de cultura que são esvaziadas”. A autora complementa que não é uma formação para o jovem, mas sim uma formatação com um formato maleável do indivíduo e uma educação ao longo de toda a vida, guiada pela contínua capacidade de aprender a aprender, sendo impossível chegar à estabilidade, haja vista que há um constante processo de descarte e de

substituição. Nesse contexto, o jovem, como o ator social, encarrega-se de provar a sua eficácia sendo protagonista de suas próprias ações. Tal compreensão (a de ser responsável por suas escolhas e executá-las) o torna um empreendedor de si mesmo, o que comprova a lógica de mercado existente na reforma do Ensino Médio vinculada ao protagonismo juvenil²¹ e ao empreendedorismo.²²

Em virtude da organização curricular do NEM, para Silva e Scheibe (2017, p. 28), “[...] adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa [...] ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos [...]”. Silva (2018) complementa que a organização curricular do NEM tenta superar o currículo disciplinar e sequencial de conteúdo do Ensino Médio, mas se mostra limitada à aprendizagem, no que diz respeito à formação cultural do jovem, mantendo um caráter desigual e excludente.

Nessa perspectiva, o currículo mínimo de conteúdos e de competências básicas intensifica a expropriação do trabalho docente e da própria função da escola, apartando do exercício docente os saberes historicamente construídos e sistematizados para o contexto escolar (NEPOMUCENO; COSTA, 2021). Ademais, procura-se justificar a nova organização

²¹ De acordo com Houaiss e Villar (2001), a palavra protagonista deriva do termo francês *protagoniste*; em língua portuguesa, é formada pelos vocábulos gregos *prōtos* (primeiro, principal) e *agōnistēs* (lutador, competidor). Souza (2006, p. 118) localiza como o primeiro uso do termo “protagonismo juvenil” um artigo publicado em 1996, em um informativo da Fundação Odebrecht: “Protagonismo juvenil: projetos estimulam adolescentes a atuarem como agentes de ações voltadas para a comunidade”. Segundo a pesquisadora, alguns dos pontos principais do discurso já consolidado são estes: a adoção dos projetos como estratégia pedagógica e a noção de atuação (que supõe a noção de ator social) concomitante à de atividade (ou o fazer) como o modelo de participação na sociedade. Catini (2020, p. 61) explica que “O protagonismo aparece absolutamente ligado ao empreendedorismo periférico cultural, cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos. A reinvenção conceitual é a boa e velha exploração com roupa de profissionalizar “hobbies” e paixões e realização de projeto pessoal”.

²² Segundo Marques ([s.d.]), “A palavra empreendedorismo se originou em 1725, do termo “entrepreneur”, que significa dar início a algo novo assumindo riscos. [...] De maneira geral, as definições mais atuais do termo delineiam que o empreendedorismo consiste em um processo de criação de algo novo com valor agregado, pelo tempo e esforços dedicados, que oferece alguns riscos e potenciais recompensas”. Catini (2020, p. 66) complementa que, “Na falsificação de uma educação que prepara os jovens com amabilidade e dinâmicas ativas e os envia para o abatedouro da concorrência mercantil neoliberal, o ensino do empreendedorismo cumpre seu papel de privação da formação intelectual, mas também de ocupação de tempo integral sob tutela de confinamento territorial. O ensino do empreendedorismo é uma forma de gestão da pobreza não apenas pelo trabalho compulsório, mas também pelo disciplinamento a uma nova ordem do capital”.

curricular do Ensino Médio como uma forma de acabar com a falta de interesse e motivação dos jovens com relação ao que aprender nas escolas, mas é importante lembrar que muitas dessas instituições não têm condições físicas e estruturais para a realização de um bom trabalho e para oferecer uma aprendizagem de qualidade. Sob o mesmo ponto de vista, muitos jovens precisam trabalhar para ajudar na sobrevivência de sua família e, por isso, enfrentam situações de incertezas para o seu futuro. Assim sendo, para Krawczyk e Ferretti (2017),

Ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’.

Simões (2017) corrobora dessa visão, ao afirmar que o NEM “[...] compreende mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, desconsiderando que há outros fatores importantes e que influenciam direta ou indiretamente as condições de ensino e aprendizagem na escola”. De fato, é preciso considerar fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos jovens, tais como os citados pelo autor: “[...] a desigualdade social que submete parte significativa da população jovem a estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico e a desvalorização do trabalho docente em todos os sentidos”.

Além da falta de condições básicas para o trabalho dos docentes nas escolas, vivenciamos uma desvalorização do trabalho do professor, ao se permitir, conforme o Art. 61 da Lei nº 13.415/2017, a atuação de “profissionais com notório saber”:

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Além da flexibilidade na organização curricular, ocorre o mesmo com a profissão docente, por meio da contratação de indivíduos que não têm um conhecimento/habilitação para ministrar aulas. Na visão de Silva (2018, p. 3),

Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional.

De acordo com esse contexto, entendemos que a Lei nº 13.415/17 tem atuado para transformar a educação em um mercado de trabalho. A esse respeito, Krawczyk e Ferretti (2017) destacam que “[...] a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 “flexibiliza” o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. Em acréscimo, Simões (2017) conclui que no NEM “Evidencia-se o predomínio das preocupações com o êxito escolar com custo mínimo e com uma precoce e arbitrária preparação das juventudes para o mercado de trabalho simples e de baixo valor remunerado”.

Diante dessa problemática, é essencial que se efetivem ações político-educacionais que proporcionem uma educação digna para todos, principalmente para as classes menos favorecidas. Uma educação com formação omnilateral²³, pensada para além do capital, mas que façam parte o trabalho, a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento pleno do jovem.

Mediante ao exposto, a Lei nº 13.415/2017 constitui a base para a implementação do NEM no país, tendo respaldo no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, determinando que as metas devem ser atendidas até 2024. Assim, por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, as Secretarias Estaduais de Educação passam a apoiar e contemplar todas essas mudanças no Ensino Médio. A Portaria nº 521, promulgada em 2021 pelo Ministro da Educação, institui, por sua vez, o cronograma de Implementação do NEM em todo o Brasil.

Após recuperarmos o histórico das políticas públicas educacionais no Brasil, culminando com a contrarreforma do Ensino Médio, a pergunta que dá sequência à nossa discussão é: Como ocorreu o processo de implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina a partir da experiência na escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira? A resposta a esse questionamento é o assunto do capítulo II desta dissertação.

²³ Frigotto (2012, p. 267) afirma que “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões””; assim, uma educação omnilateral significa “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

II CAPÍTULO

2 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: o caso de Ipuauçu

Neste capítulo, por meio da análise de documentos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), contextualizamos a implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, principalmente na EEB Padre Antônio Vieira. Procuramos analisar esse processo de formação fragmentada e aligeirada que se desenhou com a participação de empresas e instituições privadas.

Após ser aprovada a adesão das escolas-piloto em Santa Catarina, a SED realizou reuniões para a organização do NEM. As atividades, iniciadas no ano de 2020 com os jovens do 1º ano do Ensino Médio, foram implementadas gradativamente nos anos seguintes, com o objetivo de se contemplar todas as escolas até 2022. Para tanto, foram empreendidas várias ações da SED em parceria com o Instituto Iungo e profissionais da educação, dentre as ações citamos: a elaboração do plano de implementação do NEM; a produção do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCM), em que se encontra toda a organização do NEM, desde a matriz curricular até planos de aulas com estratégias pedagógicas para os docentes trabalharem com os jovens; e a realização de formações para os docentes, como estratégia para aprovar a implementação do NEM.

Outro aspecto importante que descrevemos neste capítulo é a falta de estrutura nas escolas para comportar as mudanças com a contrarreforma, assim como as dificuldades dos próprios alunos em se adaptar às exigências impostas, sobretudo a ampliação da carga-horária, já que muitos estudam e trabalham. Por fim, apresentamos, com mais detalhes, como ocorreu a implementação do NEM na EEB Padre Antônio Vieira.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Santa Catarina está localizada na região Sul do país e faz fronteira com os estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Sendo o menor estado do Sul do Brasil, Santa Catarina tem um território de apenas 95,4 mil km² dividido em oito regiões: Litoral, Planalto Norte, Nordeste, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Oeste. Em 2021, a população era de aproximadamente 7.338.473 habitantes, notando-se uma diversidade de sotaques e culturas, sem falar nas mudanças de clima de uma região para outra. A economia catarinense contempla inúmeras atividades. Com uma variedade de climas, paisagens e relevos, está organizada da

agricultura ao turismo, não se concentrando somente em uma área de atividade econômica. O estado é composto por 295 municípios, cuja capital é Florianópolis. O Mapa 1 demonstra as oito regiões que compõem o estado.

Mapa 1 – Regiões que compõe o Estado de Santa Catarina



Fonte: Você realmente conhece Santa Catarina? | Quizur.

Conforme disponibilizado na página da Educação do site da UOL, foram divulgados, em 16 de setembro de 2022, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica, os quais mostram que o número de matrículas no Ensino Médio registrado em 2022 é de 5,3% menor do que o observado em 2021. Nesse período, o número de estudantes do Ensino Médio no país caiu de 6.564.625 para 6.217.486.

Apesar da redução, houve um aumento de 10,5% no número de alunos em tempo integral, o que pode ser interpretado como uma das primeiras mudanças estabelecidas pelo NEM. Ao todo, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o Brasil somou 35.760.081 matrículas em 2022. O número é 2,07% menor em comparação com os dados oficiais do ano anterior.

Observando o documento *Indicadores Educacionais Catarinenses nos anos de 2019, 2020 e 2021*, elaborado pela SED/SC, é possível verificar a quantidade de matrículas no Ensino Médio no estado. Os dados foram extraídos do Inep, como visualizamos na Tabela 1:

Tabela 1 – Número de matrículas no Ensino Médio em Santa Catarina

Matrículas no Ensino Médio			
Período	Número de matrículas		Percentual
2010 – 2019	248.209	242.876	-2,2%
2010 – 2020	248.209	254.670	+2,6%
2010 – 2021	248.209	266.537	+7,38%

Fonte: Elaborada pela autora, com base no documento Indicadores Educacionais Catarinense.

Por meio da análise dos dados disponíveis na Tabela 1, constatamos que, em 2019, o número de matrículas no Ensino Médio no estado de Santa Catarina diminuiu em relação ao ano de 2010. Embora haja um número expressivo de jovens matriculados no Ensino Médio, o percentual de reprovação e de abandono não pode ser ignorado. Nas Tabelas 2 e 3, a seguir, apresentamos o percentual de reprovação e de abandono nas séries em cada dependência administrativa, nos anos de 2019 e 2020. É importante observar que os maiores índices foram registrados na turma de 1ª série, tanto de reprovação quanto de abandono.

Tabela 2 - Taxas de Reprovação por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2019/2020

Taxas de Reprovação por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2019

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não seriado
	%	%	%	%	%
Pública	21,2	12,4	6,8	7,7	6,0
Privada	4,8	2,9	1,6	-----	-----

Taxas de Reprovação por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2020

	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	não seriado
	%	%	%	%	%
Pública	14,0	9,1	9,8	9,5	3,2
Privada	1,0	0,5	0,2	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Indicadores Educacionais Catarinense.

Como é possível notar, o índice de reprovação é alto, especialmente na rede pública. Conforme os estudos de Damiani (2006), dentre os fatores associados ao desempenho escolar dos jovens estão a escolaridade dos pais, a estrutura econômica da família, a cultura individual, a própria escola que frequenta e até mesmo a comunidade onde se vive; todos esses aspectos podem influenciar a repetência do estudante. Para Luz (2008), as camadas mais pobres da população têm maior vulnerabilidade à repetência, que acaba sendo maior devido à precariedade das condições socioeconômicas. O problema da repetência pode levar à defasagem de idade-série e favorecer o abandono e a evasão escolar, aumentando a dualidade de classes. Podemos verificar o índice de abandono em Santa Catarina na Tabela 3:

Tabela 3 - Taxas de Abandono por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2019/2020

Taxas de Abandono por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2019					
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	não
	%	%	%	%	seriado %
Pública	6,0	5,7	5,6	7,7	3,6
Privada	0,3	0,4	0,2	-----	-----

Taxas de Abandono por série e dependência administrativa, em Santa Catarina – 2020					
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Não
	%	%	%	%	seriado%
Pública	3,3	3,7	5,6	14,8	0,9
Privada	0,3	0,1	0,2	-----	-----

Fonte: Elaborada pela autora, com base no documento Indicadores Educacionais Catarinense.

Na Tabela 3, o que nos chama a atenção é a diferença das taxas de porcentagem entre a dependência pública e privada e os índices de abandono. Evidencia-se, desse modo, a dualidade que perpassa a educação na sociedade capitalista e, nesse caso, materializada entre o sistema público de ensino e o sistema privado. Isso se concretiza quando observamos os investimentos em recursos humanos e financeiros entre os dois sistemas de ensino, além das condições

socioeconômicas dos jovens que frequentam a escola pública e a privada. Sobre essa dualidade educacional, Araújo (2019, p. 13) destaca:

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

Outro dado que ressaltamos é a taxa percentual de evasão em 2018/2019 nas escolas públicas em Santa Catarina, assim caracterizada: na 1ª série 11,7%, na 2ª série 10,2% e na 3ª série 8,2%. Nas escolas privadas, por sua vez, estes foram os índices: na 1ª série 2,8%, na 2ª série 3,6% e na 3ª série 1,1%, conforme os dados dos Indicadores Educacionais Catarinense. Com os números relacionados à evasão estavam consideravelmente maiores na escola pública, foram coletados dados do Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno (Apoia), a fim de verificar as possíveis causas disso. O diagnóstico foi realizado nas 120 escolas-piloto do NEM da rede estadual no segundo semestre de 2019 e apontam para as causas da evasão²⁴.

Além da quantidade de matrículas, cada estado e instituição escolar tem metas para serem alcançadas, por isso, existe uma cobrança para a obtenção de bons indicadores. Uma das metas é o resultado da avaliação do IDEB realizado nas redes de ensino do país, por meio do MEC, para avaliar como se encontra todos os aspectos e elementos que compõem as escolas. O ensino e a aprendizagem dos estudantes são avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mas somente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Para Laval (2019, p. 210), “Os resultados, apresentados em forma de dados, são fetichizados, aparecem como critério de qualidade das escolas e como medida do nível cultural da população”. Essa avaliação é uma garantia de eficiência das escolas para os organismos nacionais e

²⁴ Segundo o Apoia (2019), “Menos de 3% dos jovens pesquisados: separação dos pais, desinteresse das famílias em relação aos estudos dos filhos, viagem temporária com a família, agressões físicas ou psicológicas na escola, preconceito praticado contra o jovem, distância, dificuldades no caminho casa-escola, não haver quem os leve, suspeita de envolvimento com drogas, distorção idade-série, tratamento médico/internação e, ainda, uma porcentagem de famílias ou responsáveis não localizados para contato. Mais de 3%: jovens abandonaram a escola por estar morando com namorado(a), estarem união estável ou ter casado; dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo da vida escolar; decorrência de gravidez ou parto recente; para entrar no mercado de trabalho, trocaram de endereço e não se tinha confirmação, de que estivessem estudando”.

internacionais, sendo responsabilizadas pelos recursos que recebem. A Tabela 4 evidencia os resultados do IDEB em Santa Catarina no Ensino Médio, comparando-os com os demais estados da Região Sul e do Brasil, de forma geral:

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – (2019) – Ensino Médio

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – (2019) – Ensino Médio			
Brasil	Região Sul	Santa Catarina	Meta – SC
4,2	4,4	4,2	5,4

Fonte: Elaborada pela autora com base no documento Indicadores Educacionais Catarinense.

Na Tabela, observamos que o estado de Santa Catarina, apesar de estar com a média do IDEB igual ao do país, tem um valor abaixo da média da Região Sul, além de estar distante da meta para o estado catarinense, que é de 5,4.

Portanto, com os indicadores educacionais apresentados, é possível contextualizar a situação educacional em Santa Catarina a partir de dados como evasão, abandono, reprovação e IDEB. Essas informações não apenas revelam questões relacionadas à infraestrutura das escolas, às condições de trabalho dos professores, à condição socioeconômica dos alunos, mas também – assim como ocorreu nacionalmente, foram a partir deles, somado ao argumento do desinteresse do jovem com relação à escola, considerada como pouco atrativa e pouco útil à sua vida – serviram como justificativas para a implementação do NEM em Santa Catarina.

Em 2019, o estado catarinense indicou as instituições que poderiam compor o quadro das escolas-pilotos do NEM e que se enquadravam nas condições exigidas pela Portaria nº 649/2018 - MEC, a saber: obrigatoriamente 30% de escolas de EMITI; escolas que já tivessem uma jornada diária de cinco horas e que, preferencialmente, participaram do ProEMI.

Esse programa, lançado em 2009 pelo Governo Federal, com base na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, permitia aos estados elaborarem iniciativas inovadoras que pudessem flexibilizar o currículo de modo a aproximá-lo das juventudes e das mudanças do mundo contemporâneo. Em Santa Catarina, o ProEMI foi iniciado em 2010 em 18 escolas; em 2016 já somavam 155 unidades escolares de Ensino Médio, com mais de 15.000 alunos atendidos. O EMITI, por sua vez, foi instituído em 2017, em uma parceria da SED/SC com o

Instituto Ayrton Senna (IAS)²⁵ e com Instituto Natura (IN)²⁶, a partir de uma proposta de educação integral para o Ensino Médio centrada no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais na formação do jovem. As experiências nesses dois programas tornaram-se, portanto, critérios para a escolha das escolas-piloto que iniciaram o NEM em Santa Catarina.

No período que se iniciavam as mudanças no Ensino Médio, ocorreram várias manifestações, a exemplo da ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas que se colocaram contrários às reformas, exigindo a sua participação nas discussões das alterações para o ensino da juventude brasileira. Em Santa Catarina, as escolas também foram ocupadas por estudantes. Em uma reportagem publicada no site do Jornal UFSC à Esquerda, em 11 de outubro de 2016, denunciou-se a violência que ocorria nas manifestações por parte do aparato policial, ocasião em que se convocou todos os cidadãos para apoiar o movimento dos estudantes secundaristas que lutavam em defesa da educação pública nacional. Para o UFSC à Esquerda, “[...] não podemos naturalizar a perseguição de manifestantes, principalmente adolescentes. A democracia burguesa novamente nos mostra sua seletividade”. Mesmo com as manifestações contrárias por parte da comunidade acadêmica, dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos do Ensino Médio, foram aprovadas a Medida Provisória nº 746 e a Lei nº 13.415/2017, formalizando a Reforma do Ensino Médio.

Sendo assim, por meio das ações realizadas no sistema de educação de Santa Catarina, após o ano de 2017, descrevemos, na próxima seção, como vem ocorrendo o processo de implementação do NEM no estado catarinense.

2.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS E DOCUMENTOS ORIENTADORES

Conforme o vídeo *Arquitetura do Novo Ensino Médio*, disponível no site da SED/SC, na aba videoteca/vídeos da formação para a implantação do Novo Ensino Médio 2021/2022, em abril de 2018, o MEC entregou a terceira versão do documento da BNCC do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação, iniciando a consulta pública por meio de uma plataforma

²⁵ O IAS é uma ONG criada em 1994, pela família Senna; trata-se de uma instituição filantrópica e sem fins lucrativos, que atua na área de assistência social (Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna). Disponível em: <https://idoc.pub/download/estatuto-social-instituto-ayrton-sennapdf-klzoo8erwe4g>. Acesso em: 15 nov. 2023.

²⁶ O IN foi criado em 2010 com o propósito de ampliar os investimentos em educação realizados pela Natura desde 1995. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/nossa-historia/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

digital. Entre maio e setembro, aconteceram audiências públicas da BNCC do Ensino Médio. Ainda nesse mesmo ano, a partir da Portaria nº 649/2018, o MEC instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu critérios para a participação no programa. No mês de dezembro, ocorreram mudanças em documentos que regem o Ensino Médio, a exemplo da Resolução do CNE nº 03/2018, que atualizou as DCNEMs, da publicação dos referenciais dos Itinerários Formativos, com a unificação dos percursos da parte flexível, a partir da instituição de Eixos Estruturantes e habilidades vinculadas a cada um deles, e da homologação da BNCC para a etapa final da Educação Básica²⁷.

Com a eleição de Carlos Moisés da Silva para governador, em 2018, e a nomeação de Natalino Uggioni²⁸ (2019-2021) para o cargo de Secretário de Estado da Educação, ocorrem as primeiras iniciativas para a implementação do NEM em Santa Catarina. Nesse mesmo ano, iniciou a preparação para o processo de implementação do NEM com webconferências realizadas pelo MEC abrangendo as Secretarias Estaduais de Educação do país, com as seguintes estratégias: informações sobre a BNCC e o NEM; orientações do processo de escuta diagnóstica; encontro formativo com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e gestores das escolas-piloto. Nessas atividades, o estado de Santa Catarina indicou as escolas que poderiam compor o quadro das escolas-pilotos e que se enquadravam nas condições exigidas pelo MEC, descritas na Portaria nº 649/2018.

As escolas selecionadas deveriam enviar a documentação de adesão ao NEM até o mês de novembro e se adequar à normatização para implementar o programa na escola. No mês de maio de 2019, a SED/SC realizou uma webconferência com os seus técnicos, com os supervisores das CREs de Santa Catarina e com gestores e professores das escolas que aderiram ao NEM, a fim de mostrar as ações que seriam realizadas nesse mesmo ano nas escolas-piloto.

Em agosto, foi programada no município de Chapecó - SC uma reunião para orientar os servidores públicos da SED e das escolas-piloto (gestores e coordenadores do NEM) sobre a implementação do NEM. Dentre as ações, destacaram-se: compor uma equipe gestora do NEM,

²⁷ Essas informações estão disponíveis no site do Novo Ensino Médio, na seção videoteca, webnares e vídeos: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>.

²⁸ Segundo o site do Jornal Sul em Destaque (2019), Natalino Uggioni atuou na superintendência do Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina, ligado à Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina, com vínculo profissional ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A trajetória profissional do ex-secretário de educação explica a rápida adesão do Estado Catarinense à implementação NEM.

de preferência com professores efetivos da escola; elaborar a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC); realizar reuniões com estudantes e elaborar um relatório a partir de suas necessidades e interesses; e buscar parcerias com outras instituições, tais como universidades, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) etc.

No mês de setembro, quatro representantes da rede estadual de ensino de Santa Catarina participaram do *Segundo encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio*, organizado pelo CONSED, em Brasília. O evento teve como propósito elaborar metas para a implementação do NEM no em 2020. A SED/SC, no mês de novembro, promoveu em Florianópolis o *Primeiro Encontro Formativo do Novo Ensino Médio*, com cerca de 200 profissionais das 120 escolas-piloto do NEM, com informações disponibilizadas no *Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio*, além das matrizes curriculares e de todas as projeções para a organização (monitoramento e avaliação), de modo a iniciar com as turmas de jovens no ano de 2020.

Além disso, ainda em 2019, foi criado o Programa Minha Nova Escola, que definiu os pilares que nortearam as ações da SED ao longo de dois anos: Educação Inovadora, Infraestrutura Escolar, Gestão Total, Qualificação Permanente e Além da Escola. Nesse período, houve a adesão de escolas estaduais ao Programa de Escolas Cívico-Militares, a criação do sistema de inteligência de dados e a conclusão dos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a aprovação da Lei nº 13.415/17, iniciou-se o processo de implementação do NEM no estado catarinense, com formação continuada de gestores e equipe pedagógica das 120 escolas-piloto. Assim, em 2020, principiaram as atividades escolares com os jovens dessas escolas.

Em 2020, a implementação do NEM nas 120 escolas-piloto ocorreu de forma progressiva, iniciando-se com os primeiros anos. Assim, os estudantes que iniciaram a etapa do Ensino Médio se depararam com uma nova estrutura curricular relacionada à formação geral básica e à parte flexível. Nesse momento, não fizeram parte do currículo as Trilhas de Aprofundamento, que são ofertadas a partir do segundo e terceiro anos. Durante esse período, podemos mencionar a grande dificuldade que as escolas-piloto enfrentaram, pois não havia o Currículo Base, as matrizes não estavam completamente definidas, sem contar a falta de infraestrutura. Conforme assevera Baruffi (2021, p. 13),

[...] quando o projeto inicia ainda com muitas incertezas, sem definição de currículo, metodologias, organização das aulas mostra a negligência do estado mais uma vez com algo que deveria ser pensado meticulosamente, um projeto de futuro da nação como Ensino Médio é algo que os estados juntos com o governo federal deveriam apostar todas as suas capacidades para que os principais resultados de todas as esferas pudessem ser alcançados. É lamentável ver uma mudança tão significativa começar a acontecer quando o estado de Santa Catarina ainda não tem sua organização de proposta curricular para o Novo Ensino Médio [...] essas indefinições mais uma vez recaem sobre o docente.

Outra adequação foi quanto à formação dos docentes para dar continuidade à implementação do novo currículo durante o ano de 2020. Para tanto, foram estabelecidas parcerias com instituições de interesse privado, como os acordos entre a SED/SC, o CONSED e a companhia Google, desenvolvendo-se o *Google For Education* (Google Sala de Aula), uma plataforma de uso para toda a rede estadual de ensino, sendo um meio de acesso às atividades *on-line* nas escolas estaduais catarinense. A SED/SC, por meio da Resolução CEE/SC nº 009, de 19 de março de 2020, em razão da pandemia, estabeleceu o regime não presencial de atividades escolares, sendo essa uma das adaptações necessárias para cumprir o calendário letivo durante a pandemia de covid-19 em 2020. Mesmo com a pandemia, a SED/SC não recuou no processo de implementação do NEM nas escolas-piloto, buscando diferentes ações, como a organização do currículo para as turmas do NEM realizada com formações continuada aos profissionais do setor público da educação em parceria com institutos privados (MARTINI, 2021), aspecto que discutimos no próximo tópico.

2.2.1 Percurso de elaboração e organização curricular do NEM: formações e a parceria público-privada

Em 2020, devido ao contexto da pandemia, para continuar com a implementação do NEM no Estado de Santa Catarina, a SED/SC elaborou diferentes ações. A primeira delas foi a parceria firmada entre a SED e a GetEdu, uma empresa parceira do *Google for Education*, com atuação no setor público. Essa cooperação teve como objetivo organizar um ciclo de formação *on-line* para os profissionais das escolas-piloto do NEM da rede estadual de educação de Santa Catarina e aulas no formato remoto com os alunos da Rede. Durante o período das formações, o Instituto Iungo foi o responsável pela coordenação técnica desses encontros, por meio do acordo com a SED/SC, publicado no Diário Oficial do Estado/SC (nº 21.361), em 25 de setembro de 2020. O Instituto Iungo é uma pessoa jurídica de direito privado, inscrita como

Associação Instituto Iungo, sendo criada em 2020 mantida pelo Movimento Bem Maior e pelo Instituto MRV, ambos pertencente ao TPE.

Além do Instituto Iungo, outras instituições também fizeram cooperações com a SED, como Sesi e o Sebrae, que englobam o Sistema S. O Sebrae conduziu, em 30 de novembro de 2020, o *Festival Online da Educação Empreendedora: Juventudes que Aprendem a Empreender*, com a participação de 24 escolas-piloto, as quais apresentaram trabalhos desenvolvidos durante o ano de 2020. Também atuaram em Santa Catarina o IAS e o IN, por meio da formação de professores e da produção de material para o programa EMITI.

Nesse contexto, é importante a afirmação feita por Laval (2019, p. 30): “Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagens flexíveis”. Dessa forma, com o apoio do Instituto Iungo, no decorrer do ano letivo de 2020, ocorreram cursos de formação sobre a Integração Curricular, Projetos de Vida e Elaboração dos Roteiros Pedagógicos dos Componentes Curriculares Eletivos do NEM. Citamos, a seguir, algumas das formações realizadas:

- Aspectos do currículo integrado no contexto no Novo Ensino Médio;
- Componentes Curriculares Eletivos – NEM;
- Diálogos sobre Projeto de Vida;
- Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM;
- Planejamento Novo Ensino Médio;
- Lançamento Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos.

No ano de 2020, as escolas-pilotos iniciaram as primeiras turmas do NEM enfrentando diversas dificuldades: o trabalho remoto, em virtude da pandemia; a ausência do Currículo Base para definir as temáticas que contemplassem os anseios dos estudantes e que fossem trabalhadas nos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), os quais integram os Itinerários Formativos (parte flexível do currículo); e a falta de estrutura física para essa implementação.

A SED/SC orientou as escolas a realizarem reuniões com a comunidade escolar para que sugerissem temáticas que pudessem ser contempladas nos CCEs. Surgiram mais de 500 opções de temáticas, das quais foram selecionadas 52 possibilidades de temas. Com a participação de 362 profissionais, envolvendo professores(as) e coordenadores(as) das 120

escolas-piloto do NEM, profissionais das CREs, além do apoio de técnicos(as) do Órgão Central da SED/SC, profissionais da equipe ProBNCC, bem como de especialistas do Instituto Iungo, iniciou-se o processo de construção dos chamados Roteiros Pedagógicos para as temáticas escolhidas.

A elaboração dos Roteiros Pedagógicos aconteceu de forma remota, entre os meses de agosto e novembro de 2020. Um novo reagrupamento foi feito, culminado em 25 CCEs, divididos em seis áreas (as quatro áreas do conhecimento, os Temas Interdisciplinares e Ciência e Tecnologia) para oferta em 2021. Cada etapa de produção foi analisada por especialistas e técnicos de forma coletiva, sendo compilada no caderno *Componentes Curriculares Eletivos: construindo e ampliando saberes*, disponibilizado às escolas. Cada instituição escolar, a partir das suas possibilidades, poderia escolher os temas a serem ofertados aos alunos.

Durante esse período, também foi construído o CBTCEM, que contou com a participação de 254 docentes, equipes da SED/SC, da ProBNCC e especialistas em currículo, com base no EMITI e no Ensino Médio Inovador (EMI). De fato, as formações direcionadas aos docentes são formas de aceitação mais rápida para implementar o NEM nas escolas. Dentre as principais medidas realizadas no estado de Santa Catarina, no período de 2019 e 2020, para a construção do CBTCEM e, conseqüentemente, para a implementação do NEM, destacamos estas:

- ✓ Abril de 2019: constituição da equipe ProBNCC e a elaboração do “Marco Zero do Currículo²⁹” pela equipe de redatores;
- ✓ Janeiro de 2020: consulta Pública da versão Marco Zero do Currículo;
- ✓ De fevereiro a junho de 2020: edital para a seleção de professores colaboradores, elaboradores/formadores do CBTCEM e análise das contribuições da Consulta Pública para incorporação do documento Marco Zero;
- ✓ Julho de 2020: qualificação das contribuições com orientação e participação dos consultores e componentes de áreas;

²⁹ Segundo o Jornal Diário Litoral (2022), “A escrita do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foi iniciada em abril de 2019, a partir da seleção dos coordenadores, redatores e articuladores, que integraram o grupo ProBNCC. O trabalho foi iniciado por 24 profissionais da rede estadual, a partir do estudo de experiências de flexibilização curricular e dos documentos de referência (Proposta Curricular de SC, Currículo do Território Catarinense Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental e Base Nacional Comum Curricular). Assim, foram realizadas diversas reuniões técnicas que culminaram com elaboração coletiva do “Marco Zero do Currículo do Território Catarinense””.

- ✓ Setembro de 2020: versão final do texto da Formação Geral Básica;
- ✓ Novembro de 2020: versão final do texto da parte flexível do currículo e submissão ao CEE do texto completo para análise dos quatro cadernos, totalizando 1083 páginas;
- ✓ O resultado da construção do CBTCEM ocorreu com a publicação de quatro cadernos:

Caderno 1 - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais;

Caderno 2 - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica por Área do Conhecimento;

Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense;

Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos.

Essas informações foram extraídas do material utilizado no curso de formação continuada para docentes 2021-2022, ofertados pela SED/SC. Os Ciclos de Seminários foram previstos para acontecer de forma presencial, entre março e junho de 2020, mas, com a pandemia do novo Coronavírus, isso não foi possível, sendo transferidos para os meses de setembro a novembro, com encontros virtuais. Essas alterações ocasionaram um atraso no cumprimento das metas, por isso, o CBTCEM foi aprovado somente em março de 2021 e repassado aos professores em agosto do mesmo ano.

Em dezembro de 2021, a SED/SC disponibilizou o **Caderno 5**, intitulado *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica*, elaborado pela equipe da Educação Profissional e Tecnológica e por 293 professores colaboradores. Nesse Caderno, encontram-se os cursos técnicos estruturados no formato de quatro Trilhas de Aprofundamento, as quais estão organizadas a em quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos do NEM, com habilidades requeridas pelo mundo do trabalho e outras específicas demandadas por diferentes ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). O jovem receberá o diploma de formação técnica somente após ter cursado todas as trilhas que compõem o referido curso, o que não o impede, a depender o curso e da trilha em questão, de receber certificação intermediária (SED, 2022).

Outra questão para que a implementação do NEM ocorresse de forma rápida foi o investimento do governo estadual em propagandas nas mídias, com uma série de seis vídeos sobre o NEM, assim intitulados: (i) Fundamentos do Novo Ensino Médio; (ii) Flexibilização e Escolas-piloto; (iii) Itinerários Formativos; (iv) Eixos Estruturantes; (v) e (vi) Metas para Implementação (MARTINI, 2021). Conforme ressalta Martini (2021), “Todos são vídeos curtos, objetivam informar de maneira rápida, para atingir estudantes e comunidade em geral e passar uma visão positiva de implementação do NEM, alinhada à SED/SC e aos documentos normativos do MEC, produzidos no contexto da Lei nº 13.415/2017”.

Além disso, faz parte da organização curricular do NEM em Santa Catarina os chamados Temas Contemporâneos Transversais, com assuntos comuns às áreas do conhecimento: Economia, Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Interculturalidade, Ciência e Tecnologia. A ideia é trabalhar a transversalidade já definida nas DCNs, de forma crescente e sem divisão de séries/anos, como uma espiral em crescimento, a fim de desenvolver o conceito do assunto estudado. Os temas devem ser contemplados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e os próprios docentes das áreas de conhecimento decidem quais conteúdos serão trabalhados em cada área com os temas escolhidos.

Nessa conjuntura da organização curricular do NEM em Santa Catarina, identificamos novamente o velho disfarçado de novo, quando nos remete aos temas transversais já existentes nas DCNs, os quais, agora fundamentados na BNCC e na atualização das DCNEMs, propõem que a parte flexível do currículo seja trabalhada a partir dos quatro Eixos Estruturantes, dando-se maior ou menor ênfase a cada um. As Trilhas de Aprofundamento devem contemplar os quatro eixos; os CCEs, por sua vez, poderão passar por um ou mais eixos estruturantes.

Dessa forma, a elaboração de documentos em Santa Catarina, alinhados com a BNCC para o Ensino Médio, que modificam o currículo, a chegada do material didático, em consonância com a proposta do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a formação continuada oferecida aos professores, por meio de Institutos, são elementos que apressaram a implementação do NEM no território catarinense. Para Martini (2021), a Lei nº 13.415/2017, a partir da não obrigatoriedade de todos os itinerários, faz com que a oferta feita pelas escolas aos jovens se torne precária. O CBTCEM informa que, dentre os 295 municípios de Santa Catarina, 168 (57%) contam com apenas uma escola de Ensino Médio. Em vista disso, o documento

orienta que as escolas optem por itinerários integrados e que abranjam mais áreas do conhecimento. Isso evidencia, contudo, a impossibilidade de os jovens escolherem os CCEs.

Ademais, o CBTCEM defende uma formação articulada ao protagonismo juvenil, ao projeto de vida e ao empreendedorismo, por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais. Todavia, essa organização vai na contramão das concepções da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina de uma formação omnilateral pautada no Materialismo Histórico-Dialético, que procura refletir sobre o futuro dos jovens por meio da sua realidade concreta e das desigualdades sociais que enfrentam diariamente, como observa Martini (2021).

Ainda a respeito da construção do CBTCEM, entre os meses de agosto e novembro de 2021, com a participação de profissionais da rede estadual de ensino e do Instituto Iungo, aconteceu a elaboração do caderno *Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida*, formado por 15 temáticas que subsidiam o trabalho pedagógico das escolas do NEM. Nesse documento, com o intuito de favorecer o desenvolvimento das competências gerais da BNCC, são abrangidas as três dimensões norteadoras do trabalho com o Projeto de Vida: a pessoal, a cidadã e a profissional. O material tem como objetivo possibilitar aos estudantes o protagonismo de suas histórias, seu desenvolvimento integral, o planejamento de seus percursos escolares ao longo do Ensino Médio e a sua projeção para o futuro. Tais mudanças estão aliadas à BNCC, que propõe alterações no currículo de toda a rede de escolas do país (pública ou privada), dando ênfase ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil dos estudantes que frequentam o Ensino Médio.

Considerando o início da implementação do NEM nas escolas-piloto em 2020, com as primeiras turmas, e com base nos elementos que contribuíram para que isso acontecesse de forma mais rápida, na próxima seção, analisamos como esse processo se efetivou na EEB Padre Antônio Vieira, pontuando-se a organização, as mudanças e o replanejamento da estrutura física e pedagógica dessa unidade escolar.

2.3 O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇU/SC

O município de Ipuacu localiza-se no Oeste catarinense. Seu nome origina-se do Tupi Guarani, que significa Lajeado Grande ou Fonte Grande, fazendo referência ao Rio Chapecó,

que, ao passar pelo município, também recebe o nome de Lajeado Grande. Os primeiros moradores, em sua maioria de origem cabocla, chegam à região em 1950, sendo procedentes do Paraná. No mesmo período, imigraram italianos e alemães que se somaram aos indígenas das Tribos Kaingangs e Guaranis, os quais já ocupavam a região.

O Mapa 2, a seguir, mostra a localização do município de Ipuacu no estado de Santa Catarina:

Mapa 2 - Localização do município de Ipuacu



Fonte: Imagem extraída do endereço eletrônico:

<http://extraterrestresmyblog.wordpress.com/2013/11/03/brasil-crop-circle-em-s-catarina-de-novo-em-ipuacu/WordPress.com>

Em 1958, Ipuacu foi elevado à categoria de distrito de Abelardo Luz. Permaneceu nessa condição até 1992, quando a Lei Estadual nº 8.531, de 9 de janeiro 1992, alterada pela Lei Estadual nº 8.561, de 30 de março de 1992, oficializou o desmembramento de Ipuacu dos municípios de Abelardo Luz e Xanxerê, emancipando-o.

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE, em 2022, Ipuacu chegou a 7.501 habitantes, dos quais 702 são jovens na faixa etária de 15 a 19 anos (491 têm entre 15 e 17 anos e 211 entre 18 e 19 anos). Na economia, destacam-se as atividades de bovinocultura de leite e de corte, a avicultura e o cultivo de grãos, principalmente o milho e a soja. No setor da indústria, há diversas cooperativas, frigoríficos de aves e de suínos. Em seu território, também se localizam os lagos de Usinas Hidroelétricas e aldeias indígenas dos povos Kaingangs e Guaranis.

No campo da educação, a partir do de 1995, várias escolas da zona rural foram extintas, conforme os documentos da Secretaria de Educação do município, sob a justificativa de baixo fluxo de alunos, tornando inviável a manutenção das atividades nas mesmas. Todavia, no ano de 1998, criaram-se escolas para atender à demanda de estudantes, conforme a LDB. A maioria delas situa-se na Reserva Indígena Xaçecó e atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma vez que a EEB Padre Antônio Vieira é foco do estudo de caso desta pesquisa, relatamos, com base no PPP da escola, como se deu a sua criação e as principais mudanças até a atualidade. Em 1951, foi criada a Escola Isolada de Ipuacu, com apenas uma turma de alunos. Em 16 de setembro de 1963, por meio do Decreto nº 684, essa unidade escolar passou a se chamar Escola Reunidas Padre Antônio Vieira, funcionando com três salas de aula e algumas dependências. Em 7 de maio de 1974, o Decreto nº 434 da Secretaria Estadual de Educação (SEE) alterou o nome da instituição para Escola Básica Padre Antônio Vieira.

Até esse período, a escola contava com o ensino primário (1ª a 4ª série). Em março desse mesmo ano, o Parecer nº 81 da SEE autorizou o funcionamento da 5ª série do 1º grau. Em 1975, a SEE, por meio do Parecer nº 34, de 28 de fevereiro, e do Parecer nº 234, de 18 de novembro, aprovou, respectivamente, o funcionamento da 6ª série do 1º grau e da 7ª e 8ª séries do 1º grau. O Ensino Médio, no Curso de Educação Geral, somente foi implementando em 1991, por meio da Portaria E/0173/91/SEE, para funcionamento no período noturno.

Em 1991, o ato-portaria nº 173, de 1º de junho, autorizou o funcionamento do Ensino Médio no Curso de Educação Geral, no turno matutino. Em 15 de dezembro do mesmo ano, por meio do Parecer nº 461, a Escola Básica Padre Antônio Vieira teve novamente seu nome alterado, chamando-se Colégio Estadual Padre Antônio Vieira. A Portaria E/ 017 SED, de 28 de março de 2000, determinou outra alteração na identificação da instituição, a qual permanece até a atualidade: Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira.

Até então, a EEB Padre Antônio Vieira oferecia o Ensino de 1º grau (1ª a 8ª série) e o Ensino Médio. Em 2007, juntamente com toda a rede pública estadual, iniciou-se o processo gradativo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, conforme determinou a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Nesse contexto de mudanças, em 2011, a SED/SC e o governo municipal de Ipuacu, por intermédio do Termo de Convênio nº 16.930/2011-7, efetuaram a transferência de gestão do Ensino Fundamental de forma parcial dos alunos da rede estadual para o município, sendo 149 alunos das séries iniciais e 87 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, por meio da municipalização, em 2011, a EEB Padre Antônio Vieira atendia somente alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ocorrendo o fechamento das turmas das séries iniciais, oferecidas somente por as escolas municipais. Os professores efetivos das turmas foram cedidos ao município, porém, muitos docentes e pais de estudantes foram contrários a tais mudanças.

Conforme o PPP da EEB Padre Antônio Vieira (2020), o público estudantil é composto por diferentes níveis socioeconômicos e culturais, sendo provenientes da zona rural e urbana e da reserva indígena. Com essa diversidade, a escola enfrenta problemas como a evasão escolar, dificuldades econômicas, familiares, de ensino-aprendizagem entre outros aspectos, principalmente dos jovens que frequentam o Ensino Médio. Pensando nesse contexto, em 2019, foi realizado um diagnóstico com esse público, por meio de um questionário socioeconômico elaborado pela equipe pedagógica da escola e enviado a cada família na tentativa de verificar quais os motivos para o abandono escolar.

Os resultados desse questionário constam no PPP (2020) da instituição, sendo indicadas estas possíveis causas da evasão e da repetência: a entrada no mercado de trabalho, a falta de organização e de tempo para estudos e a maioria somam um índice de 100% dos meninos que se evadiram da escola. O mesmo documento informa que, do índice de reprovação, 50% são alunos provenientes de famílias desestruturadas, que não dão uma orientação ou suporte, não demonstram interesse e acompanhamento à vida escolar do filho. Com relação às meninas, e do total que se evadiu, 100% desistiram porque engravidaram ou constituíram família.

A partir das informações constantes no PPP (2020) da escola EEB Padre Antônio Vieira, na Tabela 5, observamos dados de matrículas, evasão e repetência entre os anos de 2009 até 2020 nas turmas do Ensino Médio:

Tabela 5 - Dados de matrículas, desistentes e reprovação nas turmas do Ensino Médio da escola EEB Padre Antônio Vieira no período de 2009 até 2020

Ano	Total de Matrículas	Desistentes	Reprovação
2009	118	7 5,9%	7 5,9%
2010	166	7 4,2%	12 7,2%
2011	126	1 9,5%	11 8,7%
2012	151	1 11,9%	4 2,6%
2013	199	0 0%	9 4,5%
2014	229	1 6,5%	13 5,6%
2015	146	8 5,4%	22 15%
2016	133	1 13,53%	17 13%
2017	124	7 5,6%	7 5,6%
2018	127	1 7,8%	6 4,7%
2019	123	1 9,7%	04 3,2%
2020	117	0 1,8%	03 2,5%

Fonte: PPP (2020) da escola EEB Padre Antônio Vieira.

Observando os dados da Tabela, notamos que, em alguns períodos, a taxa percentual de desistentes é maior que a de reprovados ou vice-versa. No ano de 2020, observa-se os índices são inferiores o dos outros anos, em virtude do contexto de mudanças causadas pela pandemia da covid-19, em que as atividades escolares ocorreram remotamente. Nesse caso, conforme orientação da SED/SC, mediante a Portaria nº 924³⁰, de 23 de abril de 2020, o estudante somente reprovaria se não realizasse nenhuma das atividades não presenciais propostas pelos professores da unidade escolar.

Da mesma forma, de acordo com o site da SED/SC, com base nos *Indicadores da Minha Escola*, o estado catarinense, em 2021, apresentou uma taxa percentual de 13,8% de reprovados e de 8,7% de abandono. Na escola EEB Padre Antônio Vieira, os mesmos índices

³⁰ Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19/8656-portaria-n-924-regulamenta-atividades-nao-presenciais>.

foram, respectivamente, 15,2% e 2,7%, indicando menos abandonos e mais reprovações na escola no ano de 2021 em relação aos dados estaduais.

Para tentar resolver os problemas relativos à reprovação, ao abandono e à evasão³¹, a EEB Padre Antônio Vieira aderiu, em 2019, ao EMITI. Em Santa Catarina, essa proposta iniciou em 2017 e contou com as parcerias entre a SED e o Instituto Ayrton Senna (IAS), que disponibilizou o material pedagógico para professores (Orientação para Planos de Aula - OPAs) e alunos (Cadernos dos Estudantes) e se responsabilizou pela formação dos gestores e professores. Outra parceria foi com o IN, justificada pela experiência com a educação integral em tempo integral em outros estados e pelo apoio à gestão do EMITI, cujo objetivo central é o Protagonismo do Jovem e seu Projeto de Vida, oferecendo oportunidades para os educadores e jovens para a construção conjunta de competências essenciais para a vida profissional e pessoal dos estudantes. As instituições privadas, como os institutos, acabam determinando o conteúdo das políticas públicas de educação, desde a legislação, a organização do sistema educacional chegando até as práticas escolares cotidianas. Para Mendes (2021, p. 102), “Afinal, organizações financiadas por empresários e empresas, que acumulam as maiores fortunas do país, não atuam de forma desinteressada, produzindo conhecimento para intervir na formatação das políticas educacionais e, conseqüentemente, na formação de gerações”.

O Programa EMITI, do qual a EEB Padre Antônio Vieira é participante, também contou com o apoio da Capes para ajudar na formação de professores e gestores. Nas 31 escolas, foi realizado um trabalho por meio da equipe pedagógica e gestores, que se reuniram com os docentes para estudar, planejar e avaliar o processo de aprendizagem do jovem. Esse programa tem um alinhamento com a BNCC para o Ensino Médio, mesmo sendo colocado em prática anteriormente à publicação da Base, e sua forma de organização vem colaborando para desenvolver os novos caminhos propostos para o NEM, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas na formação do jovem.

³¹ O governo catarinense, no ano de 2022, criou o programa Bolsa Estudante como tentativa para combater a evasão escolar de estudantes do Ensino Médio regular e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede estadual. Garantido até o final de 2024, o programa oferece um auxílio financeiro de até R\$ 6.250,00, pago aos estudantes elegíveis em 11 parcelas de R\$ 568,18. Assim, o estado procura desenvolver ações, como a realização de projetos que minimizem as necessidades encontradas. A EEB Padre Antônio Vieira tem jovens que recebem esse auxílio, mas é preciso que a família esteja inscrita no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal (SED, 2022).

Considerando que na proposta de ensino do EMITI fala-se em uma formação integral para o jovem, com o aumento do tempo de sua permanência na escola, é importante compreendermos de que “Educação Integral” se trata. Eduardo Deschamps³² (2018, p. 50), ex-secretário de Educação de Santa Catarina e um dos principais motivadores do programa EMITI, afirma que “O foco na educação integral está reforçado no artigo que trata do projeto de vida do estudante, indicando que o desenvolvimento de competências socioemocionais, as chamadas competências do século XXI, devem fazer parte da organização curricular”. Essa definição vem ao encontro do modelo de educação integral que está sendo imposto por meio do NEM.

Frigotto (2003, p. 31-32) vincula a educação integral ao “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral”. Nesse mesmo sentido, Pádua e Guimarães (2021, p. 14) consideram como Educação Integral “[...] aquela que reconhece o desenvolvimento pleno do estudante por diversas dimensões (física, afetiva, socioambiental e cognitiva), concepção essa que ultrapassa a ideia do aumento do número de horas das disciplinas e áreas do conhecimento [...]”, bem como se afasta de uma proposta educativa cujo foco central é o desenvolvimento de habilidades e competências, necessárias ao capitalismo flexível do século XXI.

Vale mencionar a contradição existente entre a fala dos autores sobre Educação Integral. Enquanto Frigotto afirma que o Integral é o jovem se desenvolver em um todo, Eduardo Deschamps, intelectual orgânico das classes hegemônicas, considera que o jovem deve desenvolver as competências socioemocionais, esquecendo-se do conhecimento científico e contribuindo para uma formação precarizada.

A EEB Padre Antônio Vieira, em 2019, iniciou o EMITI com duas turmas de primeira série, em consonância com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 do MEC, a qual se materializou na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, bem como com os propósitos do NEM, instituindo-se o Programa de Implementação de Escolas em Tempo Integral. Em

³² Conforme informações do site Enap na Semana da Inovação (2020), Eduardo Deschamps foi “secretário-adjunto (2011) e Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina (2012-2018). Presidente do Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED (2015-2016). Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (desde 2011) e do Conselho Nacional de Educação – CNE (2016-2020) onde exerceu a Presidência do Conselho Pleno entre 2016 e 2018 e presidiu as Comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular”.

2020, o IAS encerrou a parceria com a SED e abandonou o atendimento às escolas vinculadas ao programa, ficando a cargo do Estado a assessoria pedagógica e financeira às escolas³³.

Durante os três anos da parceria entre o IAS, o IN e a SED/SC, produziu-se um e-book, intitulado *Projetos em Ação: Saberes e Fazeres do EMITI*, com relatos de experiências e ações desenvolvidas nas escolas. A seguir, destacamos um trecho do que escreveu Renata Lazzarini Monaco (Agente Técnica do IAS) sobre as ações realizadas no programa EMITI:

A prática construída por um roteiro conjunto e múltiplas atuações entre professores(as), estudantes e equipes gestoras das escolas, vem recheando o currículo das unidades que estão implementando o programa, com marcas importantes da educação para o Século 21: projetificação, personalização, flexibilização e integração curricular. Estudantes protagonistas estão mudando as escolas e suas próprias formas de aprender e atuar na comunidade. Poder refletir sobre quem eles são e o que querem ser para construir seus projetos de vida, tem permitido que ganhem autoconhecimento, autoconfiança e visão de futuro. Aprender a realizar pesquisa científica, a partir de seus interesses tem favorecido o desenvolvimento de competências como criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. E por falar em problemas, caso os tenha, pode chamar os(as) estudantes protagonistas, que sabem como ninguém atuar como resolvedores(as) de problemas. Ao vivenciarem as seis etapas da Educação por Projetos: mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação de resultados, eles(as) incorporam esse papel ao cotidiano de suas vidas. Neste percurso fazem intervenções para resolver problemas da escola e/ou comunidade, sempre muito atentos(as) ao bem comum.

No modelo de educação comentado pela agente técnica, percebemos que é dada ênfase à promoção da educação integral e ao desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para se viver no século XXI. Essa perspectiva está em harmonia com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), que, em publicações em seu Portal *on-line*, no campo da educação, destaca que a escola está desatualizada diante os desafios do século XXI, e o modelo de educação por competências cognitivas e socioemocionais, no Ensino Médio integral e integrado à educação profissional, seria a solução para o “desentrelaçamento” e, conseqüentemente, o desenvolvimento das indústrias (FIESC, 2019).

Além disso, é importante ressaltar que a FIESC – integrada ao Serviço Social da Indústria (SESI), ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ao Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina (IEL/SC) e ao Centro das Indústrias (CIESC), entidades com

³³ Não encontramos informações que esclarecessem os motivos que levaram ao fim da parceria entre o IAS e a SED/SC.

o propósito na formação da classe trabalhadora – vem participando na formulação de políticas públicas voltadas à educação em Santa Catarina, principalmente com a criação do *Movimento A Indústria pela Educação*, em 2012, que, em 2016, passou a se chamar *Movimento Santa Catarina pela Educação*, reunindo representantes dos setores econômicos, dos sindicatos patronais e laborais, dos setores educacionais, da sociedade civil e do poder público (FIESC, 2019). Na visão de Ferreira (2020, p. 24), “O empresariado não apenas se apresenta como possível sócio no financiamento da educação pública, mas advoga para si a possibilidade de interferir na direção dada ao seu financiamento e funcionamento”.

O discurso da FIESC está ganhando destaque nas contrarreformas educacionais, com uma visão utilitarista da escola para transformar os jovens em prestadores de serviços ou empreendedores de sua própria força de trabalho, situação na qual não há direitos trabalhistas. Fontes (2017, p. 52) descreve isso como “[...] um processo de subordinação direta – sem a mediação de emprego ou contrato – dos trabalhadores às mais variadas formas de capital. Multiplicaram-se as modalidades jurídicas para enquadrar tais situações, seccionando desigualmente direitos das relações concretas (efetivas) de trabalho”.

Em 2019, a EEB Padre Antônio Vieira foi escolhida para ser uma das escolas-piloto para a implementação do NEM, já que atendia ao requisito de ser participante do EMITI. A partir desse contexto, foi organizado um questionário aos estudantes e, por meio do mapeamento das respostas a esse instrumento, foram elaborados e encaminhados os documentos exigidos pelo MEC e pela SED/SC para que, em 2020, iniciassem as atividades com a primeira turma na escola. A escola precisou formular e organizar o documento curricular com ações que seriam realizadas para implementar o NEM. Algumas sugestões da SED/SC orientaram para a elaboração de ementas de CCEs que poderiam ser trabalhados com os jovens na EEB Padre Antônio Vieira e, juntamente com os docentes da escola e da equipe gestora e pedagógica, construiu-se a ementa com as opções de disciplinas eletivas que a instituição poderia comportar, tais: Oficina de Matemática Básica; Leitura, Produção Textual e Comunicação e Estudos Orientados, os componentes eletivos Projeto de Vida e uma Segunda Língua Estrangeira, que estavam definidos como obrigatórios para todas as escolas-piloto.

O documento foi formulado e entregue à SED/SC para a aprovação do CEE. De acordo com o repositório de materiais para a implementação do NEM, no site da SED/SC, foram oferecidas às escolas três propostas de matriz curricular (A, B ou C), assim como se reserve o

período vespertino das quintas-feiras para o Planejamento Integrado com os docentes de cada unidade escolar. A EEB Padre Antônio Vieira optou pela matriz curricular B para iniciar as atividades com a primeira turma do NEM.

2.3.1 Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio: a escolha da EEB Padre Antônio Vieira

Conforme já mencionamos, a carga-horária do NEM é organizada de acordo com a matriz curricular, composta por duas partes (formação geral e flexível), contendo as disciplinas que serão cursadas pelos jovens nos três anos do Ensino Médio. Nesse novo formato, o tempo que o jovem permanece na escola parasse ampliou, com o intuito de cumprir o novo currículo de formação, que é pautado em estratégias do mercado de trabalho. Krawczyk e Zan (2022) afirmam que “[...] a reforma contrapõe-se à concepção de formação integrada ao fragmentar e reduzir a formação dos/as estudantes”. Araújo (2019, p. 60) complementa que, “Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica”.

Como indicado na seção anterior, foram disponibilizadas três opções de matrizes curriculares elaboradas pela SED/SC, em 2021, as quais poderiam/podem ser alteradas durante o processo de implementação do NEM.

Na matriz curricular A, o jovem poderá permanecer na escola 4 dias de 6 horas-aulas diárias e mais um dia com 7 horas-aulas diárias ou 4 dias de 5 horas-aulas diárias e mais um dia de 11 horas-aulas diárias, totalizando 31 horas-aulas semanais em um turno. Também deverão ser acrescentadas 4 horas-aulas por semestre para a apresentação de projetos (dia da culminância). Na turma do 1º ano, a carga-horária é assim distribuída: 800 horas de Formação Geral e 200 horas da Parte Flexível; nas turmas de 2º e 3º anos, por sua vez, a estrutura é esta: 480 horas de Formação Geral e 520 horas da Parte Flexível. Cada série tem um total de 1.000 horas anuais, computando-se 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio, porém, notamos um foco maior na Parte Flexível e uma perda significativa na carga-horária da Formação Geral.

No 1º ano do NEM, os CCEs têm a mesma carga-horária dos componentes da Formação Geral (64 horas). Já a partir do 2º ano, somente Língua Portuguesa e Literatura, Inglês e Matemática permanecem com carga-horária idêntica à dos CCEs. Todas as demais disciplinas da Formação Geral são diminuídas para apenas uma aula semanal.

Os CCEs serão ofertados, semestralmente, e jovens de turmas diferentes podem cursar o mesmo CCE; a carga-horária é equivalente aos componentes da Formação Geral (64 horas). A partir do 2º ano, as disciplinas da Formação Geral são diminuídas para apenas uma aula semanal, contudo, Língua Portuguesa e Literatura, Inglês e Matemática permanecem com carga-horária igual à dos CCEs.

As Trilhas de Aprofundamento têm a maior carga-horária entre todos os componentes curriculares (320 horas), são ofertadas semestralmente a partir do 2º ano e podem ser gestadas por uma instituição parceira.

Tabela 6 - MATRIZ CURRICULAR A

BNCC	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA						Carga-horária total (h)
			1ª série		2ª série		3ª série		
			Nº de aulas semanais	CH anual (h)	Nº de aulas semanais	CH anual (h)	Nº de aulas semanais	CH anual (h)	
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
	Linguagens e suas tecnologias	Artes	2	64	1	32	1	32	128
		Língua Estrangeira	2	64	2	64	2	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Inglês	2	64	1	32	1	32	128
		Química	2	64	1	32	1	32	128
		Física	2	64	1	32	1	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Biologia	2	64	1	32	1	32	128
		Geografia	2	64	1	32	1	32	128
		História	2	64	1	32	1	32	128
		Filosofia	2	64	1	32	1	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Sociologia	2	64	1	32	1	32	128
		Matemática	3	96	2	64	2	64	224

	CH total da Formação Geral	25	800	15	480	15	480	1760
	Básica							
	Projeto de Vida	2	64	2	64	2	64	192
	Projeto de Culminância em	-	8	-	8	-	8	24
ITINERÁRIO	Projeto de Vida							
RIO	Segunda Língua Estrangeira	2	64	2	64	2	64	192
FORMATIVO	Componente Curricular Eletivo	2	64	2	64	2	64	192
IVO	Trilha de Aprofundamento	0	0	10	320	10	320	640
	CH total Itinerário Formativo	6	200	16	520	16	520	1240
	Total Carga-Horária	31	1000	31	1000	31	1000	3000

Fonte: Elaborada pela autora com base no Caderno 1 do CBTCEM (2021).

A carga-horária da matriz curricular B poderá ser executada por um período de 3 dias com 5 horas-aulas diárias e 2 dias com 10 horas-aulas diárias. Nessa matriz, há um aumento nos CCEs e uma carga-horária estendida para 35 horas-aulas semanais. Na turma do 1º ano, a carga-horária será assim distribuída: 800 horas de Formação Geral e 300 horas da Parte Flexível; no 2º e 3º anos, o formado é este: 500 horas de Formação Geral e 600 horas da Parte Flexível, totalizando 3.360 horas nos três anos do Ensino Médio, com 1.120 horas em cada ano.

No 1º ano, a disciplina de Matemática tem uma carga-horária de 96 horas, as demais de 64 horas. Além das disciplinas da Formação Geral, fazem parte também o componente curricular Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e mais três CCEs. Em síntese, na Matriz B, no 1º ano, a Formação Geral perde espaço para a Parte Flexível; no 2º e 3º anos, a diferença ainda é maior, com uma Formação Geral de 480 horas anuais e 640 horas para a Parte Flexível. As Trilhas de Aprofundamento serão ofertadas semestralmente, a partir do 2º ano, com uma carga-horária semestral de 240 horas e anual de 480 horas, a maior entre todos os componentes curriculares.

Tabela 7 - MATRIZ CURRICULAR B

BNCC	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA						Carga- horária total (h)
			1ª série		2ª série		3ª série		
			Nº de aulas semanais	CH anual (h)	Nº de aulas semanais	CH anual (h)	Nº de aulas semanais	CH anual (h)	

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	
		Artes	2	64	1	32	1	32	128	
		Língua Estrangeira	2	64	2	64	2	64	192	
		Inglês								
		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
		CH total da Formação Geral Básica		25	800	15	480	15	480	1760
	ITINERÁRIO FORMATIVO		Projeto de Vida	2	64	2	64	2	64	192
		Segunda Língua Estrangeira	2	64	1	32	1	32	128	
		Componente Curricular Eletivo 1	2	64	2	64	2	64	192	
		Componente Curricular Eletivo 2	2	64	0	-	0	-	64	
		Componente Curricular Eletivo 3	2	64	0	-	0	-	64	
		Trilha de Aprofundamento	0	-	15	480	15	480	960	
		CH total Itinerário Formativo	10	320	20	640	20	640	1600	
	Total Carga-Horária	35	1120	35	1120	35	1120	3360		

Fonte: Elaborada pela autora com base no Caderno 1 do CBTCEM (2021).

A matriz curricular C poderá ser organizada com 4 dias de 11 horas-aulas diárias e mais um dia de 6 horas-aulas, porém, com a aprovação do CBTCEM, a carga-horária passou de 50 horas semanais para 44 horas semanais, com 4 dias de 10 horas-aulas diárias e mais um dia de 4 horas-aulas, ou 3 dias de 10 horas-aulas diárias e mais dois dias de 7 horas-aulas. Essa matriz,

em relação às anteriores, é a que tem o montante maior de horas, igualando-se ao currículo do EMITI: são 1.408 horas anuais e 4.224 horas nos três anos do Ensino Médio.

A matriz C também aumenta a flexibilização, pois o jovem cursaria, já no 1º ano, além do componente curricular Projeto de Vida e Segunda Língua Estrangeira, mais quatro CCEs com cargas-horárias maiores que os componentes da Formação Geral. Além disso, o discente cursará 15 horas-aula semanais das Trilhas de Aprofundamento, em um total de 480 horas anuais no 2º e 3º anos.

Essa extensa carga de estudos pode impactar e dificultar o ensino noturno, prejudicando aquele educando que precisa trabalhar e estudar. Esse foi um dos motivos pelos quais a SED/SC, por meio da Portaria nº 216, de 2 de fevereiro de 2022, em cumprimento ao Parecer CEE/SC nº 182, aprovado em 25 de outubro de 2021, estabeleceu que o ensino noturno será ofertado em 4 anos, com carga-horária de 750 horas anuais, totalizando 3.000 horas em todo esse período.

De acordo com Martini (2020, p. 180), essa matriz tem a mesma quantidade de horas que um trabalhador deve cumprir em seu emprego (44 horas semanais), o que parece ser um disciplinamento precoce dos jovens para a realidade futura. Na Tabela 8, observamos a organização da matriz curricular C:

Tabela 8 - MATRIZ CURRICULAR C

BNCC	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA						Carga-horária total (h)
			1ª série		2ª série		3ª série		
			Nº de aulas semanais	CH anual (h)	Nº de aulas semanais	CH anual (h)	Nº de aulas semanais	CH anual (h)	
	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	64	2	64	2	64	192
Educação Física		2	64	1	32	1	32	128	
Artes		2	64	1	32	1	32	128	
Língua Estrangeira Inglês		2	64	2	64	2	64	192	

FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	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
		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
	CH total da Formação Geral Básica		25	800	15	480	15	480	1760
ITINERÁRIO FORMATIVO	Projeto de Vida		2	64	2	64	2	64	192
	Segunda Língua Estrangeira		2	64	2	64	2	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1		4	128	4	128	4	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2		4	128	2	64	2	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3		4	128	2	64	2	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4		3	96	2	64	2	64	224
	Trilha de Aprofundamento		0	-	15	480	15	480	960
	CH total Itinerário Formativo		19	680	29	928	29	928	2464
Total Carga-Horária		44	1408	44	1408	44	1408	4224	

Fonte: Elaborada pela autora com base no Caderno 1 do CBTCEM (2021).

Além das matrizes curriculares A, B e C, foi elaborada e aprovada pelo CEE/SC a matriz D, para o Ensino Médio noturno, conforme o Ofício Circular nº 170/2022/SED, de 14 de outubro de 2022. Na sequência, seguiu para a implementação nas unidades escolares de Ensino Médio de toda rede estadual de ensino. Destacamos que, nessa matriz, não há CCEs na 2ª e 3ª séries. A estrutura proposta para a matriz curricular D, a ser implementada no período noturno, segue a mesma estrutura das anteriormente analisadas, com Formação Geral Básica (por meio da qual serão desenvolvidas as competências e habilidades prevista na BNCC-EM) e a Parte Flexível (itinerários formativos), que compreende Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Trilhas de Aprofundamento de Componentes Eletivos (cuja oferta é regulada pelos catálogos de componentes eletivos e de trilhas de aprofundamento anexados ao CBTCEM). A

única diferença em relação às demais matrizes consiste no tempo de conclusão, que deverá ser em 4 anos letivos, em virtude da limitação do número de horas-aula ofertadas no período noturno.

Após o CEE/SC aprovar o documento enviado pela EEB Padre Antônio Vieira para se tornar uma das escolas-piloto na implementação do NEM, em Santa Catarina, as atividades com a primeira turma de jovens do NEM iniciaram em fevereiro de 2020, conforme a organização da matriz curricular B. É importante pontuar que foram seis meses de trabalho docente sem orientações sobre essa nova proposta de ensino na escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira. Os cursos de formação com gestores e assistentes pedagógicos aconteceram somente nos meses de maio e junho de 2020, e os de formação para professores em agosto, com a parceria do Instituto Iungo, como já citado anteriormente. Nesse período, as capacitações foram de forma *on-line* em função do período pandêmico.

No primeiro ano de NEM na escola, as disciplinas eletivas oferecidas aos estudantes foram: Oficina de Matemática Básica, Leitura, Produção Textual e Comunicação, Estudos Orientados, Segunda Língua Estrangeira (espanhol) e Projeto de Vida. O formato de trabalho foi o mesmo do EMITI, em consonância com a BNCC, sendo a aprendizagem baseada em habilidades e competências. Isso ocorreu porque os docentes não receberam orientações de como deveria ser ministradas as disciplinas no NEM, então, por já terem uma experiência no EMITI, optaram em desenvolver as atividades nessa mesma formatação.

No mês seguinte ao início das atividades, as aulas passaram a ser não presenciais, o que dificultou as ações de implementação do NEM, principalmente as atividades realizadas nos CCEs. Conforme orientação da SED/SC, após a elaboração e a aprovação do Portfolio dos CCEs, as disciplinas de Oficina de Matemática Básica e Leitura, Produção Textual e Comunicação passaram a ser chamadas, respectivamente, de Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático e de Comunicação e Expressão.

Nesse contexto, em 2021, com aulas presenciais, os estudantes da EEB Padre Antônio Vieira receberam, por meio das mídias sociais e de vídeos produzidos pela SED/SC, informações sobre o NEM e um questionário com as possibilidades de escolhas das disciplinas eletivas, que foram selecionadas pela coordenação do NEM e pelos docentes da escola. As opções se basearam nas possibilidades oferecidas no portfólio dos CCEs, de forma que a escola

pudesse comportar as atividades desenvolvidas desses componentes curriculares, ministrados no período de semestralidade.

Estas foram as disciplinas eletivas selecionadas: primeiro semestre – Educação Financeira, Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica, Práticas de Linguagens Artísticas, Projeto de Vida (obrigatório), Segunda Língua Estrangeira – Espanhol (obrigatória); segundo semestre – Educação Empreendedora, Experimentação e outras práticas investigativas, Práticas de multiletramento no campo artístico e literário, Projeto de Vida e Segunda Língua Estrangeira – Espanhol. Sendo assim, não se trata de possibilidades de escolha, mas da retirada de aulas do currículo da Formação Geral para a oferta duvidosa dos CCEs. Nessa perspectiva, Castilho (2017) afirma que,

[...] ao contrário do que o governo divulga, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelo estudante. Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. A premissa de escolha, especialmente em escolas públicas, portanto, é um engodo – uma ficção. Diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de marketing tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários.

No fim de 2021, a equipe pedagógica da EEB Padre Antônio Vieira realizou um trabalho com as suas turmas de 9º ano e as das escolas rurais existentes no município, a fim de explicar aos estudantes o que é o NEM, qual é a sua organização curricular e quais são as atividades realizadas na escola nessa etapa de ensino. Também se orientou os alunos a escolherem as disciplinas eletivas que cursariam no próximo ano, ao ingressarem no Ensino Médio.

Por se tratar de um processo de implementação, as mudanças relacionadas ao NEM continuam acontecendo nas escolas, principalmente nas escolas-piloto. Na visão de Gabriel (2018, p. 180), “[...] o processo efetivo de sua “implementação” assumirá ritmos e movimentos imprevisíveis em função das características e dos interesses dos diferentes contextos de produção envolvidos”. No ano de 2022, a escola EEB Padre Antônio Vieira comportou os três anos do NEM (1º, 2º e 3º anos) com as seguintes alterações:

As Trilhas de Aprofundamento, que fazem parte do Itinerário Formativo e que têm maior carga-horária da Parte Flexível do currículo, em relação aos demais componentes, iniciam-se com os jovens do 2º ano. Elas são organizadas em torno de uma temática específica e seu desencadeamento é dado pelas unidades curriculares, que promovem a articulação entre

objetos de conhecimento e componentes das áreas de conhecimento, das habilidades dos eixos estruturantes, das habilidades previstas na BNCC e, ainda, das habilidades da educação técnica e profissional e outras não previstas na Base. Podem ser Trilhas de Aprofundamento Integradas ou Trilhas de Aprofundamento com foco em uma área específica ou, ainda, voltadas à educação técnica e profissional. No Quadro 7, observamos as possibilidades de escolha:

Quadro 7 – Trilhas de Aprofundamento

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO		
	Áreas	Possibilidades de Trilha
TRILHAS DE APROFUNDAMENTO POR ÁREAS DE CONHECIMENTO	Linguagens e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Corpos que expressam suas vozes; • Expressão cultural.
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade • Eureka! Investigação no mundo da ciência; • A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea; • Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis.
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Mulheres no território catarinense; • Os mundos do trabalho no território catarinense; • Observatório de saúde pública; • Tecnologias digitais e a internet como espaço social.
	Matemática e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • A matemática, o ser humano e a natureza; • A matemática e o mundo do trabalho; • Matemática e música: sistematização e analogias; • Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental.
	Trilhas de aprofundamento da educação técnica e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades de trilhas vinculadas aos 13 Eixos Tecnológicos.

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO INTEGRADAS ENTRE AS ÁREAS DE CONHECIMENTO	Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros.
	Foto(cidade)grafias em movimento.
	Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos.
	Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo.
	Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades.
	Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios.
	O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis.
	Linguagens tecnológicas para a sociedades em rede.
	Eu, jovem; nós juventudes.
	Saúde traz felicidade?

Fonte: Elaborado pela autora com base no Repositório de materiais do NEM – SED.

Dentre essas possibilidades, a escola escolheu trabalhar com as Trilhas de Aprofundamento Integrada entre as Áreas de Conhecimento, pensando em proporcionar ao jovem atividades com uma maior abrangência das áreas de conhecimento. Para o primeiro e segundo semestres, respectivamente, estas foram as seleções: *Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo* e *Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e seus Impactos*.

Diante do exposto, percebemos que, a todo momento, a escola é convidada a tomar decisões sobre o que vai trabalhar com as turmas do NEM, responsabilizando-se pelo percurso de formação dos jovens. Outro motivo da escolha dessas Trilhas na EEB Padre Antônio Vieira foi a falta de docentes em algumas disciplinas das áreas de conhecimento; assim, tomou-se o cuidado para que não ocorresse a ausência de profissionais no trabalho com as Trilhas de Aprofundamento.

Outra alteração diz respeito ao planejamento integrado entre os docentes do NEM, o qual, em 2020 e 2021, acontecia nas tardes das quintas-feiras. Esse momento é destinado à troca de experiências e ideias entre os docentes. Em 2022, somente as escolas-piloto contavam com esse espaço de interação e de formação. Na EEB Padre Antônio Vieira, o planejamento integrado ocorre nas tardes de quinta-feira. Todas as outras escolas do estado catarinense que iniciaram o NEM em 2022 não têm esse tempo de planejamento, de modo que cada docente

precisa planejar suas ações no momento de sua hora-atividade. Essa situação, contudo, dificulta o encontro dos docentes na escola, ampliando a situação de precarização de trabalho para os profissionais da educação. Conforme afirmam Marques e Nogueira (2018), não é difícil imaginar as consequências para o sistema de ensino com a liberdade assegurada pela chamada “reforma”, que os autores chamam de “um telhado definitivamente injusto, cheio de goteiras. Protege uns e goteja noutros”. É importante lembrar que o estado de Santa Catarina estendeu o NEM a todas as escolas que oferecem Ensino Médio em 2022.

Diante do redirecionamento do Ensino Médio com a contrarreforma, a SED/SC tem como meta equipar as escolas com mobiliário e materiais pedagógicos. A EEB Padre Antônio Vieira já recebeu alguns materiais para compor os laboratórios das áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, mas precisou adequar um local para que fossem instalados, já que os espaços existentes não comportariam tal demanda.

Quanto ao aspecto físico, a EEB Padre Antônio Vieira tem uma área construída (em alvenaria) de 1.732,63 m², com 10 salas de aula, uma sala do diretor, uma secretaria, uma sala para Apoio Pedagógico, sala para professores, banheiros, cozinha, depósito, refeitório, laboratório de ciências e de informática, área coberta, ginásio de esportes, biblioteca com divisão para sala do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), conjunto sanitário masculino e feminino.

O prédio atual foi inaugurado em abril de 2009 e apresenta bastante danificações (rachaduras, cerâmicas soltas, aberturas de ferro e madeira, reboco, parte elétrica, infiltrações). O ginásio de esportes ocupa uma área de 41,60 m de comprimento e 29,05 m de largura, totalizando 1.208,48 m²; igualmente tem problemas estruturais que exigem uma reforma urgente.

Os materiais audiovisuais disponíveis na escola são: rádio, retroprojeter, televisores, computadores, impressoras, fotocopadora locada pela SED, multimídias e lousa digital. Há também um laboratório de informática, com 16 computadores utilizados pelos alunos para pesquisas e trabalhos escolares, e foram enviados, recentemente, materiais para o Laboratório da Área da Ciências da Natureza e Matemática.

Sabe-se que, para um ensino de qualidade, são necessários investimentos na estrutura física e materiais pedagógicos. Em vista dos problemas supracitados, a escola não tem condições de ofertar um Ensino Médio com formação técnica porque não há uma estrutura

adequada. Um exemplo dessa carência é a área da Ciência e Tecnologia, pois a escola não tem recursos tecnológicos para possibilitar aos jovens um trabalho com Robótica, que faz parte desse componente curricular. Uma solução apresentada a problema está no Caderno 4 do CBTCEM: “Caso não seja possível dispor dos recursos tecnológicos necessários, é importante estimular os(as) estudantes a identificar os padrões gerais dos componentes eletrônicos e circuitos integrados em seu cotidiano, inclusive sucata eletrônica, e reaproveitá-los quando possível. Incluímos algumas referências específicas sobre essa abordagem, para apoiar professores(as) que optem por essa adaptação”. É possível verificarmos, portanto, nesta reforma do Ensino Médio, o processo de ensino-aprendizagem como “faz de conta”: se a escola não tem condições de ofertar o conhecimento sobre determinado assunto, são feitas adaptações por parte dos docentes para que o jovem faça de conta que adquiriu o conhecimento em questão.

Quanto à estrutura humana, a EEB Padre Antônio Vieira conta com 42 servidores públicos, sendo: 1 diretor, 1 assistente de direção, 3 assistentes técnico-pedagógico, 2 assistentes de educação, 1 orientador educacional, 9 professores efetivos (dos quais 3 estão em sala de aula e os outros 6 assumiram cargos comissionados na direção, na Prefeitura do município ou estão em licença de afastamento para estudos e/ou tratamento de saúde) e 26 são professores contratados. Em vista disso, há uma grande rotatividade de professores na EEB Padre Antônio Vieira, situação que dificulta a escolha das disciplinas eletivas e o trabalho de ensino e aprendizagem dos jovens.

Neto e Castro (2018, p. 99) defendem que é preciso investir nas escolas brasileiras para diminuam as desigualdades na educação,

[...] uma vez que não são admitidas conclusões de que a causa do mau desempenho dos estudantes seja apenas a falta de uma boa infraestrutura, mas que sejam consideradas todas as variáveis e a complexidade relacionada aos contextos educacionais para que a questão da desigualdade também seja refletida e associada a esses resultados. Identificamos que, para haver um avanço da educação após a implementação da BNCC, todas as escolas devem ter um padrão de infraestrutura sem muita variabilidade, uma infraestrutura mínima que conte com itens essenciais ao desenvolvimento dos itinerários formativos previstos para o ensino médio, como laboratórios de informática e de ciências, para que os estudantes tenham acesso a uma base comum e que, ao final do ensino médio, todos tenham tido igualdade de oportunidades.

De acordo com esse contexto, Moll e Garcia (2020, p. 22) afirmam que “[...] a baixa qualidade das escolas destinadas às classes populares tem sido um obstáculo tanto para a continuidade dos estudos, quanto para a entrada destes jovens no mundo do trabalho”. As autoras complementam que é preciso construir ideias e compreender que o Ensino Médio é um

direito e uma necessidade de toda a população brasileira, sobretudo quando se direciona o olhar para os jovens da classe trabalhadora.

Outra questão está relacionada à avaliação final dos estudantes realizada de forma integrada entre os docentes das áreas de conhecimento e dos CCEs. De acordo com o CBTCEM, a avaliação dos CCEs acontecerá por meio de um Parecer Descritivo, em sintonia com as orientações elaboradas pela SED/SC e enviadas para as escolas. Isso garantiria a dimensão qualitativa do desenvolvimento de habilidades e da aquisição de competências e possibilitaria a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores aprendidos. Não obstante a isso, por se elaborar um diagnóstico do estudante, indicando-se as devidas adequações para que alcance os objetivos esperados, a avaliação constitui-se uma forma de regular as aprendizagens.

A forma de avaliar também vai sendo modificada e adaptada ao NEM. Como já foi citado, essa reforma tem traços do programa EMITI, formulado em parceria com o IAS, e a avaliação não ficou fora disso, como pontuam Smolka, Laplane, Magiolino e Dainez (2015, p. 220):

Uma das recentes iniciativas de avaliação no Brasil é a impulsionada pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que inclui a medição de competências socioemocionais em estudantes [...].

Os autores argumentam que, na proposta de avaliação, a capacidade individual de superar os desafios, de modificar a situação social e de atingir benefícios próprios para alcançar o sucesso conforme um padrão ideal previsto tem suas finalidades voltadas para o mercado e para a produção de resultados. Martini (2021, p. 229-230) complementa que “[...] o princípio de flexibilidade é levado ao extremo, dessa forma, até a avaliação é flexibilizada, ao nosso ver, como garantia de mascarar a reprovação e a evasão dos estudantes do Ensino Médio, o que assegura, inclusive, uma inserção rápida dos jovens pobres no mercado de trabalho precarizado”.

Em 2022, ocorreram algumas mudanças na forma de avaliação os jovens do NEM no estado catarinense. A Portaria nº 216, de 2 de fevereiro de 2022, nos artigos 3º e 4º, dispôs que a avaliação da aprendizagem e o registro dos resultados no Ensino Médio, no currículo de Formação Geral Básica, Segunda Língua Estrangeira e Projeto de Vida, devem ocorrer trimestralmente, ao passo que os CCEs e as Trilhas de Aprofundamento semestralmente, além de seus resultados serem considerados com peso idêntico aos demais componentes da Formação

Geral Básica. O registro da avaliação do componente curricular Projeto de Vida deve ser descritivo e não numérico. Os demais componentes da Formação Geral Básica e da Parte Flexível do Currículo serão avaliados numericamente. A EEB Padre Antônio Vieira se adaptou a esse formato de avaliação e às mudanças ocorridas em 2022.

Salientamos também que, na EEB Padre Antônio Vieira, em 2022, o 3º ano não cursou as Trilhas de Aprofundamento, porque, como já mencionamos, algumas ações de implementação do NEM não foram cumpridas no prazo estabelecido. Como as Trilhas não estavam organizadas, a SED/SC optou em não trabalhar com os 3º anos nas escolas-piloto. As turmas continuaram com as três disciplinas eletivas, porém, no início de 2022, os alunos não puderam escolhê-las, pois a maioria das eletivas já havia sido oferecida nos anos anteriores. Em vista disso, foram ministradas as que restaram dentro das possibilidades de oferta da escola.

Depois de todas as informações sobre a implementação do NEM, para encerrarmos este capítulo, compartilhamos um trecho do artigo científico produzido por Cássio e Goulart (2022), publicado na Revista Retratos da Escola, com o título *A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem*:

O NEM aprofunda a fragmentação do ensino médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. É a reforma antipovo por excelência: aquela que oferece menos escola para quem mais precisa de escola.

Os autores mencionam que 282 associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de pesquisa vinculados à educação e ao ensino manifestaram-se contrários ao NEM, por isso, assinaram a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), constituindo-se, segundo Cássio e Goulart (2022, p. 290), “[...] um recorde de rejeição a uma única reforma educacional”.

A partir das reflexões promovidas neste capítulo, fica evidente que o processo de contrarreforma do Ensino Médio flexibiliza o currículo, aumenta a parceria público-privado na educação, reforça a ideia do jovem tomar decisões futuras, sendo o protagonista da construção de um projeto de vida. Além disso, o Componente Curricular Projeto de Vida está presente em todas as séries, mas nos indagamos: Que projeto de vida poderá construir um jovem que

enfrenta desigualdades sociais e educacionais na sociedade que vive? Esse questionamento guia o capítulo III, no qual discutimos sobre o Componente Curricular Projeto de Vida na vida escolar e pessoal do jovem que frequenta o NEM.

III CAPÍTULO

3 COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: a experiência na escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira

Dardot e Laval (2016, p. 331), em sua crítica ao novo contexto do capitalismo sob a racionalidade neoliberal, destacam que “[...] cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver “estratégias de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira”. Em um contexto de intensificação do capitalismo, no qual se sobressaem os modos informais de trabalho – o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o “cooperativismo”, o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário” e mais recentemente os trabalhos intermitentes –, o sujeito “empresário de si” emerge como uma construção ideológica adequada a essa nova racionalidade neoliberal.

Antunes (2018) salienta que vivemos em uma fase de nova morfologia do trabalho, a qual abrange os mais distintos modos de ser da informalidade, utilizando-se de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de auto exploração). Nessa conjuntura, o autor pontua que está se desenvolvendo com rapidez uma nova classe, um novo contingente do proletariado, cada vez mais desprovida de direitos, com um traço geracional marcante (juventude) e cujas relações de trabalho estão mais próximas da informalidade e mais distantes da regulamentação contratual, modalidades que não param de se expandir (ANTUNES, 2018).

Por meio da contrarreforma do Ensino Médio, a escola tem sido direcionada a contribuir para formar jovens que se adaptem a esse novo contexto do capitalismo flexível³⁴ que se responsabilizem por seus fracassos e sucessos e que sejam capazes de resolver seus problemas, além de serem empreendedores, inovadores e competitivos. O componente curricular Projeto de Vida tem se constituído como uma das vias desse processo.

Portanto, neste capítulo, descrevemos como vem ocorrendo a implementação do NEM, com ênfase ao componente curricular Projeto de Vida na escola piloto EEB Padre Antônio

³⁴ “A expressão ‘capitalismo flexível’ descreve hoje um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais” (SENNET, 2004).

Vieira e a importância na formação dos jovens que frequentam o Ensino Médio, principalmente a turma do 3º ano, que estão em contato com esse Componente Curricular por um tempo maior. Em vista disso, entrevistamos os estudantes do 3º ano e professores que trabalham ou trabalharam com o Projeto de Vida na EEB Padre Antônio Vieira, além de analisarmos os documentos curriculares do NEM em Santa Catarina relativos ao Projeto de Vida.

3.1 PROJETO DE VIDA: DE ONDE VEM?

Para compreendermos a complexidade do que é o componente curricular Projeto de Vida, iniciamos pela definição da palavra projeto. Segunda a sua etimologia, o termo deriva-se do latim *projicere*, que significa “lançar para diante”, “antes de uma ação”. Assim, um projeto é um plano antes de ser elaborado, e projetar, conseqüentemente, envolve fixar metas, tendo-se clareza dos objetivos a serem alcançados. Existe uma relação entre a construção do projeto vital e a vida social e cultural de cada sujeito. Para Klein (2011, p. 52), “A sociedade e a cultura reservam, a cada fase da vida, diferentes expectativas: atribuem-lhes papéis sociais passíveis de serem desempenhados; oferecem possibilidades e limitações às atuações dos indivíduos e cidadãos”.

É a partir dos valores adquiridos pelo sujeito ao longo de sua trajetória de vida que se tornam claros a importância e o sentido das escolhas e das decisões planejadas para o futuro. O projeto de vida passa a ter um sentido balizado pelas crenças e valores de quem o projeta (MACHADO, 2006, p. 2). Conforme pondera Machado (2006), percebemos que um projeto diz respeito a um propósito de vida para alcançar metas, podendo ser individual (quando se procura realizar o objetivo que se almeja) ou coletivo (que se dá na interação entre culturas e valores de diferentes sujeitos na construção de sua história de vida e ações desenvolvidas para melhorar a sociedade em que se vive).

Nesse sentido, quando falamos em projeto de vida, o debate em torno das juventudes se apresenta e uma indagação se suscita: O que entendemos por juventudes? Ser jovem implica passar por uma série de experiências na transição para a vida adulta e enfrentar as mais diversas dificuldades em uma sociedade com desigualdades sociais, Groppo (2017) esclarece que as juventudes podem ser vistas de duas maneiras distintas: como um problema social, na figura do perigo, do risco ou da regressão às drogas, à promiscuidade e à violência, sendo usada como justificativa para ações socioeducativas e políticas de Organizações não Governamentais

(ONGs) e do setor empresarial, ou como um sujeito social, sendo importante ouvir o jovem na escola, no trabalho e na política. No entanto, ao se considerar as vozes juvenis, entra em pauta o protagonismo juvenil, com diferentes versões, sendo elas a forma de como resolver problemas do lugar onde se vive, ou a inserção no mercado de trabalho como empreendedores de si, ou a participação política ativa na sociedade.

Para Cardoso (2020), “Os grupos de jovens têm suas especificidades, mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de ‘adultização precoce’. A inserção no mercado formal ou “informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração”. Camarano, Leitão e Mello (2006), por sua vez, salientam que os “[...] obstáculos para o acesso e a permanência no sistema educacional, ingresso ainda precoce e difícil no mercado de trabalho e a persistência de significativa faixa de excluídos são algumas das questões enfrentadas pelos jovens brasileiros”. Groppo (2017, p. 10) acrescenta que “[...] a juventude interessa menos pelo que ela é, e mais pelo que será ou deveria ser quando seus membros se tornarem adultos”. A partir do entendimento desses autores, compreendemos que a sociedade procura entender as juventudes, seus sonhos e anseios para a construção de um projeto de vida, contudo, isso muitas vezes se torna uma maneira de convencer os jovens para a inserção em um mercado de trabalho sem garantia de um projeto de vida e de uma educação de qualidade. Isso é explicitado por Laval (2019, p. 285): “[...] se não é possível qualificar esses jovens para inseri-los no emprego, é mais conveniente inseri-los no mercado para qualificá-los”.

Sendo assim, o projeto de vida é um proveitoso instrumento para o convencimento das juventudes nas suas trajetórias de vida, escolhas e decisões de modo a se ajustarem à ordem social capitalista. Alves e Oliveira (2020), entretanto, ponderam que o uso da expressão projeto de vida nem sempre esteve correlacionado a um viés economicista e aos interesses do empresariado. Já nos anos de 1980, o termo projeto de vida foi utilizado na educação informal, seja nos movimentos sociais, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), seja na religião, principalmente por meio da Teologia da Libertação e dos documentos oficiais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ligados à Pastoral da Juventude. Essa expressão aparece também nos “[...] registros das discussões da Constituição de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre politecnicidade e recorreram ao projeto de vida como uma estratégia de formação da e para a juventude” (ALVES; OLIVEIRA, 2020, p. 23). Observamos,

portanto, que o sentido da expressão *projeto de vida* vincula-se a projetos populares e coletivos, muitos dos quais têm a transformação social como norte.

Todavia, mais recentemente, o projeto de vida passou a ser incorporado às políticas educacionais, adquirindo conotações diferentes daquelas associadas à ideia de futuro dos jovens de uma forma popular e coletiva. Segundo Alves e Oliveira (2020, p. 32),

[...] nos últimos anos ela adquiriu outros significados, que vêm ganhando contornos mais antenados com as prescrições dos organismos internacionais e com os projetos educativos das fundações privadas. A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático. Aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso.

É nesse cenário que, na reforma do Ensino Médio, o componente curricular Projeto de Vida ganhou centralidade na formação dos jovens. Alves e Oliveira (2020, p. 22) destacam que existe uma relação entre o Projeto de Vida e o Ensino Médio, que pode ser observada nas orientações e nas publicações de documentos nacionais, a exemplo da PL nº 6.840/2013, da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC. Tais documentos têm proposições oriundas de organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) e BIRD, os quais, entre os anos de 2010 e 2018, estabeleceram ações e recomendações sobre o Projeto de Vida, o protagonismo juvenil e o empreendedorismo, de modo que esses aspectos fizessem parte do currículo escolar dos países com os quais se têm acordos, como é o caso do Brasil. Para Alves e Oliveira (2020), esse componente curricular “[...] tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico”.

Para que as proposições dos organismos internacionais pudessem ser efetuadas nos documentos nacionais, foram realizadas parcerias entre as Secretarias de Educação dos estados brasileiros e organizações, por exemplo, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o IAS, a Fundação Lemann e o Movimento TPE, os quais “[...] têm relevância na recomendação teórica e prática sobre o projeto de vida no ensino médio, sobretudo porque foram os mais atuantes na inclusão dessa demanda na BNCC [...]”, como comentam Alves e

Oliveira (2020, p. 28). As autoras também relatam que esses institutos, organizações e movimentos destacam o tema projeto de vida, mas é possível identificar outros aspectos, como as competências e o protagonismo juvenil, assim com sua aproximação às redes de ensino, não para dar suporte à gestão ou oferecer programas educativos pontuais, e sim para alterar o *modus operandi* atual, o que inclui a ampliação do currículo escolar com a inserção do componente Projeto de Vida no currículo do Ensino Médio, a partir das definições da BNCC.

Além disso, os estudos desenvolvidos pelos organismos internacionais em parceria com o MEC têm o escopo de gerar mudanças no ENEM e no IDEB para melhorar o desempenho dos estudantes, assim como criar o ProEMI, com o ensino em período integral, e organizar um currículo pautado em competências e no desenvolvimento profissional, valorizando o protagonismo juvenil, o Projeto de Vida dos jovens e o empreendedorismo. Esses aspectos ficam evidentes nesse trecho do documento elaborado pela Unesco (2008, p. 28):

[...] os sistemas de educação no nível secundário devem ser reorientados de maneira a prover repertório mais amplo de saberes necessários à vida cotidiana, que incluem, especialmente, competências genéricas essenciais, capacidades práticas que não estejam ligadas a uma ocupação específica, TICs, a capacidade de aprender por si mesmo e de trabalhar em equipe, empreendedorismo e responsabilidade cívica.

Assim sendo, “[...] tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata” (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Nesse sentido, uma formação adequada ao mercado de trabalho se constitui nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio por meio da tríade de documentos: a BNCC, as DCNEMs e a Lei nº 13.415/2017. Todos esses instrumentos enfatizam em seus textos a importância de se trabalhar com os jovens em salas de aula o componente curricular Projeto de Vida. A BNCC, por exemplo, faz isso por meio da competência 6: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. A Lei nº 13.415/2017, por sua vez, em seu artigo 3º § 7º, estabelece que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a

adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”.

Os documentos supracitados também enfatizam a importância dos jovens se tornarem empreendedores. Na BNCC, a escola que trabalha com as juventudes deve

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (BNCC, 2018, p. 466).

Sibioni (2022, no prelo) relata que “[...] as reformas educacionais colocam o projeto de vida no ensino médio [...] na maioria das vezes, com uma interpretação e impositação estritamente funcionalista, voltado para o fazer e dissociado da integralidade da vida do jovem”. A contrarreforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, direciona o ensino dos jovens para um currículo flexível, justamente a parte em que está o componente curricular Projeto de Vida, que deve ser incluído no currículo das escolas conforme o trecho extraído do portal do MEC³⁵: “[...] é fundamental trabalhar o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões”. É possível perceber o apelo do componente curricular Projeto de Vida ao protagonismo juvenil, responsabilizando os jovens por suas escolhas, tornando-o o protagonista de sua própria jornada e futuro. Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 11) asseveram que

As consequências perversas dessa tendência estariam debitadas ao próprio sujeito jovem, pela “escolha” equivocada de determinado “projeto de vida”. Passa-se, então, a acreditar que a aprendizagem resulta unicamente da vontade e da boa escolha do sujeito, constituindo-se independente de todas as condições de materialidade da vida.

Além do protagonismo juvenil, evidenciado pelas escolhas dos jovens a respeito dos CCEs, de suas preferências e decisões para o seu futuro profissional e pessoal, o componente curricular Projeto de Vida tem uma correlação com o empreendedorismo. Catini (2020, p. 61) explica que “O protagonismo ligado ao empreendedorismo periférico cultural, cuja revolução no campo dos negócios nada mais é do que a necessidade de se engajar de corpo e alma, não apenas para conseguir um emprego, mas também para a criação dos próprios empregos”. Para

³⁵ Novo Ensino Médio – perguntas e respostas. Link de acesso: <https://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>.

Souza (2006) e Possamai, Zotti e Vizzotto (2021), esse discurso de empreender a si mesmo motiva a meritocracia e reforça as responsabilidades dos jovens, ao fortalecer a ideia neoliberal em se aceitar um trabalho sem proteção social e com uma autonomia de ser um microempreendedor juvenil.

Embora possa parecer, o Projeto de Vida não é um componente recente trabalhado com os jovens nas escolas, mas já vinha sendo incluído no trabalho pedagógico com outras designações, às vezes relacionada ao mundo do trabalho e à cidadania ou à área da psicologia, do conhecer-se a si mesmo e de como se relacionar com os outros. Nesse último caso, o professor agiria como um conselheiro ou um *coach*.

Existem vários programas na área da educação que já contemplavam o Projeto de Vida como componente formativo das juventudes, como o ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, cujas ações propostas contemplavam as diversas áreas do conhecimento a partir do desenvolvimento de atividades nos seguintes Campos de Integração Curriculares (CICs):

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil.

Essas ações visavam a incentivar à atuação e à organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política, e foram gradativamente incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral, e a diversidade de práticas pedagógicas, com vistas à qualificação dos currículos do Ensino Médio.

Além do ProEMI, no Caderno II, produzido e publicado no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)³⁶, em 2013, salienta-se que “[...] a juventude,

³⁶ “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão

especialmente, a adolescência, é quando o sujeito começa a se perguntar que rumo tomar na vida. Todas essas são dimensões importantes e devem ser contempladas quando se discute projetos de vida”. Além do Projeto de Vida para a juventude, há relatos que expressam o protagonismo dos jovens, como

A elaboração de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher. Na sociedade contemporânea, somos chamados a escolher, a decidir continuamente, fazendo desta ação uma condição para a sobrevivência social. A escolha também é objeto de aprendizagem: aprendemos a escolher e a nos responsabilizar pelas nossas escolhas. Um e outro se aprendem fazendo, errando, refletindo sobre os erros. (MEC, CADERNO II- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2013, p. 31).

Nos governos petistas, embora com um desenho curricular pautado na ciência, na cultura, no trabalho e na tecnologia, já se esboçava uma perspectiva centrada na escolha dos jovens, no aprender fazendo, com programas de formação voltados às instituições privadas, como o Sistema S, com o objetivo de formar profissionais adaptados ao mercado de trabalho, corroendo os direitos à educação pública e de qualidade.

Além disso, em 2017, em Santa Catarina, foi instituído nas escolas o programa EMITI, que também contempla em seu currículo o componente Projeto de Vida para ser trabalhado nas salas de aulas com a juventude no Ensino Médio, com o seguinte intuito:

As aulas e projetos partem de questões e desafios do mundo real, estimulam a criação, a participação ativa e a colaboração, e levam o estudante a vivenciar e colocar em prática as habilidades. No Projeto de Vida, um dos componentes da proposta, os jovens têm a oportunidade de pensar, planejar e começar a construir sua trajetória pessoal, com o apoio dos professores e da família (SED, 2017)³⁷.

Essa política pública de contrarreforma do Ensino Médio para a formação dos jovens é pautada na construção de um projeto de vida vinculado aos interesses empresariais e em uma concepção de educação baseada em quatro eixos principais, explicitados por Pereira (2018, p. 111):

i) assemelhar escolas com empresas, com o intuito de oferecer uma formação polivalente, centrada em conhecimentos rudimentares; porém, úteis ao mercado de trabalho; ii) tratar a educação como treinamento e instrução de competências e habilidades individuais, estimulando a competitividade; iii) exigir, por meio

de todos que a ele tem direito” (MEC, Caderno do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2013, p. 1).

³⁷ Texto encontrado no material de Orientação para planos de aulas (OPA) para Projeto de Vida, produzido pela SED em parceria com o IAS.

de avaliações externas, as características de escola-empresa no quase-mercado educacional, objetivando a exigência de alunos preparados e adaptados às demandas do mercado; e iv) exigir e responsabilizar os estudantes e jovens pela aquisição das destrezas necessárias aos padrões capitalistas de empregabilidade.

A escola, nesse modelo, conforme acena Libâneo (2016, p. 53), “[...] cabe ser apenas [...] moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres. Passa longe do que Gramsci postulava para as classes subalternas: “a elevação intelectual, moral e política dos dominados”. Essa instituição tem sido, desse modo, utilizada como hegemonia da classe dominante, como descreve Gramsci ao se referir à “escola nova”³⁸. Gramsci entendia a escola como cobiçosa, pois visava apenas a formar mão de obra, em benefício da burguesia, o que difere da “escola unitária”³⁹ proposta por Gramsci, para quem “[...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI *apud* PORTELLA, 2012).

Há, dessa forma, uma relação importante entre a escola e o trabalho, principalmente quando nos referimos à formação do jovem. Gramsci enfatiza essa ligação ao mencionar o trabalho como princípio educativo, com o objetivo de colaborar para o processo de superação das relações sociais capitalistas e para construir uma nova civilização, favorecida pela escola como formadora de intelectuais. O Caderno I do PNFEM (p. 37-38) comenta sobre a concepção de Gramsci e o trabalho como princípio educativo:

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que por meio da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva, porque, a partir da produção de todos, se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros

³⁸ Segundo Soares (2000), “[...] a “escola nova”, proposta pedagógica das classes dominantes, que era então apresentada como “escola do trabalho”, combatia veementemente os limites do conceito economicista de trabalho, tal como aquele que se desenhava no contexto da revolução soviética e era propagado entre setores do movimento operário alemão. Mas a proposta da “escola nova”, ou “escola ativa”, inspirando-se na filosofia idealista e interpretando o trabalho como “atividade”, pretendia esvaziar a concepção pedagógica, fundada no trabalho, de conteúdo revolucionário e transformador”.

³⁹ Marcos Francisco Martins (2021) pondera que “A escola unitária, que é para o nível básico de ensino, recebe este nome, sobretudo, por três motivos: a) inspira-se na escola única do trabalho russa; b) é uma única escola para todos, universalizada - sem distinção pela condição econômica ou por qualquer outra -, pública, estatal, gratuita e laica, pois, para Gramsci, escola não pode ser privilégio; c) “A escola única [articula um único processo formativo], intelectual e manual” (Cad. 1, § 123 - GRAMSCI, 2000a, p. 63), diga-se, unitário. Guarda um método específico, conteúdos determinados e visa a uma precípua finalidade”.

se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade. Deste modo, é preciso que o currículo contribua para a compreensão dos dois sentidos do trabalho como princípio educativo: o histórico e o ontológico. O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas (o trabalho servil nas sociedades feudais, o trabalho escravo e outras formas degradantes de trabalho).

Como constamos nesse excerto, o PNFEM, ao mesmo tempo em que reforça o trabalho como princípio educativo, abraça a ideia de projeto de vida centrado no "fazer escolhas" em uma sociedade complexa, com desigualdades sociais, raciais e de gênero. Assim sendo, tanto o caderno do PNFEM quanto os demais documentos que norteiam o Ensino Médio Inovador apresentam contradições sobre o componente Projeto de Vida e o trabalho como princípio educativo, fortalecendo a perspectiva de um projeto de vida protagonista de viés pragmático, alicerçado nas pedagogias das competências. O componente Projeto de Vida presente nos documentos da contrarreforma do Ensino Médio, por sua vez, abandona a perspectiva do trabalho como princípio educativo na formação dos jovens.

A fim de compreendermos a intenção dessa contrarreforma e o Projeto de vida para a formação do jovem no estado de Santa Catarina, abordamos, no próximo item, a organização desse componente curricular nas escolas catarinenses e seus documentos norteadores.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR DAS TURMAS: A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR

O componente curricular Projeto de Vida se apresenta no CBTCEM como uma possibilidade ímpar para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes, sendo um espaço constituído na organização curricular para proporcionar vivências que incentivem os jovens a compreenderem as suas identidades diversas e, a partir delas, valorizem suas culturas e singularidades. Esse componente ainda objetiva auxiliá-los na seleção dos Itinerários Formativos (Segunda Língua Estrangeira, CCEs e Trilhas de Aprofundamento) e nas suas escolhas para a vida e para o mundo do trabalho (SANTA CATARINA, 2021).

Os documentos que tratam do Ensino Médio, a exemplo das DCNEMs e da BNCC, enfatizam a formação integral do jovem. O NEM, viabilizado pela Lei nº 13.415/17, a partir de uma proposta de um currículo flexível, traz, em seus componentes curriculares, o Projeto de Vida para formar o jovem nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais refletidos nas

dimensões pessoal, cidadã e profissional. Por meio de processos educativos significativos, os jovens serão incentivados à autonomia, ao comportamento cidadão e ao protagonismo na construção de seu projeto de vida, como mostra o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Dimensões abordadas no componente curricular Projeto de Vida

DIMENSÃO PESSOAL	DIMENSÃO CIDADÃ	DIMENSÃO PROFISSIONAL
Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem, para fins do desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na concepção pessoal (autoconhecimento, autoestima, subjetividade, identidade, interesses pessoais e habilidades pessoais, entre outras), com vistas a auxiliar na escolha do percurso formativo, bem como no reconhecimento, na valorização e no respeito à diversidade de identidades.	Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes, a partir de uma abordagem histórico-cultural que considere a consolidação efetiva dos processos de desenvolvimento na construção da cidadania participativa (coletividade, cidadania, diversidade, responsabilidade socioambiental, participação comunitária, ética, entre outros), bem como auxilie na escolha do percurso formativo e na promoção do acesso aos direitos e deveres dos estudantes de Santa Catarina, promovendo melhorias sociais e ambientais de forma individual ou coletiva.	Busca por transformações nos processos de ensino e aprendizagem para fins de desenvolvimento integral, a partir de uma abordagem histórico-cultural que possibilite escolhas e experiências significativas em todo o percurso formativo do estudante da rede de Santa Catarina, mobilizando-o para uma aprendizagem que abarque a complexidade da dimensão profissional (habilidades técnicas, habilidades comportamentais, campo das possibilidades, escolha profissional, experiências e oportunidades, entre outros), bem como as transformações dos mundos do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense - Caderno 1. Florianópolis: SED, 2020. p. 66.

É importante retomarmos o que o CBTCEM menciona sobre as três dimensões também enfatizadas nas aulas do componente Projeto de Vida no NEM:

O modo como o CBEMTC organiza o trabalho com as três dimensões de Projeto de Vida tem um grau de inovação muito importante, pois rompe com a

perspectiva – que se consolidou em outros lugares e inclusive em muitos materiais didáticos – de que as dimensões poderiam ser trabalhadas de forma separada e, mais do que isso, de que haveria uma sequência lógica em trabalhar a dimensão pessoal na primeira série do Ensino Médio, a dimensão cidadã na segunda série e a profissional, na terceira. Ao romper com essa perspectiva, há o entendimento de que as três dimensões são inseparáveis e se complementam, por isso devem ser trabalhadas de forma integrada a cada ano, e, além disso, há um impacto direto nos temas propostos das unidades temáticas, que foram construídas de forma coletiva no processo de escrita do currículo base catarinense e pressupõem essa integração das três dimensões.

Observamos nesse excerto uma contradição sobre a forma de como devem ser trabalhadas as três dimensões do Projeto de Vida com o jovem. No documento intitulado *Frente Currículo e Novo Ensino Médio*, menciona-se que, para o Ensino Médio, “[...] no 1º ano, sugere-se que o foco seja o autoconhecimento até mesmo para permitir que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às Eletivas e, especialmente, aos Aprofundamentos. No 2º ano, recomenda-se que a ênfase recaia sobre a ampliação de repertório e possibilidades para diversificar as opções e expandir os horizontes dos alunos. No 3º ano, a busca maior é por orientar os jovens para que planejem ações presentes e futuras, definindo metas para sua vida pessoal, profissional e cidadã” (FRENTE CURRÍCULO E NOVO ENSINO MÉDIO, 2020). Entretanto, o CBTCEM relata que as três dimensões devem ser trabalhadas de modo integrado nos três anos do Ensino Médio, haja vista que se complementam para que o jovem possa construir seu projeto de vida.

Ainda vale a pena lembrar o que diz a Frente Currículo e Novo Ensino Médio a respeito do Ensino Médio, sendo essa uma etapa em que se almeja assegurar uma formação “[...] em sintonia com seus percursos e histórias, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, para dar sentido ao que se aprende, promovendo o protagonismo do estudante na sua aprendizagem, para que ele faça escolhas ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Frente Currículo e Novo Ensino Médio, p. 87). Ademais, no Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio, informa-se que os estudantes “[...] poderão fazer escolhas curriculares de acordo com seus interesses, de maneira que possam direcionar seus olhares para os itinerários formativos nas áreas de conhecimento e ou na Formação Profissional na qual têm maior interesse” (SED, 2019, p. 18). Com base no que dizem esses documentos, questionamos: Qual será o protagonismo do jovem quando a própria escola não comporta a estrutura necessária para oferecer os componentes curriculares eletivos?

Além do protagonismo juvenil, o componente curricular Projeto de Vida destaca o empreendedorismo na formação dos jovens do NEM, sendo possível encontrar no CBTCEM um dos eixos estruturantes do NEM relacionado à área do conhecimento sobre empreendedorismo, que alista as seguintes habilidades: (i) reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora, perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade; (ii) utilizar estratégias de planejamento, de organização e de empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade; e (iii) refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, relacionadas, inclusive, ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã (SED, 2020, p. 55). Para Martini (2021, p. 121), essa configuração acaba adequando o jovem ao

[...] aprender a aprender e incentivando-os ao empreendedorismo, ou seja, ao mesmo tempo que produz a mão de obra precarizada solicitada pelo empresariado nacional, ajusta as mentalidades para trabalhar sem a mínima proteção social, responsabilizando o jovem pelo possível fracasso.

Esse enlace entre o projeto de vida, protagonismo e o empreendedorismo tem o escopo de formar o jovem para que tenha autonomia e fortaleça a sua identidade com o desenvolvimento de habilidades e competências. Segundo Bernardes (2022, p. 86), “[...] por meio do projeto de vida, o jovem sabe de si e sabe sobre seu futuro. É injusto com milhares de jovens que não conseguem e não vão conseguir [...] porque há uma grande contradição sistêmica que nos atravessa”.

O CBTCEM apresenta o componente Projeto de Vida como um espaço de escuta, de reflexão e de diálogo que promove a interação, a aproximação e a construção dialógica do conhecimento em sala de aula. Para que isso aconteça, esse documento propõe que o professor organize seu planejamento e inclua metodologias ativas que remetam ao “aprender fazendo” e ao de “aprender a aprender”, ancoradas em processos educativos e em práticas voltadas a produzir sentidos e significados (SED, 2020, p. 69). Por meio da metodologia do aprender a aprender, o jovem estudante será o protagonista de sua própria aprendizagem, sendo impulsionado por seus próprios interesses. Todavia, essa metodologia retira da escola e

principalmente do docente a tarefa de transmitir os conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

Bacich e Moran (2018, p. 41) consideram que as metodologias ativas “[...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...]”, sugerindo práticas que podem ser mobilizadas nas aulas do Projeto de Vida, tais como: aprendizagem baseada em problemas e por projetos, que é uma metodologia transdisciplinar na qual os estudantes são confrontados com problemas abertos, mal estruturados e relacionados ao mundo real; sala de aula invertida envolve uma preparação prévia dos estudantes para aquisição de conceitos e princípios básicos (a diferença é que as fontes de informação não são necessariamente digitais, mas podem ser livros ou palestras); gamificação, que usa ferramentas e pensamentos de games para envolver os alunos e motivá-los a aprender em equipe; ensino híbrido, que integra momentos de aprendizagem presenciais e a distância, por meio de plataformas digitais, em uma experiência mais flexível e personalizada; estudos de caso, em que se apresenta aos alunos um caso real ou uma situação fictícia, construída intencionalmente pelo professor, de acordo com as habilidades e competências do currículo; rodas de conversa, as quais promovem a aprendizagem por meio do diálogo, em um ambiente informal e descontraído; entre outras.

Todos esses exemplos abrem caminhos para uma forma de ensino e aprendizagem flexível e até mesmo híbrida, proporcionando ao jovem uma educação individualista e competitiva, ao mesmo tempo que retira do docente o seu papel de formador e o transforma em um orientador de atividades pedagógicas na construção do projeto de vida do jovem. Para Catini (2023), nessa formatação,

O trabalho educativo está subordinado a gestão empresarial pelo descarte e pela precarização absurda das condições de trabalho, impondo ao professorado o exercício do papel de *coachs* que orientam para “projetos de vida” ou “oficineiros” que desenvolvem projetos de inclusão de seus estudantes na barbárie do trabalho. Isso tudo em meio a uma reengenharia completa do sistema educacional, cada vez mais pautada na voracidade por mais rendimentos lucrativos no processo de financeirização da educação, transformada em negócio de impacto social.

Além das metodologias ativas, o estado catarinense, entre os meses de agosto e novembro de 2021, elaborou o material de apoio ao professor para os três anos do Ensino Médio, intitulado *Roteiros Pedagógicos do componente Projeto de Vida*. De acordo com Marilete Gasparin, Sergio Luiz de Almeida e Sirley Damian de Medeiros, ambos técnicos da

SED/SC), os roteiros servem para auxiliar o trabalho do docente com o jovem em sala de aula, para que sejam protagonistas de suas histórias e projetem um futuro pautado no desenvolvimento de competências que contribuam para o sucesso nas dimensões pessoal, cidadã e profissional. Os técnicos da SED/SC complementam:

[...] este material como apoio para os educadores e potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico do componente curricular Projeto de Vida no Ensino Médio. Nele, relacionam-se teoria e prática, com foco nos anseios das juventudes, e os múltiplos saberes se conectam por meio da organização e da teorização das unidades temáticas. Vale registrar que este documento complementa o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Logo, deve-se compreendê-lo como um continuum processo de discussões, com base no documento já homologado, uma vez que este se constitui como complemento daquele. Finalmente, este material pedagógico representa outro importante passo para a consolidação de um Novo Ensino Médio com qualidade e conectado à realidade de nossos estudantes, capaz de empregar novos sentidos e práticas e, por conseguinte, de alcançar melhores e promissores resultados para essa etapa da Educação Básica. Que estes roteiros sirvam de inspiração para boas práticas educacionais, bem como seja um incentivo para aqueles que voltam seus olhares para uma educação de qualidade (ROTEIROS PEDAGÓGICOS DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA, 2021).

A construção desse material foi feita em parceria entre a SED/SC, especialistas do Instituto Iungo e profissionais da rede estadual de ensino. As formações docentes aconteceram no período da pandemia em formato remoto, o que dificultou o processo de esclarecimento sobre a implementação do NEM nas escolas.

Em se tratando do material que auxilia o professor a trabalhar o componente curricular Projeto de Vida no NEM, além dos *Roteiros pedagógicos do Componente Projeto de Vida*, a partir do ano de 2021, foi feita a escolha do livro didático para esse componente. Por meio das possibilidades oferecidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os docentes da EEB Padre Antônio Vieira optaram pelo livro *#Meu Futuro*, entregue nas escolas em 2022 para as aulas no componente curricular Projeto de Vida. Segundo Junior e Sassi (2020), os autores do livro e médicos psiquiatras,

Esta obra o ajudará a resgatar esses sonhos e, também, a perceber que todos podem ser pilotos e navegadores da própria vida. Com ela, você aprenderá a traçar um plano de rota e, caso ele não dê certo, terá recursos para desenhar outros planos. Quem planeja e escolhe tem mais chances de conseguir realizar o que sonha. Seus sonhos podem ser realizados, tenha certeza, e você será o principal responsável por isso.

Notamos na fala dos autores a ideia de construir um projeto de vida relacionado ao protagonismo juvenil e à responsabilização dos jovens por suas escolhas futuras.

Com relação à formação docente, Silva, Dias, Martini, Ribeiro, Possamai e Klappot (2022, p. 137) enfatizam que

O conteúdo e as temáticas da formação continuada destinada aos professores, direcionada pela mão do estado, mas com apoio dos institutos privados, apresentaram interface com conceitos neoliberais de educação requeridos pelo empresariado brasileiro e, de maneira aliada ao conjunto de normatizações nacionais e estaduais, constituem-se [...] em estratégias importantes da SED/SC para viabilizar a implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina.

As ações produziram um amplo movimento de formulação de documentos orientadores dos currículos e das práticas pedagógicas que impactaram e impactam a formação dos professores. No Portifólio dos CCEs, produzido pelo Instituto Iungo e pela SED/SC, ressalta-se que o componente Projeto de Vida se constitui uma

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

Os documentos construídos no estado de Santa Catarina – o CBTCEM, o Portifólio dos CCEs e os Roteiros Pedagógicos do Projeto de Vida – reforçam para o jovem a ideia do planejamento individual, das escolhas futuras relativas à profissão, incentivando-o ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil, por meio do planejamento e do autoconhecimento. Segundo Martini (2021, p. 121), a justificativa da Lei nº 13.415/2017 é a de que “o componente curricular Projeto de Vida ajudará o jovem a definir seu projeto de vida, a fazer boas escolhas, de acordo com seus interesses e a ser protagonista de sua história, a oferta desse componente trata-se de uma tentativa de moldar a subjetividade dos jovens”.

Em vista do que consideramos até o momento, podemos elaborar uma reflexão e análise sobre o processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. A partir dos documentos supracitados, compreendemos que a contrarreforma de implementação do NEM vem sendo forçada por bases legais, e as escolas, nesse contexto, precisam se adequar

mesmo sem condições infraestruturais (como laboratórios adequados e espaços para recreação) e até mesmo pedagógicas (professores despreparados ou sem formação adequada para trabalhar o novo currículo e a retirada das aulas de planejamento integrado). Todos esses elementos impactam negativamente a formação dos jovens. Sabemos que são necessárias mudanças no Ensino Médio, mas que sejam voltadas a uma formação de liberdade, igualitária, gratuita e de qualidade para as juventudes. Nesse contexto, no próximo item, analisamos como os professores e os jovens da escola-piloto EEB Padre Antônio Vieira têm vivenciado a implementação da contrarreforma do NEM, especialmente no que se refere ao componente curricular Projeto de Vida.

3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NA EEB PADRE ANTÔNIO VIEIRA E O PROJETO DE VIDA: O QUE DIZEM PROFESSORES E ESTUDANTES

3.3.1 Caracterização dos entrevistados – professores e estudantes

Para entender o processo da contrarreforma do Ensino Médio com a implementação do NEM nas escolas catarinenses, principalmente nas escolas-piloto, como a EEB Padre Antônio Vieira, realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores que trabalharam e trabalham com o componente curricular Projeto de Vida e com os estudantes do 3º ano do NEM que concluíram essa etapa em 2022; essa foi a primeira turma dessa escola a cursar os três anos no novo formato de Ensino Médio.

As docentes entrevistadas foram:

- Uma professora com formação em História, contratada em caráter temporário (ACT); ela está no início de sua carreira profissional, com quatro anos de docência. Trabalhou com o componente curricular Projeto de Vida nos anos de 2019, 2020 e 2021 no EMITI e 2021 e 2022 no NEM, na EEB Padre Antônio Vieira;
- Professora com formação em Artes, efetiva e com mais de 20 anos de docência. Trabalha com o componente curricular Projeto de Vida no NEM desde sua implementação na EEB Padre Antônio Vieira;
- Professora com formação em Letras-Língua Portuguesa, contratada em caráter temporário (ACT), está no início de sua carreira profissional, com aproximadamente cinco anos de docência. Trabalhou com o componente curricular Projeto de Vida nos anos de 2019, 2020 e 2021 no EMITI e em 2021 no NEM, na EEB Padre Antônio Vieira.

As professoras foram identificadas por pseudônimos (Margarida, Rosa e Violeta) para respeitar o anonimato, em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por elas assinado.

Também entrevistamos 12 estudantes entrevistados com idade entre 17 e 18 anos, igualmente identificados por pseudônimos, conforme o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Estudantes entrevistados, suas características e seus respectivos pseudônimos

ESTUDANTES	CARACTERÍSTICAS
Maria	17 anos, reside na zona rural, cursou os três anos no formato do NEM.
José	18 anos, reside na zona urbana e cursou o Ensino Médio noturno durante dois anos.
João	18 anos, reside na zona urbana, cursou os três anos formato do NEM.
Paula	18 anos, reside na zona urbana, cursou seis meses no Ensino Médio noturno.
Luiz	18 anos, reside na zona rural e cursou os três anos no formato do NEM.
Carmem	18 anos, reside na Reserva Indígena Xapecó e cursou dois anos no formato do NEM em outra escola.
Gustavo	18 anos, reside na zona rural e cursou os três anos no formato do NEM.
Luciana	18 anos, reside na Reserva Indígena Xapecó e cursou os três anos no formato do NEM.
Carlos	18 anos, reside na zona rural e cursou os três anos no formato do NEM
Amanda	18 anos, reside na Reserva Indígena Xapecó e cursou dois anos do Ensino Médio noturno.
Bruna	17 anos, reside na Reserva Indígena Xapecó e cursou os três anos no formato do NEM.
Vitória	17 anos, reside na zona rural, cursou os três anos no formato do NEM.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as características gerais da turma do 3º ano, percebemos a diversidade de seus sujeitos jovens: jovens indígenas, jovens moradores do campo, jovens da cidade e jovens trabalhadores. Por isso, é importante reconhecermos essa diversidade e aceitá-la a fim de

romper com a ideia de homogeneidade, porque ser jovem na atualidade envolve uma multiplicidade de pertencimentos. De acordo com Marinho (2016), “É importante destacar que esses pertencimentos culturais, sociais e institucionais podem se apresentar de forma transitória, mas são eles essenciais para a compreensão da condição juvenil” (MARINHO, 2016, p. 296).

Pensando nesta pluralidade de juventudes e no componente curricular Projeto de Vida, ainda que não tenha sido objeto deste estudo, questionamos: O Projeto de Vida atenderá toda essa diversidade juvenil? Ou acabará por abstrair as diferenças e as desigualdades entre os jovens? Vale lembrar que, conforme ressalta Almeida (2021, p. 21),

[...] os sujeitos e seus projetos de vida vão sendo constituídos de várias maneiras e em diferentes contextos. Dentre estes estão os contextos de desigualdades sociais e de violações de direitos, que proibem os sujeitos de ‘ser’ e até de sonhar. Isso acontece com grande parcela das juventudes brasileiras, oriundas das camadas mais pobres.

Será que o Projeto de Vida vai problematizar as desigualdades existentes entre os jovens no NEM? É fundamental, contudo, entendermos que enxergar o jovem pela ótica dos problemas significa reduzir a complexidade desse momento de vida. Temos que ter cuidado para não transformar a juventude em uma idade problemática, confundindo-a com os problemas que possam lhe afligir. Reconhecemos que muitos dos percalços que consideramos ser da juventude não foram produzidos pelos jovens, mas já existiam antes mesmo de o indivíduo chegar a tal faixa etária.

Ao entrevistarmos professores e estudantes da EEB Padre Antônio Vieira, considerando o referencial teórico mobilizado neste estudo, identificamos as seguintes categorias de análise: formação de professores (parcerias, experiência no EMITI), aumento da jornada escolar; diminuição da carga-horária de disciplinas da Formação Básica; sobre as escolhas/protagonismo do jovem na seleção das disciplinas e Projeto de Vida. Essas categorias foram analisadas para que possamos compreender o processo de implementação do NEM na escola-piloto e especialmente o componente curricular Projeto de Vida na formação do jovem no Ensino Médio. A fim de analisarmos criticamente as entrevistas e obtermos uma compreensão mais ampla, separamos, nas subseções a seguir, cada categoria analítica das entrevistas com os jovens do 3º ano do NEM e os professores que trabalham e trabalharam o Projeto de Vida na EEB Padre Antônio Vieira.

3.3.2 A formação de professores para o NEM

“[...] tem muitos professores que estão perdidos, eles não compreenderam ainda o que é o Novo Ensino Médio, qual é a proposta” (Professora Rosa).

A fala da professora Rosa remete à dificuldade sentida pelos docentes com relação ao NEM, indicando a sua desorientação. Isso nos leva a problematizar sobre a preparação da equipe pedagógica e dos professores no processo de implementação do NEM em Santa Catarina. A formação continuada para o docente é uma forma de aprimorar o conhecimento e melhorar o seu trabalho em sala de aula. Quando essas formações contemplam uma dimensão político-pedagógica, contribuem para se obter um ensino de qualidade. Segundo Gadotti (2011, p. 41), “[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, muitas políticas públicas educacionais foram implantadas na tentativa de melhorar a qualidade do ensino no Brasil, dentre elas algumas destinadas à formação continuada, atendendo ao disposto no parágrafo único do art. 62 da LDB:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Todavia, as Secretarias de Educação são as responsáveis para a efetivação de formação continuada dos professores nas escolas. Nessa direção, durante o processo de implementação da contrarreforma do NEM, a SED/SC promoveu algumas formações para os docentes, principalmente para a construção do material de apoio pedagógico ao trabalho docente. Essas formações aconteceram em parceria com o Instituto Iungo de forma remota, devido à pandemia da covid-19, e serviram mais para a produção desse material do que para sanar as dúvidas sobre o NEM.

Em sua entrevista, a Professora Rosa afirma que as formações foram insuficientes e, em muitos momentos, não foram esclarecedoras a respeito do NEM. Em vista disso, os docentes precisaram buscar mais informações em outras fontes, como livros, documentos, artigos

publicados sobre o NEM ou contando com a ajuda de outros colegas, como indica outra docente, a Professora Margarida:

A gente teve algumas formações do Instituto Iungo, foi bem na época da pandemia, então a gente participou. Só que algumas assim não tinham...né, a gente buscou mais e teve mais clareza quando começou a ler os documentos, a gente foi em busca. Mas eu acho que ali alguma coisa ficou a desejar (Professora Rosa).

A minha capacitação ocorreu mais em troca de conversa com colegas que me explicaram como acontecia no meu primeiro ano aqui. “- Olha, como é que faz isso? Como que faz aquilo? É assim, não é assim?”. Foi assim, a minha capacitação foi de boca em boca nas horas atividades durante as aulas, pedindo. Foi assim que aconteceu através da parceria e contando com a pessoa se disponibilizasse em ajudar (Professora Margarida).

Além do Instituto Iungo, todas as professoras relataram que utilizaram, no início do NEM, o material e a forma de trabalho do EMITI, cuja formação e acompanhamento eram feitos pelo IAS. Isso ocorreu entre 2020 e 2021, antes da produção dos materiais do NEM, como revelam as palavras de outra docente: “Particpei no ano de 2022 com o Novo Ensino Médio, porém, já vinha de uma caminhada com o EMITI” (Professora Violeta).

Embora o EMITI tenha sido uma referência para muitos professores, isso não foi suficiente para sanar as dúvidas, como ressalta a Professora Rosa, a seguir, sendo necessária uma formação mais sólida diante das alterações propostas com o NEM:

Até pelo fato de a gente já ter tido o EMITI, eu acho que isso foi uma base boa pra gente ter uma compreensão [...], mas, assim, ainda tem coisas que tem que ser reformuladas. A gente está vendo que tem coisas que não vão dar certo, vai ter situações que o aluno vai ficar o dia todo na escola mesmo e não vai fazer sentido para ele. Se os professores também não entender o que é o novo ensino médio e qual é a proposta (Professora Rosa).

As formações continuadas no período pandêmico foram oferecidas no formato remoto; com a volta das aulas presenciais, as formações continuaram nesse modelo *on-line*, um fator complicador para os docentes, como alude a Professora Margarida:

Antigamente essas formações não eram *on-line*. Então, após a pandemia, que começou ocorrer online, via YouTube, sem possibilidade de tirar dúvidas, ou você entendeu ou você não entendeu, foram cursos *on-line* que eu fiz, era nossa obrigação, porém, que não eram tão esclarecedores assim. Eu tenho facilidade com tecnologias. Agora, quem garante que todos os professores vão conseguir entender o que está sendo falado? (Professora Margarida).

Além das formações não serem esclarecedoras com relação às dúvidas que os professores tinham sobre a implementação do NEM e do currículo flexível nas escolas

catarinenses, todo esse processo de mudanças da contrarreforma foi imposto, isto é, as informações vieram de cima para baixo, conforme a fala da professora:

[...] o quanto que a gente está informado não é falha da escola cem por cento, mas falha no sentido e não só estadual, mas nacional, pois sabe o que é o projeto veio de cima e foi se estendendo há mais tempo, veio meio goela abaixo. Sim, veio se virem aí e vamos ver o que vai dar. E é isso que nós tínhamos (Professora Margarida).

Para tentar amenizar os questionamentos dos docentes, a escola tentou esclarecer melhor o processo de implementação do NEM. A equipe pedagógica e os próprios docentes da EEB Padre Antônio Vieira buscaram outras informações e estudos, como ressaltado pela Professora Margarida:

Vários momentos surgiram dúvidas de professores e que nem eles sabiam. Como esclarecer então? Na nossa escola, eu não posso reclamar tanto porque eu acho que as meninas do pedagógico ainda correram muito atrás para esclarecer, e a gente foi meio Tateando a escura para entender e tentar descobrir na prática como funcionava (Professora Margarida).

Outra questão relevante é que as escolas que aderiram ao NEM a partir do ano de 2022 não têm o tempo destinado ao planejamento integrado; logo, a falta de tempo para planejar também se torna um problema nessas instituições. Na EEB Padre Antônio Vieira, semanalmente se faz o planejamento integrado com os docentes que trabalham com o NEM; esse é um momento de aprendizado e de troca de experiências, mas é algo exclusivo das escolas-piloto. A Professora Rosa assim se posiciona quanto a esse aspecto: “Eu acho que a escola, nas nossas aulas de planejamento, aquelas cinco aulas de planejamento, elas trouxeram um suporte legal, porque a gente pode estudar, mas não sei se houve a compreensão de todo mundo”.

Outro problema que envolve o trabalho docente é a rotatividade de professores, pois o NEM abre as portas para a contratação de profissionais não habilitados ou com uma habilitação que não seja para exercer o cargo de professor. A situação se agrava se considerarmos que não há um suporte de formação para esses docentes que chegam e logo assumem diferentes componentes curriculares, inclusive o Projeto de Vida. Essa situação é pontuada pela Professora Margarida:

Então sempre vai ter professores novos trabalhando e nunca é parado por ser ensinado como trabalhar é tudo assim, te empurra dentro da sala e te dá um livro. Muitas vezes, descobre sozinho, você faz teu próprio caminho se está certo ou não tá, tu nem vai saber (Professora Margarida).

Martini (2021) explica que, “Embora o “notório saber” esteja previsto apenas para o itinerário da Formação Técnica e Profissional, percebe-se a evidente materialização desta premissa [...] precarizando a formação dos jovens”. Kuenzer (2017, p. 345) complementa ao enfatizar que “Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional”. A EEB Padre Antônio Vieira não tem casos de pessoas que trabalham sem estar cursando ou ser habilitado para a docência, mas há professores que assumem CCEs sem estarem habilitados para aquele componente específico. Isso tem ocorrido já que muitos professores tiveram a carga-horária de suas disciplinas diminuídas, levando-os a assumirem outras, nem sempre compatíveis com a sua formação.

Em vista dessa realidade, no contexto das aulas de alguns CCEs, perde-se muito tempo, como relatam alguns estudantes, a exemplo de Maria:

As eletivas são boas, têm umas muito boas, porém, têm umas que praticamente a gente não faz nada, é só perca de tempo. Pra falar a verdade, têm umas que não funcionam. Até porque têm professores que não têm a qualificação certa, aí não funciona, sabe, têm umas que são muito boas que agrega na vida escolar, têm outras que não, tão ali por tá mesmo (Maria).

As palavras de Maria revelam a necessidade de uma formação continuada que não esteja alinhada aos interesses de institutos ou empresas, mas que de fato contribuam para melhor orientar e organizar o trabalho didático-pedagógico realizado nas escolas. É o docente que identifica os problemas e as necessidades no ambiente escolar; contudo, os sistemas de ensino ou institutos acabam fazendo das formações um repasse de receitas pedagógicas ou inovações tecnológicas que não contribuem efetivamente para uma boa formação dos jovens, podendo-se resultar em um desastre educacional e social. Isso pode ser evidenciado no processo de implementação do NEM em Santa Catarina: as formações realizadas em parceria com o Instituto Iungo foram mais informativas, pouco esclarecedoras e com receitas prontas. As professoras tiveram maior respaldo no trabalho desenvolvido pelo esforço da equipe pedagógica da escola do que propriamente de uma política de formação do Estado.

3.3.3 Período Integral: quando a ampliação da jornada escolar se torna excludente

O Ensino Médio estendido para um período maior, um período integral nas escolas, pode se tornar um obstáculo na vida dos jovens, excluindo-os do direito à educação. Isso ocorre porque uma grande parte dos jovens que frequentam a escola pública precisa trabalhar para

colaborar com o sustento familiar. Além disso, quando se fala em educação integral, imagina-se uma formação efetivamente integral do sujeito, mas, na contrarreforma do Ensino Médio, viabilizada pela Lei nº 13.415/2017, a educação integral proposta é excludente quando contribui para a formação do homem produtivo na sociedade do capital que vivemos. Kuenzer (2000, p. 26) pondera que a “[...] formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar” e que certamente não são os pobres”. A aplicação da carga-horária tem outros impactos expressivos, tais como espaços físicos insatisfatórios, falta de merenda escolar e de professores; aumentando-se o tempo, multiplicam-se também os problemas.

A educação integral no contexto brasileiro está relacionada à ampliação da jornada escolar, algo evidenciado na LDB, assim como incentivado PNE, aprovado para o decênio 2014-2024, que, em sua meta 6, propõe “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Sob essa perspectiva, a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. § 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (BRASIL, 2016).

Com base nesses documentos, a contrarreforma do NEM implementa o período integral para os jovens nas escolas, ampliando a carga-horária diária que o educando passa na escola. Conforme a matriz curricular para essa etapa, ele deverá cumprir uma carga-horária mínima de 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio, por isso, é necessário permanecer por um maior tempo no ambiente escolar. Nesse sentido, na EEB Padre Antônio Vieira, em dois dias da semana, os jovens permanecem em período integral, nas segundas e quartas-feiras. Contudo, isso é questionado pelos estudantes, conforme os relatos a seguir:

Meu Deus, ter que ficar o dia inteiro na escola. Mas não é, eu falei antes, gosto um pouco de estudar, mas não fica mais tempo na escola. A primeira impressão

assim não foi muito legal, não. Eu não queria, meu Deus, ficar o dia inteiro na escola, não vai dar certo. Mas depois de todo esse tempo me acostumei (Gustavo).

[...] era meio difícil, né, porque ficar na escola o dia inteiro era bem complicado. Aí a primeira impressão, assim, que a gente teve que ia ser bem complicado. E a gente tinha noção que ia ter bastante gente que ia desistir, né, por causa do aumento do tempo na escola (Luciana).

As professoras também comentam sobre a dificuldade que enfrentam para que o jovem permaneça o período integral na escola:

Eu percebo a resistência maior nos primeiros anos das turmas que eu comecei a trabalhar e que eles vêm do nono e que eles não têm essa carga-horária aumentada. Então, quando eles iniciam no primeiro ano, os dois ou três primeiros meses é quase uma sessão de tortura. Chega nos dias que eles precisam ficar a tarde é uma reclamação só. Não querem almoçar na escola, não gostam da comida da escola, não querem ficar à tarde, não querem saber (Professora Margarida).

A grande maioria apresenta uma resistência muito grande na questão do ficar na escola. Então, há uma resistência do jovem para essas novidades assim, mas nas turmas de terceiro ano, principalmente, nossa, muitos deles não aceitam, até os pais (Professora Rosa).

Além dos jovens não estarem de acordo em ficar o dia todo na escola, também existe uma certa resistência de alguns pais em deixarem seus filhos em um período integral, porque os jovens, nessa idade, já ajudam nos afazeres domésticos ou podem trabalhar para ajudar no sustento da família. Na EEB Padre Antônio Vieira, uma grande parte dos jovens do Ensino Médio é oriunda da vida no campo, trabalha na agricultura e ajuda os pais na lavoura; assim, ficar o dia todo na escola dificultaria esse auxílio nas atividades familiares. O mesmo ocorre com aqueles que vivem na cidade e que, em geral, contribuem na renda mensal com um trabalho, a exemplo do Programa Jovem Aprendiz no comércio da cidade. Esses aspectos são ressaltados pelas Professoras Margarida e Rosa:

Muitos deles já tem idade para começar a pensar no menor aprendiz, para pensar no trabalho do período, porque a idade já permite. [...] eles acabam arranjando emprego, então emprego não permite, conciliar faltar dois meios períodos na semana. Precisa deles todas as tardes lá, e a família apoia, a família também precisa. Então vem aquele questionamento do, até que ponto ensino médio, estendido essa questão de ficar integral favorece? (Professora Margarida).

No ano passado, no conselho de classe, o pai de um menino agricultor falou que ele acha isso desnecessário para a vida do filho dele. Porque eles vêm de uma realidade onde eles têm ocupação em casa. Então eu penso assim, de repente teria que pensar na realidade de cada estudante (Professora Rosa).

Muitos dos jovens que frequentam o Ensino Médio têm dificuldades de sociabilidade e de adaptação, principalmente por conta da realidade em que vivem, como os jovens da zona rural e as comunidades indígenas, que se deparam com situações e culturas diferentes das suas. Na maioria dos casos, as juventudes procuram na etapa do Ensino Médio uma formação que as oriente para o acesso ao mercado de trabalho e/ou a uma universidade.

No entanto, como salientado nas palavras da Professora Rosa, o Ensino Médio precisa ser repensado e procurar conhecer melhor as juventudes que o frequentam, algo corroborado por Tomazetti e Schlickmann (2016): “Apesar de existir certa abertura, a escola ainda persiste no desconhecimento do mundo juvenil e de suas culturas, as quais se constituem em fatores fundamentais no processo de incorporação dos jovens alunos no ambiente escolar. (TOMAZETTI; SCHLICKMANN, 2016, p. 337). No entanto, os jovens da zona rural, principalmente àqueles cujos pais têm menos escolaridade, acreditam que o Ensino Médio é a última possibilidade para se alcançar melhores condições de vida. Conforme pontuam Lebourg, Coutrim e Silva (2021, p. 86), “Resta a eles a busca pelo diploma, estimulada pela promessa de conquistar um lugar no mercado de trabalho que seja melhor do que aquele alcançado por seus pais”.

Muitos jovens que frequentam o Ensino Médio necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família; porém, segundo Kuenzer (2017, p. 336), a extensão da carga-horária aumenta a desigualdade de acesso ao Ensino Médio, pois a população jovem que trabalha, “[...] por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral”. Nesse sentido, o NEM, com o período na escola estendido para o contraturno, se torna um fator complicador para muitos desses jovens que migram para o Ensino Médio noturno. Na EEB Padre Antônio Vieira, a partir do Ofício Circular nº 170/2022/SED/DIEN, de 14 de outubro de 2022, da implementação do NEM nas escolas da rede estadual de ensino em 2022 e com a aprovação da matriz curricular D (noturno) pelo CEE, foi proposto, para o cumprimento da carga-horária mínima de 3.000 horas previstas (Lei nº 13.415/2017), essa etapa será de 4 anos letivos, em virtude da limitação do número de horas-aula que são ofertadas no período noturno.

Em 2022, alguns jovens na EEB Padre Antônio Vieira ganharam uma bolsa estudante para ajudar nas despesas da família, entretanto, em 2023, o governador eleito, Jorginho Mello do Partido Liberal, que recebeu apoio em sua candidatura do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, juntamente com o então Secretário de Estado da Educação, Aristides Cimadon, reduziram as 60 mil bolsas existentes destinadas aos estudantes do Ensino Médio para apenas 10 mil, conforme o Edital nº 666, de 21 de março de 2023, publicado no Diário Oficial nº 21.986, em 24 de março 2023: “O número total de bolsas concedidas para o ano de 2023 será de 10.000 (dez mil) bolsas, vagas correspondente ao orçamento disponível para este fim, considerando o valor total anual a ser pago a cada beneficiário”.

A Professora Margarida comenta a respeito do pagamento das bolsas:

Nesse ano (2022) a gente começou a ter o auxílio financeiro do Estado, com bolsas. Porém, a gente sabe que a bolsa não é distribuída a todos os estudantes. Têm vários critérios e que não é qualquer aluno que vai conseguir. A gente sabe que tem um fator socioeconômico, então vários alunos não se encaixam (Professora Margarida).

Os jovens relataram as dificuldades com o aumento da carga-horária, especialmente por dificultar a vida daquele estudante que precisa conciliar trabalho e estudo:

Quando eu estava no nono ano, eu ouvi na televisão, porque falaram que ia ter o Novo Ensino Médio. Que teria a nova grade curricular, o Novo Ensino Médio, que seria período integral. Achei ruim, porque de primeiro, assim, a gente estudava meio dia e agora o dia inteiro (Carlos).

O lado ruim é que porque tem o pessoal que está como menor aprendiz e trabalha de tarde, se torna difícil. O lado bom que você vai estar no colégio e vai ter mais conhecimento. O lado ruim é esse, que têm pessoas que precisam trabalhar para ajudar em casa. E agora, com o Novo Ensino Médio, não vai poder. Tem essa bolsa de estudo aí que veio, mas não é todo mundo que ganha (Bruna).

O Ensino Médio noturno, considerado uma válvula de escape para o jovem que precisa ingressar no mercado de trabalho, se tornou uma possibilidade mais complexa, já que em Santa Catarina houve o aumento de um ano para a sua conclusão. Em 2020, a EEB Padre Antônio Vieira contava com uma turma de 3ª série, composta por 21 alunos no Ensino Médio noturno; em 2021, havia duas turmas, uma 2ª série, com 28 alunos, e uma 3ª série, com 21 alunos; a partir de 2022, voltou a ter somente uma turma de 3ª série, com 18 alunos. Em 2023, o Ensino Médio noturno na EEB Padre Antônio Vieira foi extinto por não ter jovens para frequentar esse período de quatro anos.

Com base nesses dados, podemos inferir que o NEM se torna excludente quanto às mudanças e ao aumento da carga-horária advindos com a contrarreforma do Ensino Médio, além de impactar negativamente os jovens trabalhadores, tornando-se uma incógnita para gestores, professores e jovens, especialmente os da classe trabalhadora, porque revela um período de incertezas para um futuro próximo. Além disso, esse aumento da jornada escolar não necessariamente significa maior qualidade da educação e ampliação na formação dos jovens; pelo contrário, o formato curricular atual do NEM tem significado um esvaziamento do conhecimento científico.

3.3.4 Projeto de Vida sem base: a redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica

“Como que eles vão conseguir entrar na universidade sem saber esses conteúdos” (Professora Margarida).

Na epígrafe, a Professora Margarida expressa a sua preocupação com a entrada dos jovens nas universidades, devido à diminuição da carga-horária de disciplinas básicas, evidenciando o que tem sido uma das principais críticas ao NEM: o esvaziamento do conteúdo científico. Em vista disso, indagamos que projetos de vida os jovens poderão construir se lhes é negado o direito à ciência, à cultura e ao trabalho.

O NEM traz em sua configuração um currículo baseado em Itinerários Formativos, nos quais se encontram as disciplinas que formam a parte de Formação Geral Básica (cerca de 60% do currículo), que seriam as disciplinas que chamamos de “normais”, e a outra parte (cerca de 40%) é formada de CCEs, que são flexíveis conforme o que a escola consegue comportar. O grande problema é a quantidade de aulas que são retiradas da grade curricular, isto é, das disciplinas “normais”, para inserir os CCEs. Assim, conforme as palavras da Professora Margarida, como que os jovens estarão preparados para o vestibular ou o ENEM se essas avaliações ainda não foram modificadas e alinhadas ao NEM? Ou ainda, como os jovens poderão dominar os princípios básicos da ciência e da tecnologia, criando possibilidades para o entendimento da realidade concreta com todas as suas contradições?

O NEM, ao diminuir a Formação Básica, por meio da redução de carga-horária de disciplinas como Geografia, História, Ciências, Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, se configura como uma forma de precarizar o direito ao conhecimento científico, principalmente para os jovens que frequentam essa etapa de ensino nas escolas públicas. Para

muitos, os reflexos serão sentidos, principalmente, ao se buscar o Ensino Superior, como relata a jovem Vitória, que menciona que esse novo formato do Ensino Médio, “para a questão do ENEM e vestibulares, foi uma coisa que deixou muito a desejar”.

Como já ressaltamos, a EEB Padre Antônio Vieira, dentre as possibilidades de matrizes estipuladas pela SED/SC, escolheu a matriz curricular B, com carga-horária total de 3.360 horas, distribuídas em 1.760 horas para Formação Geral Básica e 1.600 horas para a Parte Flexível do currículo, que inclui o componente Projeto de Vida, obrigatório nos três anos do NEM, e outros CCEs. Para que essa matriz curricular pudesse ser colocada em prática, foi preciso reduzir a carga-horária de disciplinas da Formação Geral Básica, ampliando a distância entre o jovem da classe trabalhadora e os jovens com melhores condições socioeconômicas para a continuidade dos seus estudos. Observamos isso na fala da Professora Margarida:

Essa é minha maior crítica quanto ao número de diminuir aulas. Eu acho engraçado, porque aumentou muito o número de horas que eles ficam na escola. Muito mais tempo, e foi enfiado goela abaixo um monte de eletiva que tem muita coisa boa. Mas, às vezes, tem muita coisa que eles não aproveitam. E no geral, o conteúdo, coisas que eles vão aprender de fato para o vestibular tudo mais, eles não vão dar conta e poucos alunos, que vão desejar, que sonham com uma universidade. Aí eles vão ter que competir com alguém fazendo cursinho, como alguém que pagou talvez um professor particular, com alguém que fez uma complementação na escola privada. Aí obviamente vai surgir, né, uma comparação entre o estudante da escola pública, com quem tem dinheiro para bancar (Professora Margarida).

Além dos CCEs⁴⁰, na matriz curricular B, escolhida pela EEB Padre Antônio Vieira, o componente curricular Projeto de Vida completa a “Parte Flexível”, sendo oferecido em todos os anos da formação dos jovens no Ensino Médio, com uma carga-horária de duas aulas semanais. Na ótica de Martini (2021), “[...] o componente curricular Projeto de Vida teve uma centralidade ainda maior que tais disciplinas, uma vez que, além de ter que estar contemplado em todos os anos do Ensino Médio, deverá ser o condutor das “escolhas” e ofertas formativas dos estudantes e das escolas”. Já para Queiroz e Azevedo (2022, p. 306), cabe à escola oferecer

⁴⁰Conforme o Portfólio elaborado pelo Instituto Iungo e a SED/SC, os CCEs são definidos como “[...] componentes semestrais e contribuem para a ampliação e a diversificação das aprendizagens, e a potencialização do fator de flexibilização do currículo. [...] Espaço de ampliação de aprendizagens e conhecimentos que proporciona vivências diversas, contempladas ou não, na BNCC. Oportunidade para os (as) estudantes construírem a própria trajetória escolar, em um contexto de flexibilização e de promoção do protagonismo juvenil. Construção dos (as) educadores da rede, como resultado de diagnóstico realizado nas escolas-piloto. Proposta que resulta de criatividade e de inovação, capaz de gerar mudanças significativas na organização dos tempos, dos espaços e das práticas escolares. Unidade curricular de caráter mais prático e experiencial, desenvolvida com base em metodologias ativas” (IUNGO; SANTA CATARINA, 2020, p. 30).

meios para a realização desse componente curricular, “Isso segundo um conjunto de orientações e a construção individual desse Projeto de Vida, no qual estarão articuladas tanto as disciplinas da parte comum como as da parte diversificada do currículo”. Com a diminuição da carga-horária das disciplinas, o componente Projeto de Vida vai sendo construído sem base, reduzindo-se, como abordado adiante, a formar o jovem empreendedor, adequado ao capitalismo flexível. Segundo Betoni ([s.d.]), “[...] no Brasil, a informalidade hoje atinge quase metade da população ativamente ativa. O incentivo ao empreendedorismo e a formação de microempresas individuais (MEI) também são marcas deste novo modelo”.

Na matriz curricular B, constatamos a redução do número de aulas entre os três anos do NEM em todas as áreas de conhecimento, principalmente nas disciplinas das áreas de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), ao passo que se ampliaram aulas nas disciplinas eletivas e nas Trilhas de Aprofundamento. A esse respeito, Martini (2021) questiona: “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?”. Além do Projeto de Vida, também compõem o currículo as Trilhas de Aprofundamento, além do componente curricular Segunda Língua Estrangeira. A Professora Rosa comenta sobre as Trilhas de Aprofundamento: “[...] vai se tornar uma repetição excessiva de assuntos na sala de aula e que se os jovens já são desmotivados, vai desmotivar mais ainda”.

A diminuição da do tempo destinado à Formação Geral Básica dos jovens das escolas públicas, além de interferir na carga-horária dos professores, ocasionando precarização do trabalho, fragmenta o saber em todas as áreas do conhecimento, pois a ênfase está na pedagogia das competências, no empreendedorismo e protagonismo juvenil, negando-se aos jovens o direito de acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado. Destacamos, a seguir, o que dizem os jovens entrevistados sobre isso:

Eu acho que teria que ter mais tipo as aulas normais. Tipo diminuir as eletivas, ensinar mais o que for preciso, né (Luiz).

Eu acho que teria que ter mais aula de História e Geografia também. Eu acho. Eu não sei, na verdade, do que saiu de História e Geografia para qual eletiva foi, né. Porque se não foi para uma eletiva que fala sobre esse assunto aí não faz sentido (Gustavo).

É, acho que as matérias normais deveriam ter mais tempo de aula do que as eletivas (Carlos).

Acho que diminuiram Educação Física e Artes. Eu acho que fez falta para quem.... Como é que eu posso falar... para os alunos que pensam em seguir essa carreira (Amanda).

O que esses discentes mencionam aproxima-se dos dados divulgados na pesquisa *Impactos da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*, realizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (2023), revelando um contexto semelhante ao ressaltado pelos jovens entrevistados:

[...] a redução da carga horária no âmbito da Formação Geral Básica em diversos componentes tradicionais dos currículos nesta etapa da Educação Básica [como Arte, Filosofia, Sociologia, Educação Física, além de História, Geografia, Biologia, Física e Química], é vista como um fator de precarização, de esvaziamento do acesso ao conhecimento científico escolar e, por sua vez, um fator que pode dificultar ainda mais o acesso dos estudantes da escola pública ao ensino superior e a formação integral.

A Professora Violeta também comenta sobre o que a redução das aulas poderá gerar impactos negativos:

Percebe-se que a reforma do Ensino Médio gerará profundos impactos na educação da população mais pobre, que terá reduzida a sua capacidade de contato com conteúdos capazes de oferecer-lhes uma formação da realidade social. Nesse contexto, corre-se o risco de gerar escolas desiguais: uma para os mais favorecidos socialmente, que seguirão para os estudos universitários; e outra formação para a camada menos privilegiada, que será colocada diretamente no mercado de trabalho (Professora Violeta).

Para Cássio e Goulart (2022, p. 264), “[...] o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar– e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’”. A qualificação profissional proposta pelo NEM está longe da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nas escolas técnicas estaduais e no sistema federal, cujo acesso continuará restrito a poucos, como pontuam os autores. Kuenzer (2017) argumenta que a contrarreforma, com a oferta de uma formação voltada para a “qualificação profissional”, resolveu dois grandes problemas nas escolas: a falta de professores para várias disciplinas (notório saber) e a precariedade das condições materiais em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas.

Assim, em vista dos aspectos suscitados por docentes e discentes, é urgentemente necessário que o currículo do NEM seja revisto, pois, como os próprios sujeitos desta pesquisa

revelaram, a formação intelectual oferecida às juventudes é precária, sendo insuficiente na questão do conhecimento científico, principalmente pela redução da carga-horária de disciplinas da Formação Geral Básica, proporcionado, assim, ao jovem um projeto de vida sem base no conhecimento historicamente construído.

3.3.5 Protagonismo do jovem na escolha dos Componentes Curriculares Eletivos: quem realmente escolhe?

“[...] eles têm a opção de escolha em alguns momentos...” (Professora Margarida).

No NEM, os jovens têm possibilidades de fazer “escolhas” com relação ao que seria mais atrativo ou interessante cursar, como comenta a Professora Margarida na epígrafe. Para que isso aconteça, a escola deve orientar os jovens a realizarem escolhas que, na verdade, são influenciadas para atender aos interesses mercadológicos visando à competitividade e à empregabilidade. Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 367), “Agora com o engodo de que o aluno tem alternativa de escolha, a lei cria cinco itinerários estanques que supostamente seriam oferecidos pelas escolas”. Os itinerários concentram as disciplinas da Formação Geral Básica e o da Formação Técnica, contudo, as escolhas acontecem na Parte Flexível do currículo, isto é, nos CCEs. Assim, os jovens podem optar por um ou outro componente que se aproxima mais do itinerário de seu interesse. Entretanto, tudo depende de qual componente a escola ofertará aos jovens, podendo não comportar determinada área de conhecimento. Então, quem realmente escolhe?

As “escolhas”, na sua maioria, não são feitas pelos jovens, mas sim pelo corpo docente da própria escola, exatamente o que ocorre na EEB Padre Antônio Vieira. Há uma seleção prévia dos componentes curriculares que a escola pode comportar, e depois são disponibilizados para a escolha dos jovens. A Professora Margarida assim se expressa sobre essa questão:

[...] a escolha dos componentes eletivos, elas sempre vão se dar de acordo com o quadro de professores efetivos da escola e isso, né! Conversando com amigos que trabalham em outras escolas da regional, de outras regionais, acontece em todas as escolas que os alunos, eles têm a opção de escolha em alguns momentos. Vou explicar melhor, porque eles têm opção de escolha, porém entre todos os componentes eletivos que vem para a escola escolher, a escola faz uma escolha prévia, de quais tem oportunidade de ofertar. Então, obviamente isso já diminui muito, né, diminui drasticamente a quantidade dos componentes (Professora Margarida).

Martini (2021) pondera que “Os desavisados podem pensar que os jovens terão uma gama de possibilidades de escolhas, no entanto, é preciso registrar que a escola não oferecerá todos os CCE, e, de forma agravante”. Isso é evidenciado no relato das docentes:

A nossa escola reuniu um grupo de professores e selecionamos o que ia para a votação de acordo com a nossa realidade, porque tem alguns títulos que são encantadores, mas que o conteúdo desnecessário pra realidade em que a gente vive. Então, foi selecionado e daí enviado para os jovens, para eles votar, mas de acordo com a realidade deles (Professora Rosa).

Eu não sei até que ponto eles estão participando ativamente das votações ou se só estão sendo escolhida e deu, e eles chegam já tem. Então, é outra coisa para ser revisto. Não exclusivamente algo da nossa escola, mas é algo a ser questionado, porque tira protagonismo do estudante de poder escolher. Então, essa é a minha maior crítica, porque, quando o governo faz uma propaganda, coloca em rede aberta a nível nacional. Você liga a TV gratuita e fala assim pra todo o Brasil ouvir que o aluno vai poder escolher a área do conhecimento que ele quer seguir e que tu chegas para se matricular e não tem área do conhecimento que você quer fazer, você está mentindo (Professora Margarida).

No intuito de melhor entendermos as escolhas dos CCEs na EEB Padre Antônio Vieira, elaboramos um quadro conforme o Caderno 4 - Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos, em que se propõe todas as possibilidades de escolhas de acordo com as áreas de conhecimentos (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagem e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) e área de concentração (Ciência e Tecnologia e Componentes Integradores), assim como o Projeto de Vida e a Segunda Língua Estrangeira:

Quadro 10 – Componentes Curriculares Eletivos e turmas do NEM da EEB Padre Antônio Vieira

COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas			
Estudos e Práticas em Ciências Humanas			
Diálogos Contemporâneos das Juventudes			
Pesquisa de Campo e Intervenção Local			
Estudo e Projetos Culturais			
Ciências da Natureza e suas Tecnologias			
Conhecimento Científico em Ciências da Natureza			X (segundo semestre)

Experimentação e Outras Práticas Investigativas		X (segundo semestre)	
Sociedade, Saúde e Meio Ambiente			
Ciência e Tecnologia			
Educação Tecnológica			
Cultura Digital			
Pensamento Computacional			
Componentes Integradores			
Estudos Dirigidos	X (ano todo devido as aulas remotas)		
Educação Empreendedora		X (segundo semestre)	
Projeto de Intervenção			X (primeiro semestre)
Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica		X (primeiro semestre)	
Linguagem e suas Tecnologias			
Práticas Corporais			
Práticas de Linguagens Artísticas		X (primeiro semestre)	
Práticas em Libras			
Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático			X (primeiro semestre)
Práticas de Linguagens e Intervenção Cultural			
Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local			X (segundo semestre)

Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-Literário		X (segundo semestre)	
Matemática e suas Tecnologias			
Educação Financeira		X(primeiro semestre)	
Educação Fiscal			X(segundo semestre)
Jogos de Raciocínio Lógico- Matemático	X (ano todo devido as aulas remotas)		
Matemática Aplicada			X (primeiro semestre)
No 1º ano foi trabalhado Comunicação e Expressão que não consta nos CCEs.	X (ano todo devido as aulas remotas)		
Projeto de Vida e Segunda Língua Estrangeira (Espanhol) - Obrigatórios	X (ano todo)	X (ano todo)	X (ano todo)
Trilhas de Aprofundamento – semestral a partir do 2º e 3º ano. Devido as trilhas não estarem organizadas a turma entrevistada não cursou nenhuma delas.			

Fonte: Elaborado pela autora.

Os CCEs na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não foram trabalhados com essa turma de jovens devido à falta de professores efetivos na EEB Padre Antônio Vieira nessa área de conhecimento, o que confirma o relato da Professora Margarida:

Eles recebem uma lista, quase sempre com quatro opções, e essas quatro sempre privilegiando isso, é uma questão óbvia, privilegiando as áreas do conhecimento dos professores efetivos da escola, porque são os que obrigatoriamente precisam fechar a carga-horária, isso vai acontecer em todas as escolas. Então, sempre nas escolas, alguma das áreas não vão ser contempladas. Isso já é um detalhe que assim já mostra um super problema do Novo Ensino Médio, porque já tira o cem por cento da escolha do aluno.

Além disso, os CCEs da área de concentração de Ciência e Tecnologia também não são trabalhados pela falta de estrutura física adequada e de docentes para esse componente. Com

base no relato das professoras, destacamos a contradição existente na seleção dos CCEs: a escolha é realizada pelos docentes da escola para que o conteúdo trabalhado se aproxime mais da realidade do jovem e para suprir a carga-horária de professores, mas, ao mesmo tempo, isso retira do estudante a possibilidade de escolher algo que lhe pode ser mais atrativo.

Ao analisarmos as falas dos estudantes sobre as escolhas dos CCEs, dos 12 estudantes, metade não participou nessa seleção (por motivos pessoais ou não ter acesso ao link) e a outra metade votou nas eletivas que gostariam de cursar. Portanto, o protagonismo do jovem nas escolhas no NEM não corresponde à realidade que esses sujeitos experienciam: a escolha, quando existe, é parcial e de certa forma induzida por aquilo que a estrutura da escola pode ofertar. Ademais, com a pré-seleção feita pela instituição escolar, e sendo a única no município que oferta o Ensino Médio, retira-se ainda mais a possibilidade de escolhas dos jovens, como relata a Professora Margarida:

Então, como que fica pro aluno e aí em cidades, por exemplo, a cidade que eu moro, que tem três escolas estaduais, pode se matricular na outra escola que talvez vá ser ofertado, mas em Ipuacu, que tem só uma escola, você vai fazer aquilo e deu. Então, tira totalmente a tua decisão, o teu poder de escolha. Então, você vira refém, né! Fazer exatamente o que você quer. E aí também tem outras questões que a gente sabe que existem (Professora Margarida).

Martini (2021, p. 126) indaga outros aspectos importante a serem problematizados acerca das escolhas no Ensino Médio a partir da contrarreforma:

Considerando que a escolha pelas matrizes se deu pelas escolas, em que medida os jovens realmente estão exercendo o protagonismo no processo de escolha de seu percurso formativos? Se a escolha da matriz é uma decisão da escola, quais critérios serão utilizados para a definição dos itinerários formativos, entre eles as Trilhas de Aprofundamento e os Componentes Curriculares Eletivos?

O processo de escolha no NEM ocupa um lugar diretamente ligado à construção do projeto de vida do estudante, como se pode notar no comentário da Professora Rosa: “O projeto de vida, ele direciona muito para as escolhas. Vai dando pontos assim, caminhos. Olha, se você é bom nisso, será que nessa área você não ia se dar bem? Então vai direcionando até que no final, ele faz a escolha”. Por outro lado, não podemos nos esquecer da diversidade social e cultural existente entre os jovens, sobretudo na escola pública. Nesse sentido, de que forma o Projeto de Vida poderá atender e direcionar os sonhos das juventudes? É evidente que o projeto de vida do jovem fica comprometido quando as possibilidades efetivas de escolhas não acontecem, assim como quando não há uma base sólida que possibilite tais escolhas futuras.

Souza (2006, p. 16) salienta que “o jovem do discurso não é sujeito, mas sim objeto de políticas e medidas governamentais e não-governamentais”. O propósito é “[...] incentivar que os próprios estudantes identifiquem e sugiram soluções para problemas públicos, num contexto em que o Estado se desresponsabiliza pelas situações provocadas pela sua atuação ou ausência dela” (SIQUEIRA, 2021, p. 14).

Nessa perspectiva, o NEM, com sua flexibilização curricular efetivada por meio de uma educação de Formação Geral Básica complementada por uma Parte Flexível, tem como meta formar trabalhadores com subjetividades flexíveis, de modo que exerçam trabalhos temporários que não necessitam de uma formação qualificada, mas que se tornem autônomos e saibam resolver problemas, além de desenvolverem habilidades e competências para isso. Pensando nessa configuração, como se pode compreender o processo do NEM sobre o qual os indivíduos fazem escolhas?

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 339), “[...] a coerção econômica e financeira transforma-se em autoc coerção e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece”. Isso significa que o jovem será uma empresa de si mesmo, responsável por suas ações e atividades, e sempre passará por uma autoavaliação sobre os diversos aspectos mencionados por Dardot e Laval (2016, p. 331): “Eu e minhas competências”, “Eu e minha maneira de agir”, “Eu e meu cenário de sucesso” etc.”. O sujeito, desse modo, será examinado, não apenas com relação ao trabalho que realiza, mas também nos aspectos pessoais, físicos, estéticos, relacionais e comportamentais. A autodisciplina e autoaprendizagem são elementos que compõe o currículo do NEM. Assim, como pontua Laval (2019, p. 40), o que definirá o trabalhador “[...] é o aprendizado acumulado e aptidão para aplicar esse aprendizado em situações fora e dentro do local de trabalho, ou seja, a diretriz é a empregabilidade individual”.

3.3.6 Componente Curricular Projeto de Vida: autoajuda ou formação intelectual?

“Projeto de vida para mim é um autoconhecimento de si mesmo, pra tu conseguir se conhecer e depois conhecer lá fora. Porque a primeira coisa tem que conhecer a si próprio, para tu saber as tuas dificuldades e as tuas forças” (Luciana).

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que tem uma proposta baseada na BNCC e em um viés para formação um trabalhador que se adéqua ao capitalismo flexível, em uma relação social legitimada pelo Estado, reforça-se o processo de mudanças de termos originários do

campo educacional vinculado a movimentos sociais coletivos, como é o caso do conceito de projeto de vida.

Alves e Oliveira (2020, p. 24) afirmam que “[...] o projeto de vida é social, individual, objetivo, subjetivo”. O jovem que frequenta o NEM, desse modo, é levado a construir seu projeto de vida considerando as dimensões pessoal, cidadã e profissional. Do relato de Luciana, na epígrafe, verificamos que a dimensão pessoal é a que mais se destaca, ao narrar que o projeto de vida é um autoconhecimento. Essa ênfase à dimensão pessoal é observada na maioria dos relatos dos estudantes e dos docentes que entrevistamos, os quais evidenciam que é importante trabalhar nas aulas do componente curricular Projeto de Vida o autoconhecimento do jovem. Esse sujeito, então, é levado a aceitar, de uma forma positiva, a sua maneira de conviver na sociedade, e os professores acabam se tornando uma forma de *coaching* para esses jovens, fazendo desse componente uma espécie de autoajuda.

Em 2020, na EEB Padre Antônio Vieira, iniciou-se a primeira turma NEM já com um currículo flexibilizado (Formação Geral Básica e Parte Flexível), com a presença do componente Projeto de Vida. Essa turma finalizou essa etapa de ensino em 2022 com uma arquitetura curricular baseada nas competências e habilidades, bem como na construção de um Projeto de Vida para além do Ensino Médio. Para que isso se fosse possível, os docentes trabalharam os três anos do componente Projeto de Vida, dando ênfase às dimensões pessoal, cidadã e profissional.

Tais dimensões já eram mencionadas em documentos anteriores, como o que foi publicado pela Unesco, em 2011. Nessa publicação em específico, ressalta-se que o Projeto de Vida trabalhado nas escolas com os jovens no Ensino Médio deve iniciar, no primeiro ano, com o autoconhecimento e, no terceiro ano, encerrar a Educação Básica com “[...] a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social [...] dessas escolhas envolvem carreira profissional, encaminhamentos de vida e perspectivas de engajamento em ações de desenvolvimento social” (UNESCO, 2011, p. 12). Essa configuração se assemelha à descrita nos Roteiros Pedagógicos do componente Projeto de Vida, elaborado pela SED/SC em parceria com o Instituto Iungo, em que se enfatiza que é “[...] por meio do Componente Curricular Projeto de Vida, que se buscam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais e a complexificação das dimensões pessoal, cidadã e profissional”. Há um consenso nos documentos internacionais e estaduais de que o componente

Projeto de Vida deve ser trabalhado em sala de aula de acordo com as três dimensões supracitadas. Isso também pode ser identificado nas falas das docentes e dos estudantes entrevistadas, ao relatarem sobre a dimensão pessoal, cidadã e profissional.

Na dimensão pessoal, o destaque é para o autoconhecimento como forma de fazer escolhas e projetar o futuro:

Aqui na escola a gente trabalha o eu, eu mesmo, autoconhecimento no primeiro ano. Eu acho que o autoconhecimento é eles pensarem neles mesmos (Professora Margarida).

O primeiro ano o enfoque é a questão do autoconhecimento, então o objetivo principal é o jovem se autoconhecer, saber quem ele é, quais são os gostos dele (Professora Rosa).

O aluno deve ser estimulado a descobrir preferências e habilidades, a se autoconhecer e a se projetar no futuro. Assim, poderá fazer escolhas conscientes e alinhadas com os seus anseios para uma vida mais plena e mais feliz (Professora Violeta).

Nas aulas que eu participei [...] a gente também trabalhou, como é que eu posso falar, o que a gente quer depois da escola, o que vai seguir. O que a gente é (Amanda).

No primeiro ano, a gente focou sobre autoconhecimento. A gente se autoconhecer pra gente saber o que a gente quer do futuro, que na minha percepção foi muito bom, eu não sabia na verdade quem eu era, sabe, quais eram as minhas qualidades, meus defeitos (Maria).

Tive muita reflexão sobre nós mesmos e sobre a nossa vida (Paula).

Pra gente saber quem a gente era pra poder saber o que queria para frente (Gustavo).

A gente trabalha várias coisas, trabalha autoconhecimento (Luciana).

Ao observarmos as falas dos jovens e das docentes, há um grande realce ao trabalho desenvolvido nas aulas do componente Projeto de Vida e ao fato de que o jovem precisa conhecer a si mesmo. Nessa conjuntura, os entrevistados mencionam temas como a forma de conviver com a família e com a sociedade, os problemas que os jovens enfrentam e maneiras de superá-los de forma positiva com a ajuda dos docentes e a importância do autoconhecimento como caminho para a resolução das dificuldades, para enfrentar as adversidades e para projetar o futuro. A formação intelectual do jovem, com a problematização das contradições sociais, é, infelizmente, amenizada, sobressaindo-se nas aulas do componente Projeto de Vida a autoajuda.

A dimensão cidadã foi pouco lembrada, especialmente pelos jovens; quando mencionada, está relacionada ao social e a uma concepção liberal de cidadania:

Eu cidadão pensando nesse conceito como sociedade no segundo. E o eu cidadão é eles, quanto seres inseridos na sociedade. Vai dar muito mais importância do que o profissional (Professora Margarida).

No segundo ano, a gente trabalhar ele inserido no meio social, o mundo, né. Aí vai desde direitos, deveres. A preocupação com o meio social (Professora Rosa).

A gente trabalhou essa questão de ser cidadão, o que é ser cidadão como você deve se comportar dentro de uma sociedade, o que é uma sociedade (Maria).

Trabalho como tu se comporta tipo lá fora (Luciana).

No contexto dos relatos sobre a dimensão cidadã trabalhada no componente Projeto de Vida, observamos que ela se assenta em uma concepção liberal, baseada em direitos e deveres, e em uma atuação social mais individual, na qual se busca no conhecimento sobre a sociedade um modo de nela se inserir e se comportar adequadamente; há, portanto, um caráter mais individualista nos processos participativos. É importante lembrar, conforme pondera Tonet (2020), que a cidadania moderna, baseada em direitos e deveres, encontra-se alicerçada nos pilares das relações de trabalho burguesas, ou seja, a compra e a venda da força de trabalho entre indivíduos proclamados livres, iguais e proprietários. É nessa base processual e conflitiva que se desenvolveram os direitos civis, políticos e sociais, sem, no entanto, abdicar-se do processo de exploração do capital sobre o trabalho.

Na dimensão profissional, exaltam-se a escolha profissional e a inserção do jovem no mercado de trabalho:

O profissional é no terceiro ano, o profissional só vai existir justamente se os dois primeiros pilares (pessoal e cidadã) estiverem funcionando muito bem (Professora Margarida).

O terceiro ano é focado na questão da escolha profissional. O mercado de trabalho, profissões. Ele enfoca bastante na questão do mercado de trabalho, independente da escolha (Professora Rosa).

A gente estudou também algumas profissões que a gente quer seguir e como que é as profissões (Amanda).

E agora no terceiro ano a gente focou mais sobre a questão profissional, principalmente, o que a gente quer (Maria).

A gente pensou muito sobre o nosso propósito de vida, que a gente quer para nós no futuro (Carmem).

Direcionava para uma profissão pra gente pensar que queria fazer (Gustavo).

Refletir bastante sobre a carreira após a escola, o que fazer da vida da gente (Carlos).

Quando se trata da dimensão profissional, considerando que a formação oferecida ao jovem tem como base o autoconhecimento e a cidadania liberal, de cunho individualista, questionamos: Qual será a formação profissional do jovem que é colocado como sujeito responsável por seus fracassos e que deve servir ao mercado de trabalho com suas habilidades e competências adquiridas no processo de ensino e aprendizagem do NEM?

Assim como as falas dos estudantes e docentes, os documentos analisados no Caderno 1 do CBTCEM salienta as três dimensões e caracterizam o Projeto de Vida como

Um espaço para os jovens desenvolverem as competências socioemocionais, de modo a se compreenderem a si mesmos e ao seu papel no mundo social, de tal forma que constitua um espaço de acolhimento das múltiplas juventudes, considerando suas singularidades e as interseccionalidades que compõem suas identidades. O trabalho pedagógico neste componente curricular deve priorizar o desenvolvimento integral dos estudantes em seus vários aspectos - cognitivo, emocional, físico, social e cultural -, valorizando as identidades, o direito e o respeito às diferenças e a suas aspirações, ampliando suas dimensões - a pessoal, a cidadã e a profissional.

Tendo em vista que o Projeto de Vida deve abordar as diversidades existentes entre as juventudes, os jovens entrevistados destacam que muitas das eletivas contribuem para construir o seu projeto de vida, fazendo com que esse componente se conecte com outras eletivas, por exemplo, a Educação Empreendedora e a Educação Financeira. Não obstante a isso, os discentes também comentam que algumas eletivas não contribuem para a sua formação. Com base em Martini (2021), é possível indagarmos quanto ao 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?

Além do componente Projeto de Vida, constatamos nos comentários dos jovens alguns pontos positivos a respeito de outros CCEs:

As eletivas como Educação Empreendedora, Educação Fiscal, Projeto de Vida em si, Projeto de Intervenção ajudou muito, principalmente as que trabalham coisa que a gente vai usar no futuro (Paula).

Olha o Empreendedorismo ele ajudou bastante, porque, assim, a gente não tem noção do que a gente vai ver lá fora. A gente deve ser empreendedor na vida, não apenas sair ali gastando. A gente tem que ter um plano de vida, em outras palavras, um plano de vida, e o Empreendedorismo ensinou a você fazer a planejar as coisas antes de fazer, é bem importante (Luciana).

Matemática Financeira foi muito bom porque eu aprendi a controlar meus gastos e ter mais noção. E Projeto de Vida para a gente aprender mais sobre sentimento, a tomar as decisões, né. Foi muito bom (Bruna).

Algumas como Educação Empreendedora, Educação Financeira, Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica foram primordiais para a minha formação (Vitória).

Ao analisarmos o que os jovens pensam sobre os CCEs, observamos que suas palavras se concentram na noção de ser empreendedor de si mesmo e de planejar sua vida econômica de forma a tomar decisões para suprir as necessidades do mercado capitalista, que explora o trabalho e, ao mesmo tempo, é excludente, aumentando a distância entre a classe trabalhadora e a classe dominante.

Outros comentários, contudo, revelam os pontos negativos dos CCEs cursados pelos jovens do 3º ano da EEB Padre Antônio Vieira:

[...] a de Linguagens acho que não agrega muito porque é muito parecido com o Português. Eu acho que talvez se tivesse outra coisa, seria mais interessante (Carmem).

Eu acho que teria que ter mais as aulas normais. Tipo diminuir as eletivas, ensinar mais o que for preciso, né. Eu gosto das aulas que me ajudam, com algum conteúdo que me ajuda para eu usar na lavoura algo do tipo assim, da agricultura, tem bastante coisa de biologia também. Matemática é importante para fazer cálculos (Luiz).

É, as eletivas são boas, têm umas muito boas, porém, têm umas que praticamente a gente não faz nada, é só perda de tempo pra falar a verdade, têm umas que não funcionam. Até porque têm professores que não têm a qualificação certa, aí não funciona. Teve umas até que a gente teve que foi uma perda de tempo que a gente ficava a tarde inteira praticamente sem fazer nada (Maria).

Algumas são bem desnecessárias, não acrescentaram nada pra mim, a não ser a vontade que terminasse a aula logo (Vitória).

Ao mesmo tempo que os jovens demonstram o seu interesse por alguns CCEs, relatam a preocupação com as disciplinas normais e a redução da sua carga-horária, indicando que muitas das eletivas não acrescentam nada na sua formação, sendo melhor empregar o tempo em disciplinas da Formação Geral Básica. Os discentes comentam ainda a respeito da necessidade

da relação entre teoria e prática, sinalizando para o entendimento que o acesso ao conhecimento científico, atrelado à relação teoria-prática, é importante para o seu projeto de vida.

Ao se trabalhar o componente curricular Projeto de Vida, o docente acaba em contradição quanto à formação do jovem. Constatamos isso no relato das professoras entrevistadas, que, em certos momentos, salientam a dimensão pessoal do jovem, dando a impressão de que são *coachs* em assuntos pessoais, e, em outros, destacam a escolha de uma profissão para construir metas e seu projeto de vida.

Eu trabalho muito com conversa. Eles falam muita coisa da vida deles e que não dá pra gente sair divulgando pela escola inteira. Então, você começa, primeiro, criando um ambiente que eles sintam confortáveis. Começa no início do ano, eu gosto de fazer as rodinhas de conversa com dinâmicas para que eles se abram, para conhecer eles, com perguntas para que eles se conheçam, quem eles são de verdade. Roda de conversa, assim, a gente combina antes, algumas atividades, que eles não vão ter que compartilhar que apenas eu vou ler quando é mais pessoal, justamente para que eles não se sintam constrangidos (Professora Margarida).

Eles já tinham clareza da escolha deles, do que eles gostavam, de qual profissão que eles se identificavam. Então, assim, eu acho que o projeto de vida ele vem para isso, para eles projetar um pouco da vida deles, no mercado de trabalho ou até na vida pessoal deles. Então, a gente busca muito que eles não antecipam as coisas, que primeiro se estuda, depois se constrói uma família. Então, pra que eles não tenham decepções futuras na vida (Professora Rosa).

Segundo Dardot e Laval (2016), “O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina”. Nogueira e Dias (2018, p. 32), por sua vez, asseveram que “[...] os discursos sobre o (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição desse sujeito “autoempreendedor”, em tentativas de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de uma abordagem por “competências””. Por meio da flexibilização curricular, a intenção é inserir competências e habilidades para a construção do projeto de vida do jovem, o que conduz a outras "flexibilizações", inclusive do trabalho do professor.

No que diz respeito ao componente curricular Projeto de Vida, todos os estudantes disseram que gostam dele, direcionando-o em um sentido para um planejamento futuro quanto à vida pessoal e profissional ou para o autoconhecimento:

Acho que dá para perceber até com os alunos que saíram sem o Projeto de Vida que eles faziam tudo assim, sem projetar mesmo, e com o Projeto de Vida a gente aprendeu que precisa antes pensar, planejar as coisas para conseguir fazer elas. Então, acho que Projeto de Vida é você projetar tua vida para depois fazer (Maria).

Projeto de vida é projetar tudo o que você quer fazer, entender sobre meu ser sobre mim. Ajuda bastante, meu Deus tinha uma indecisão não sabia o que queria (Bruna).

Sair do Ensino Médio com um propósito, sabendo o que irei fazer, como entrar no mercado de trabalho ou continuar meus estudos. Principalmente, sobre refletir mais sobre minhas escolhas e pensar mais sobre meu futuro (Vitória).

Projeto de vida é a gente saber o que a gente quer, a gente se conhecer melhor e ver o que a gente precisa, o que a gente vai querer, a gente ser o protagonista da nossa própria história (José).

Com base nesses posicionamentos, verificamos que o processo formativo do NEM induz os jovens a acreditarem que, ao projetarem suas vidas e seus futuros, serão protagonistas e, por meio das “escolhas”, garantirão uma profissão e um emprego. Todavia, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), elaborada pelo IBGE, com indicadores mensais produzidos com informações do 4º trimestre de 2020, demonstra que a taxa de desemprego entre os jovens de 18 e 24 anos de idade ficou em 27,1% no primeiro trimestre de 2020, percentual que aumentou em relação ao ano de 2019, que foi de 23,8%. Ainda que o estado de Santa Catarina se encontra entre as menores taxas de desemprego do país, com aproximadamente 5,7%, os índices de desemprego entre os jovens são preocupantes. Uma informação importante é que a maior taxa percentual de desocupação está entre a faixa etária de 14 e 17 anos, com 42,7% da população brasileira, justamente correspondente à idade dos que frequentam o Ensino Médio. Diante desses dados, indagamos: Em qual contexto o jovem vai projetar a sua vida? Será que o problema do desemprego é apenas uma questão de escolha do jovem?

Antunes (2018, p. 174) esclarece que vivemos em

[...] tempos de desemprego estrutural, de trabalhadores e trabalhadoras empregáveis no curto prazo, por meio das (novas e) precárias formas de contrato, em que terceirização, informalidade, precarização, materialidade e imaterialidade são mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da sua lógica.

Nesse contexto, Alves e Oliveira (2020) enfatizam que o conceito de projeto de vida vem sendo utilizado para introduzir no campo educacional uma forma de sucesso em um sistema produtivo que exclui e é desigual para com as juventudes. Instaura-se, com tal proposta, uma perspectiva individualista baseada no protagonismo e no empreendedorismo, a partir de um currículo único pautado em competências e habilidades anunciadas pela BNCC à educação brasileira.

Bernardes (2022) pontua que existe uma integração entre o componente Projeto de Vida e o empreendedorismo, sendo que o primeiro contribui para separar o jovem de um fundamento de comunidade, ao passo que o conduz a um sistema de mercado atrelado a uma rede imperceptível que o leva a se afirmar e a se reconhecer como privado e responsável, como uma empresa de si mesmo. Bernardes (2022) complementa que a escola e o corpo docente se alienam à ideia de que o jovem domina os problemas sociais cotidianos da vida, pois “sabe” reconhecer seus sonhos e fantasias, fazer autorregulação de sentimentos, cuidar de si. Isso tudo, em curto prazo, promove um entusiasmo eufemista na subjetividade dos jovens e daqueles que lhes ensinam.

Em virtude disso, no NEM, a qualificação do jovem é constituída com base em um currículo diversificado, flexibilizado e aliado a um reducionismo no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem simplificada/instrumentalizada e ao ensino de ‘competências’ e ‘habilidades’, determinadas pelo mercado-lógico (NOGUEIRA; DIAS, 2018). Nesse currículo, estão presentes o protagonismo e o empreendedorismo, intensamente explorados no componente curricular Projeto de Vida. As docentes entrevistadas compartilharam o que pensam sobre seu trabalho com os jovens pautado em uma aprendizagem protagonista e empreendedora:

O protagonismo juvenil eu acho incrível, não só no Projeto de Vida, mas para eles levarem para a vida. De fato, para eles entenderem que não estão aqui como coadjuvantes, que eles têm que tomar posição, é o momento que eles estão formando opiniões, formar caráter, é eles saber o que eles estão querendo da vida. E o empreendedorismo, eu vejo assim que ele pode ser muito bom. Porém, eu tenho uma certa crítica porque está vindo com essa dinâmica justamente de ser o salvador da pátria. E, na teoria, pode até ser, talvez sim, mas a gente sabe que não tem nem espaço e nem condições de que todo mundo vai se salvar através do empreendedorismo, de ser empreendedor de si mesmo. [...] . E o empreendedorismo é uma questão que ele não vai ser para todos. Não é uma questão de sorte ou de competência, depende dos fatores. Não sei se é feita essa reflexão, tem que trazer para a realidade, que assim não é tudo maravilhoso. Daí às vezes tu vai formar uma das eletivas numa ideia super utópica que vai parecer que tudo é perfeito (Professora Margarida).

Analisando-se a fala da Professora Margarida, observamos que a construção de um projeto de vida se torna difícil, principalmente, pelas incertezas da sociedade capitalista. A contrarreforma do Ensino Médio, desse modo, torna-se uma estratégia para fomentar o interesse dos jovens em disputar uma vaga no mercado de trabalho que demande de escolaridade e formação rasas. Fica evidente não somente a centralização do currículo no aluno, como o forte enfoque nos aspectos psicológicos do processo ensino-aprendizagem, mas também, ao silenciar

os aspectos sociais e políticos, ocorre um empobrecimento da relação de poder contida nos conhecimentos escolares, deixando transparecer neles a neutralidade. Isso é evidenciado no CBTCEM, ao informar que “[...] criar um projeto de vida significa ter clareza sobre quem se é e sobre quem se deseja tornar no futuro [...] em que os jovens seriam então capazes de gerir o próprio futuro e as aprendizagens que lhe são necessárias, e responsáveis por o fazer” (SED, 2020, p. 65).

Mesmo com a diversidade existente na turma do 3º ano da EEB Padre Antônio Vieira, todos os jovens evidenciam que gostam do componente curricular Projeto de Vida, da maneira como é trabalhado e a contribuição para as suas escolhas futuras. No entanto, ao considerarmos as suas falas durante as entrevistas, percebemos que muitos ainda não têm clareza do que realmente querem para si; a maioria deseja a continuar os estudos por ingressar no Ensino Superior, como Vitória, que diz: “Porque acho que uma formação superior é imprescindível na hora de escolher um emprego bom”. Uma parcela considerada dos jovens entrevistados menciona que deseja certa estabilidade por meio de um curso técnico, sobretudo os que vivem na zona rural e que dependem do setor agrícola para sobreviver. Assim, há jovens que não têm muita expectativa de um futuro melhor por parte de um curso superior, talvez porque a própria família não os incentiva a isso. Além disso, os jovens que vivem na cidade e precisam ajudar no sustento da família demonstraram interesse em cursos técnicos para ingressar no mercado de trabalho de forma mais rápida.

As narrativas desses jovens evidenciam que há uma realidade comum às juventudes que frequentam o Ensino Médio. Elas sonham em cursar o Ensino Superior, mas enfrentam dificuldades características do seu meio social, como a entrada no mercado de trabalho, a gravidez precoce, as desigualdades para o acesso às universidades e outros fatores que adiam a realização de seu projeto de vida e, não raro, contribuem para que se interrompa a trajetória escolar.

Em vista desses elementos, entendemos que o componente curricular Projeto de Vida deveria comprometer-se com os jovens das classes trabalhadoras, oferecendo-lhes uma formação pautada no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, com uma aprendizagem alicerçada na teoria e na prática, auxiliando as juventudes em suas necessidades pessoais, culturais e sociais. Ademais, esse componente deveria impeli-los a continuar a sua formação

com a entrada em universidade, contribuindo para uma cidadania coletiva que luta pelo direito igualitário.

3.4 O NEM E O PROJETO DE VIDA: QUE FORMAÇÃO PARA AS JUVENTUDES?

“Não preparou tanto para a questão do ENEM e vestibulares, foi uma coisa que deixou muito a desejar” (Vitória).

O Ensino Médio atualmente está sendo marcado por mudanças em toda a sua organização. O NEM está transformando a maneira de como o conhecimento é transmitido ao jovem, isso quando algum conhecimento científico lhe é de fato repassado. De certa forma, o esvaziamento de conteúdos abre uma brecha entre o jovem que frequenta o NEM e o seu ingresso no Ensino Superior, como indica as palavras de Vitória na epígrafe, denunciando que não há uma formação sólida para o trabalho.

Devemos nos lembrar de que a educação escolar já foi destinada a poucos, principalmente o Ensino Médio. Com a democratização e a universalização do ensino, ocorreu o crescimento no número de jovens estudantes, principalmente a partir da metade da década de 1990. Sposito e Galvão (2004, p. 346) assim se refere a esse período: “A acelerada urbanização do país, a exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho e a afirmação, em textos legais, da educação escolar como um direito de crianças e jovens, são elementos que pressionou a escola a abrir-se para um público para quem até então era uma realidade distante”. Todavia, do que adianta existirem vagas nas escolas, mas não se oferecer uma educação de qualidade?

Na atualidade, a última etapa da Educação Básica vem sofrendo modificações de uma contrarreforma. O CBTEC, em seu texto, enfatiza que os jovens, ao concluírem o Ensino Médio, devem ser

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

estabelecendo relações e conexões com as habilidades que se espera desenvolver (SANTA CATARINA, 2021).

A contrarreforma vem apostando em jovens com mentalidades de sujeitos ativos para resolver problemas sociais e que se responsabilizarão pelos resultados. Esses sujeitos irão também consentir com as desigualdades existentes na sociedade em que vivem. Nesse sentido, o componente curricular Projeto de Vida foi pensado para estimular um ensino baseado no empreendedorismo, incentivando os jovens a se tornarem empresas de si mesmo, com uma formação pautada em competências. A formatação do NEM, de acordo com Silva, Martini e Possamai (2021, p 73), contribuiu para “[...] formar jovens que, se vendo sem oportunidades de trabalho, criem seus próprios empregos, informais e sem direitos, assim, adaptando-se às condições precarizadas de trabalho”.

Nesse sentido, Frigotto (2016, p. 330) afirma que a reforma do Ensino Médio “[...] camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico”. Para isso acontecer, o conhecimento científico é tratado como uma mercadoria de interesses das empresas, o que é comprovado pela demasiada quantidade de disciplinas eletivas que compõem o currículo do NEM, retirando-se um tempo valioso que poderia empregado em outras áreas de conhecimento relevantes, como relata a Professora Margarida: “Como eu tenho minhas dúvidas com várias eletivas, eu tenho dor no meu coração com várias aulas que eu perdi e não é nem financeiramente, mas aquela questão com o número de aula mesmo, com o conteúdo que eles não vão levar para a vida deles”.

Sabemos que a implementação do NEM nas escolas foi justificada pela evasão escolar, pelo fato de as escolas não serem atrativas para os jovens, devido a trabalharem conteúdos desarticulados da vida das juventudes, e pelas notas inferiores ao esperado nas avaliações nacionais e internacionais. Contudo, Santos e Martins (2021) salientam que muitos elementos importantes que fazem parte da realidade nas escolas não foram mencionados em nenhum momento durante o processo de implementação dessa contrarreforma, tais como:

[...] 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.

Além disso, a proposta do NEM está alinhada aos interesses do empresariado para se executar um processo de ensino-aprendizagem descomprometido com a formação crítica dos jovens. Desde o anúncio do NEM, houve movimentos de resistências à reforma. A partir de 2023, com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e com um governo mais aberto ao diálogo, esse movimento de resistência tem tomado mais corpo, exigindo a revogação do NEM. Além disso, esse tema tem sido pautado nos meios de comunicação tradicionais, sobretudo pela precariedade que vem sendo colocada em prática. O Jornal Folha de São Paulo, por exemplo, registrou a fala do presidente da União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES), Luca Gidra, que disse: “Não vamos sossegar até o governo federal entender que não vamos aceitar esse modelo excludente e precário de educação. Não tem ajuste que salve esse modelo, ele precisa ser revogado já”

Catini (2023) afirma que “[...] o tempo de escolarização está sendo gasto para se aprender a fazer brigadeiros caseiros, jogar RPG, saber “o que rola por aí” e ajustar os “projetos de vida” à precariedade do empreendedorismo dos pobres” (CATINI, 2023, p. 2). A esse respeito, também compartilhamos a fala da Professora Margarida:

A gente está formando um empreendedor do que exatamente? Porque assim, o empreendedor que a gente está vendo é o Uber, é o entregador de iFood. É a organização que a gente fala. Então, assim, que empreendedor é esse? Que jovem é esse? Que projeto de futuro, que esse jovem tem de fato? Então, é fácil a gente fazer um projeto, como eu vi essa semana. É muito massa a gente ver a educação empreendedora, por exemplo, né, que é o empreendedorismo como um projeto maravilhoso de uma loja que precisaria 450.000 para criar. Que jovem tem 450.000 para criar uma loja? Então, assim, até que ponto a gente vai criar jovens que, de fato, como fazer isso? Então, o meu medo, e o que eu vi a pouco tempo atrás, é como esses jovens vão reagir quando eles saírem do Ensino Médio, forem bater com a cara na realidade. É essa é minha principal dúvida, meu questionamento (Professora Margarida).

O Ministro de Estado da Educação, Camilo Sobreira de Santana, por meio da Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, suspendeu os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Em seu Art. 1º, a Portaria nº 627/2023 suspende os prazos mencionados nos Artigos 4º, 5º, 6º e 7º, da Portaria MEC nº 521/2021, que eram de 60 dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Todo esse movimento de revogação tem causado repercussão nos meios de comunicação, estimulando debates entre pesquisadores, docentes e estudantes do Ensino Médio. Alguns se colocam totalmente a favor

e falam da retirada dessa forma de ensino, a exemplo de Cássio (2023), em seu artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo:

A revogação é a única possibilidade para uma reforma educacional de vastas proporções que não prevê a construção de uma única sala de aula, a melhoria de salários, carreiras e condições de trabalho docentes, nem uma política que garanta o acesso dos estudantes mais pobres às festejadas escolas de tempo integral. É uma reforma indefensável, deliberadamente desenhada para aprofundar desigualdades educacionais.

Outros, porém, argumentam que o NEM deve ser reestruturado, pois o retirar não resolveria os problemas dessa etapa da Educação Básica. De acordo com Corrêa (2023), diretor de Políticas Públicas do TPE,

Não podemos perder de vista que a essência do Novo Ensino Médio deve ser defendida e efetivada: a expansão da educação integral e a diversificação de itinerários com objetivo de aprofundamento do aprendizado dos jovens. Para isso, é preciso corrigir algumas normativas importantes, como a alteração do teto de horas na formação geral básica e a melhor definição dos itinerários. Além disso, para ser um verdadeiro novo Ensino Médio, é fundamental que o MEC assume compromissos em relação a diversos outros pontos, como as melhorias substantivas na infraestrutura das escolas e maior apoio aos professores. Ver o Ministério da Educação reassumindo a coordenação nacional sobre o tema, após quatro anos de descaso no governo Bolsonaro, é um alento.

Quando pensamos na formação dos jovens a partir da construção de um projeto de vida que dá grande importância ao jovem se tornar um empreendedor de si, percebemos que, lamentavelmente, há uma junção entre os ideais do MEC e o TPE. Assim, como será realizada a revogação do NEM se existe uma “[...] curva ascendente da transferência de renda estatal para o desenvolvimento de programas privados com efeitos questionáveis para produção da qualidade educacional, que envolve a privatização de diversas dimensões da relação educativa” (CATINI, 2023, p. 4).

Portanto, a formação do jovem na última etapa da Educação Básica, viabilizada por um currículo flexível, a exemplo do componente curricular Projeto de Vida, volta-se ao empreendedorismo e ao protagonismo juvenil, tendo como suporte a BNCC e uma educação integral que se centra em competências e habilidades, em detrimento do conhecimento científico em disciplinas curriculares da Formação Básica. Em vista de todos esses elementos, precisamos nos encorajar e lutar pelo combate a essa política empresarial que degrada a educação e nos esperar por uma educação igualitária, por meio da qual os jovens possam construir um projeto de vida verdadeiramente justo e realista, que não seja somente um sonho de um futuro melhor, mas que envolva lutar por uma sociedade que dê possibilidades concretas para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as nossas reflexões finais, não podemos deixar de citar Marx, em seu livro *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte* (1987): “Uma ideia ganha a força material quando ganha as massas organizadas”. Acreditamos que, com base nessas palavras, podemos entender melhor o intuito do estado de Santa Catarina ao ingressar de forma assídua no movimento da implementação do NEM, a partir da aprovação da Lei 13.415/2017. Essa proposição ganhou força com a propaganda massiva nos meios de comunicação, obtendo-se o aval positivo da sociedade, principalmente da maioria dos professores que trabalham com o jovem das escolas públicas. Entretanto, o que muitos não perceberam foi que essa grande estratégia de marketing para conquistar as massas organizadas (a classe trabalhadora/ os jovens que precisam de um emprego para a sua sobrevivência) foi aceita principalmente quando se falava que os jovens poderiam escolher aquilo que lhes fosse atrativo.

Com o propósito de analisar o processo de implementação NEM na escola EEB Padre Antônio Vieira e o componente curricular Projeto de Vida na formação dos jovens, empenhamo-nos há quase 30 meses neste estudo que nos permitiu constatar, por meio das leis e políticas educacionais, o alinhamento existente entre o Estado e o empresariado quando o tema é o Ensino Médio nas escolas brasileiras. A finalidade dessa proposta educacional é proporcionar ao jovem um Ensino Médio um projeto de vida composto por uma formação “intelectual” e “técnica” precarizada e destinada às classes populares, dando maior impulso a um sistema produtivo capitalista.

Para conseguirmos entender todo esse processo de contrarreforma do Ensino Médio, realizamos, no primeiro capítulo desta dissertação, um estudo a partir do neoliberalismo, a fim de o compreendermos como uma política ideológica e hegemônica. Desde os anos 1990, o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais brasileiras e as reformas educacionais até a atualidade, retratando a dualidade da sociedade de classes.

No segundo capítulo, demonstramos o alinhamento do estado de Santa Catarina às políticas educacionais neoliberais por intermédio do processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio. Ressaltamos, a esse respeito, as parcerias público-privado e como ocorreu esse processo na EEB Padre Antônio Vieira, uma das 120 escolas-piloto do estado catarinense.

Por fim, no terceiro, capítulo analisamos documentos e as entrevistas com professores e alunos formados em 2022, a fim de verificar como se deu a implementação do NEM, especialmente o componente curricular Projeto de Vida e suas (in)certezas na formação das juventudes que frequentam a EEB Padre Antônio Vieira.

Nesse percurso investigativo, procuramos responder aos questionamentos suscitados nesta pesquisa: Como ocorreu o processo de implementação do NEM a partir da experiência na escola piloto EEB Padre Antônio Vieira? Qual a importância do componente curricular Projeto de Vida nesse processo? Quais os objetivos e quais os impactos na formação dos jovens?

Ao analisarmos o componente curricular Projeto de Vida no processo de formação dos jovens do NEM implementado na EEB Padre Antônio Vieira, no município de Ipuacu - SC, concluímos que a contrarreforma do Ensino Médio ocorreu de forma impositiva para as escolas, sem diálogo e discussões, um processo autoritário e articulado ao empresariado, como assevera Martini (2021, p. 253): “nem todos os docentes identificam esta influência privada ou ainda a supervalorizam, sem perceberem a privatização indireta da educação pública e suas graves consequências, sobretudo para os estudantes de escolas públicas”.

Desvelamos que as formações para os docentes sobre o NEM aconteceram de forma engessada e aligeirada, sendo conduzidas por institutos privados. Em nenhum momento as discussões envolveram a comunidade escolar sobre os problemas latentes no processo de implementação do NEM, principalmente em escolas públicas, como foram indicados pelos sujeitos da EEB Padre Antônio Vieira que entrevistamos. Entre os obstáculos citados estão a dificuldade de o jovem permanecer o dia todo na escola, a oferta dos CCEs e as escolhas dos jovens, a falta de estrutura nas instituições escolares, a redução da carga-horária da Formação Geral Básica, docentes que trabalham disciplinas que não condizem com sua formação inicial e outros percalços.

No tocante ao Componente Curricular Projeto de Vida, um dos aspectos centrais da contrarreforma para a formação das juventudes, os estudantes e professores da EEB Padre Antônio Vieira têm dele uma visão positiva. Os discentes, por exemplo, almejam continuar os estudos com cursos técnicos ou no Ensino Superior, identificam a escola como integrante nessa etapa da vida, na construção de seus projetos de vida, preparando-os para suas escolhas futuras e para o ingresso no mercado de trabalho. Todavia, observamos que o componente Projeto de Vida está alinhado aos processos formativos que interessam o capital.

Santa Catarina foi um dos estados brasileiros que aderiu rapidamente à contrarreforma e ao trabalho com o componente curricular Projeto de Vida nas escolas-piloto. Esse componente, como já acenamos, está ligado aos interesses hegemônicos e contribui para se preparar ideologicamente os jovens para que aceitem passivamente o atual contexto do capitalismo flexível, no qual empregos precarizados têm se tornado regra. Isso é visível quando o foco do componente Projeto de Vida recai sobre: a dimensão pessoal, com ênfase ao autoconhecimento, tendo os professores como *coachs*; a dimensão profissional, ressaltando-se o protagonismo e o empreendedorismo para resolver os problemas dos jovens; e a dimensão cidadã, que, conforme as entrevistas, acaba se direcionando a formar o jovem para o comportamento individual na sociedade, sendo protagonista de sua história, sabendo-se comportar em sociedade e tendo ciência dos seus direitos e deveres. Essa é uma visão liberal de cidadania, em que não há um direcionamento para a problematização da realidade vivida pela grande maioria dos jovens brasileiros, nem pela necessidade da luta coletiva.

Além das três dimensões supracitadas, o Projeto de Vida também remete a um protagonismo juvenil individual. A partir de suas escolhas, o jovem se adaptará à sociedade, sem contestação, será um empreendedor, conceito evocado algo mágico que resolverá todos os problemas dos jovens, e, ao mesmo, tempo, será o protagonista de suas escolhas e futuro. Essa ideia de ser um empresário de si mesmo, para Laval (2019, p. 21), faz com que os jovens sejam “[...] facilmente desviados da satisfação intelectual pela “socialização-atomização mercantil e, por isso, é mais difícil que adiram à cultura transmitida pela escola. Na sociedade de mercado, o consumo vem à frente de instrução”.

Por fim, é possível concluir que o componente Projeto de Vida no Ensino Médio deveria estar de acordo com a realidade das juventudes, sejam jovens do campo ou da cidade, motivados a construir projetos de seus interesses para uma formação pessoal e profissional de qualidade. No entanto, para que isso aconteça, a escola precisa proporcionar atividades pedagógicas que unam a teoria e a prática, que abordem o conhecimento científico e desenvolvam a criticidade do jovem de uma forma prazerosa, de acordo com a sua realidade e reconhecendo a pluralidade existente entre eles, favorecendo suas conquistas para uma sociedade melhor, justa e igualitária.

Diante do exposto, temos a compreensão da necessidade de outras reflexões para acompanhar as decisões sobre a contrarreforma do NEM, principalmente no estado catarinense, que já vem construindo novas estratégias para o ano de 2024 com relação às matrizes, ao

currículo do NEM e à formação das juventudes. Logo, entendemos que essa contrarreforma está em constante mudança e não podemos nos esquecer de que a história se constrói na dialeticidade dos acontecimentos em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. A expansão da oferta educacional. _____. Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Movimentos Sociais e Políticas Públicas). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALMEIDA, Jorddana Rocha de; ALVES, Maria Zenaide. **Juventudes e projetos de vida**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021.
- ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, Projeto de Vida e Currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8, 2020.
- AMORIM, Rodrigo de Freitas. Educação Profissional e Formação Integrada do Trabalhador na Legislação Brasileira: avanços, retrocessos e desafios. In: Anais do III Colóquio Nacional | Eixo Temático I – Políticas em educação profissional ISSN: 2358-1190. 2015.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural**. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Malanchen, J.; Matos, N.d.S.D.de; Orso, P.J.(Org.). São Paulo: Autores Associados, 2020.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Informe sobre o Movimento Nacional pelo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio#:~:text=O%20PL%20n%C2%BA%206.840%2F2013%20%C3%A9%20resultado%20>. Acesso em: 18 nov 2023.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARAÚJO, R.M. de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019.
- AVELAR, Marina. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Org. Fernando Cássio. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]** / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB
- BARUFFI, Pedro Paulo. **Desafios do Novo Ensino Médio: percepção de docentes de um projeto-piloto em uma escola de Santa Catarina**. E-book VII CONEDU. V.3. Campina Grande:

Realize Editora, 2021. p. 692-707. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74318>. Acesso em: 12/10/2022

BERNARDES, Ana Cristina. **Projeto de Vida e Empreendedorismo: uma análise documental sobre o currículo base do ensino médio do território catarinense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville. 2022.

BETONI, Camila. Capitalismo Flexível. [s.d.] **Info Escola**. Página Economia. Disponível em: Capitalismo Flexível - economia, sociologia e trabalho - InfoEscola . Acesso em: 15 nov.2023.

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão Sistemática Sobre Juventude e Participação nos Últimos 10 anos. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.3, p.411-423, 2009.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do Indivíduo para o Século XXI: o Relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista Labor**, n.16, v.1, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – **FUNDEB**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado (**MARE**). Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (mec.gov.br), 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de implementação do Novo ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990. Ministério da Educação. Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**, 2018. Página inicial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 10 ago. 2021

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.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.079, de 2004**. Institui a gestão diferenciada. Diário Oficial da União. Brasília [2004]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=lei+11079+2004>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da redação original da LDB, 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.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 2011.** Criação do Pronatec, serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores. Diário Oficial da União. Brasília [2011]. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=lei+12513/2011> Acesso em: 15 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília [2014]. Disponível em:
www.planalto.com.br. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em:
<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/431644888/lei-13415-17> Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília. Seção 1, p. 46, 13 de julho de 2021. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=portaria+n%C2%BA+de+2021+cronograma+de+implementacao+%C3%A7%C3%A3o+do+novo+ensino+medio> Acesso em: 11 ago. 2021

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. Diário Oficial da União. Brasília, n. 132. Seção: 1, p.72, 11 de julho de 2018. Disponível em:
<https://jusbrasil.com.br/diarios/198723834/dou-secao-1-11-07-2018-pg-72> Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, 298 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/busca?q=+n%C2%BA+portaria+n%C2%BA+1432/2018+itinerarios+formativos> Acesso em: 12 ago. 2021

BRASIL. **Portaria nº 1.140, 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, 10 de outubro de 2016.** Ministério da Educação - Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral- Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 627, 04 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.

BRASIL. **Portaria nº 399. 08 de março de 2023.** Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: 10 ago. 2021.

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. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. MEC. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 janeiro 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 jan.2022.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão e. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** / Organizadora Ana Amélia Camarano – Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARDOSO, C. E. Juventudes, trabalho e educação no Brasil: dilemas e desafios. **Revista Educação**, Brasília, ano 43, n. 163, p. 73-86, out./dez. 2020.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola** v. 16, n. 35, mai./ago. Brasília: CNTE, 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

CÁSSIO, Fernando. A reforma do ensino médio é indefensável, e deve ser revogada. Disponível em: **Revogação x ajustes: conheça as duas principais posições de especialistas sobre o futuro do novo ensino médio (globo.com)**. 2023. Acesso em: 07 jul. 2023.

CASTILHO, D. **Reforma do Ensino Médio**: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. Dossiê ensino público. **Revista USP**. São Paulo. n. 127, p. 53-68, outubro/novembro/dezembro 2020.

CATINI, Carolina. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. Disponível em: Carolina Catini - Esquerda Diário (esquerdadiario.com.br). Acesso em: 03 jul. 2023.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2011. p. 27-41.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.17, jan.-abr. 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEE/SC nº 004, de 09 de março de 2021. Institui e orienta a implantação Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação.

CORRÊA, Gabriel. Freio de arrumação no Novo Ensino Médio é necessário, mas é preciso ir além. Disponível em: Revogação x ajustes: conheça as duas principais posições de especialistas sobre o futuro do novo ensino médio (globo.com). Acesso em: 07jul. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, out./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J.T. Juventude e escola (relação juventude e escola). In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

DESCHAMPS, Eduardo. Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades. Organizadores Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

DESCHAMPS, Eduardo. **Regulamentação do CEE/ SC sobre o Novo Ensino Médio**. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. 2021.

DINIZ, Iasmine. **Descubra quais são e como trabalhar as competências socioemocionais em sala de aula**. Disponível em: Competências socioemocionais BNCC: o que são e como desenvolver (imaginie.com.br). Acesso em: 15 nov.2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo, 2. ed. Autores Associados, 2001.

EDUCAÇÃO realiza lançamento do currículo base do ensino médio do território catarinense. **Diário Litoral**. 2022. Disponível em: <https://diariolitoral.com.br/educacao-realiza-lancamento-do-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/> Acesso em: 20 ago.2022.

ESTUDANTES protestam contra o novo ensino médio e pedem revogação do modelo. **Folha de São Paulo**. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/estudantes-protestam-contr-o-novo-ensino-medio-e-pedem-revogacao-do-modelo.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FERREIRA, Bruno Cesar de Freitas. **O Novo Ensino Médio Catarinense segundo a Federação das Indústrias do Estado de SC (FIESC)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. 2020

FIESC. Federação das indústrias do Estado de Santa Catarina. Florianópolis:2019. Página Educação. Disponível em: <http://aindustriapelaeducacao.FIESC.com.br/movimento/index.html>. Acesso em: 24 set. 2022.

FONTES, Virginia. **Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho**. Marx e o Marxismo, Niterói, v. 5, p. 45-67, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 18 de out. 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico – social capitalista**. 9.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento -**Revista De educação**. n. 5, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GABRIEL, Carmen Tereza. Reforma do ensino médio: desafios ou ameaças para a construção de uma escola pública democrática? Organizadores Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 52, p. 1-19, e10678, jan./mar. 2020

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia**; a filosofia da Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes e políticas públicas: comentários sobre as concepções sociológicas de juventude**. Desidades, Rio de Janeiro, v. 14, p. 9-17, mar. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822017000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 03 maio 2023.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARQUES, José Roberto. **A história do empreendedorismo: saiba como tudo começou**. JRM, [s.d.]. Disponível em: <https://jrmcoaching.com.br/blog/a-historia-do-empendedorismo-saiba-como-tudo-comecou/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

HAYEK, F.A. **O Caminho da Servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

IBGE: taxa de desemprego de jovens atinge 27,1% no primeiro trimestre. **Agência Brasil**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 29 jul.2023

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 2 - Princípios de Educação Integral: Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2017

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Orientações para planos de aulas: Projeto de Vida**. 2017

INSTITUTO IUNGO. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida: material de apoio ao professor**. 2020.

KLAPPOT, Karina Cavassani. et al. A contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: Impactos sobre o trabalho e a formação dos professores e das juventudes. In: **Ensino médio em pesquisa** / Cleci Körbes, Eliza Bartolozzi Ferreira, Monica Ribeiro da Silva, Renata Peres Barbosa (organizadoras) – Curitiba: CRV, 2022. E-book: 304p. Color.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de Vida e Escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYK, Nora. FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

KRAWCZYK, Nora. **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis / Nora Krawczyk (org.). - Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (Orgs.). A Reforma do Ensino Médio em São Paulo. **A continuidade do projeto neoliberal**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. 195 p. E-book.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro, GARCIA, Sandra Regina de Oliveira, CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC E DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020.

KOIKE, Beth. **Kroton vira líder também na educação fundamental**. Valor Econômico, publicado em 24/04/2018. Disponível em: Kroton vira líder também na educação fundamental (forumensinosuperior.org.br). Acesso em: 02 fev.2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v.21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LAGOA, M. I. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019006, 2019. DOI: 10.20396/rho. v19i0.8653195. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino médio. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação; SILVA, Luciano Campos da. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 260, p. 82-98, jan./abr. 2021.

LENZI, Tié. O que é PEC 241? Toda Política, 2017. Página Legislação. Disponível em: O que é PEC 241? - **Toda Política** (todapolitica.com). Acesso em: 25 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar. 2016.

LUZ, Luciana Soares. **O impacto da repetência na proficiência escolar**: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan/mar. 2016.

LIGUORI, Guido. **Dicionário gramsciano** [recurso eletrônico]: (1926-1937) / organização Guido Liguori, Pasquale Voza; Ana Maria Chiarini [et al.] 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012.

LOMBARDI, J.C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, SP: Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, [s.n.], 2010.

LOPES, Christiani Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shiderlene Vieira de. Ensino Médio: trajetórias históricas e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. *Perspectiva*, Florianópolis, v.34, n.2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 14 set. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:e.p. v, 2003.

MACHADO, Nilson. **A vida, o jogo, o projeto**. In MACEDO, L; MACHADO, N; ARANTES, V.A. (org). *Jogo e projeto*. São Paulo: Summus, 2006.

MALANCHEN, J.; MATOS, N.d.S.D.de; ORSO, P.J.(Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

MARINHO, Camila Holanda. **Juventudes**: trajetórias, experiência e reconhecimento em tempos de crise da sociedade do Capital. Universidade Estadual do Ceará (UECE). 2016, p. 295-303

MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. Ensino médio: entre a reforma e a mão de tinta Organizadores Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MARTINI, Tatiane Aparecida **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: Um estudo a partir da formação continuada de professores.** Dissertação (mestrado) Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, Camboriú, 2021. 265p.

MARTINS, Thamiris Franco. **A construção da imagem de Dilma Rousseff (PT) na esfera midiática: dissonâncias e convergências narrativas entre a presidente e a candidata à reeleição.** (ebook) Editora Simplíssimo. 2016.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 47, 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** 4. ed. Nova Cultural. 1987.

MARX, Karl; Friedrich Engels. **A ideologia alemã.** - São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Os Think Tanks pró-mercado e a educação no Brasil. Organização Vera Maria Vidal Peroni, Alexandre José Rossi, Paula Valim de Lima. **Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina.** 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONACO, Renata Lazzarini. Projetos em ação: saberes e fazeres do EMITI. Florianópolis: Instituto Ayrton Senna, 2019. E-book.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MORAES, R. de. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2003.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13. 415/2017). **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. **Ser Social, Educação e Lutas Sociais no Brasil.** Brasília, v. 20, n. 43, jul. dez. 2018.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela educação,** 2021. Quem somos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> Acesso em: 15 jan. 2022.

NATALINO Uggioni é o secretário de Educação. **Sul em destaque.** Disponível em: <https://www.sulemdestaque.com.br/destaques/natalino-uggioni-e-o-secretario-de-educacao/> Acesso em: 25 out. 2022.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva; BENACHIO, Elizeu Costacurta; SILVA, Roseane Idalino da. **Ensino médio e educação profissional: reflexões para um currículo integrado**. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, São Paulo, 2019.

NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa; COSTA, Claudio Fernandes da. Notas sobre as “reformas” do Ensino Médio e as conformações do trabalho docente. **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico] / Organizadores Jonas Magalhães ... [et al.]. – 1. ed. - Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021

NETO, Joaquim José Soares; CASTRO, Elianice Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio: o contexto de transição e as condições de implementação nas escolas brasileiras. Organizadores Marieta de Moraes Ferreira, José Henrique Paim. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **Movimentos sociais e políticas públicas: um panorama de lutas por habitação social na área central da cidade de São Paulo**. Dilemas: revista de estudos e conflito e controle social. V.9, n.1. jan./abr. 2016, p. 19-43.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. Programas e resumos. Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0510.pdf>. Acesso em: 9 mai.2022.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, dez, 2018.

NSC TOTAL. Notícias de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Página Educação. Disponível em <https://www.nsctotal.com.br/noticias/chapeco-tem-quatro-locais-ocupados-por-estudantes> Acesso em: 10 out. 2022.

PADUA, Maria de Barros da Trindade; GUIMARÃES, André Rodrigues. Reforma do ensino médio e a educação em tempo integral no Amapá. **Revista Cocar**. v. 15 n. 31, p.1-20, 2021.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 26 maio 2023.

PORTELLA, Ana Luiza Teixeira. A ESCOLA NO PENSAMENTO DE GRAMSCI. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/escola-pensamento-gramsci/>>. Acesso em: 20 maio de 2023.

PORTO, Lidiane. Governo Lula (2003-2010). **Escola Educação**, 2020. Disponível em: Governo Lula - Contexto, programas sociais, educação, mensalão, prisão (escolaeducacao.com.br). Acesso em: 15 jul. 2022.

POSSAMAI, T., ZOTTI, S. A., VIZZOTTO, L. “O empreendedorismo como ponto-chave dos Programas “Future-se” e “Novos Caminhos”: apontamentos críticos”. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 15, e77967. Fevereiro de 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira. Código: 766000867110. Ipuacu -Santa Catarina.

QUEIROZ, Lavínia Maria Silva; AZEVEDO, Alessandro Augusto de. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 295-313, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

VOCÊ realmente conhece Santa Catarina? Quizur. Disponível em: [Você realmente conhece Santa Catarina?](http://www.quizur.com/pt-br/quiz/voce-realmente-conhece-santa-catarina/) | Quizur Acesso em: 10 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 12 ago. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed, São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Bruno P.W. **Políticas educacionais**. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SANTA CATARINA. **Indicadores Educacionais Catarinenses**. Secretaria do Estado da Educação. 2020. Disponível em: <http://online.anyflip.com/dgybz/yetf/mobile/index.html>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SANTA CATARINA. **Indicadores Educacionais Catarinenses**. Secretaria do Estado da Educação. 2021. Disponível em: <http://online.anyflip.com/dgybz/jpsu/mobile/index.html> Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTA CATARINA. **Indicadores Educacionais Catarinenses**. Secretaria do Estado da Educação. 2022. Disponível em: <http://online.anyflip.com/dgybz/rwzf/mobile/index.html> Acesso em: 18 ago. 2022.

SANTA CATARINA. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio** / Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Editora Secco, 2019. 60 p

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Vida**: material de apoio ao professor. 2020.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: caderno 1 – disposições gerais. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programs-e-projetos/30899-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014.

SINTE. Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina. Impactos da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. 2023.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, P.J.(Org.). **Base Nacional Comum Curricular- uma base sem base**: o ataque à escola pública. A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Malanchen, J.; Matos, N.d.S.D.de; Orso, P.J.(Org.). São Paulo: Autores Associados, 2020.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: retrocessos e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SEMANA DE INOVAÇÃO. O futuro da educação: discutindo os papéis do estado e da iniciativa privada na educação básica. **Enap**, 2020. Disponível em: <https://semanadeinovacao.enap.gov.br/2020/index.php/palestrantes/atividades-tematicas/eduardo-deschamps> Acesso em: 10 dez. 2022.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro, Ed: Record, 2004, p.9.

SIBIONI, Roque Luiz. **Efeitos da Covid-19 nas trajetórias e projetos de vida das juventudes do último ano do Ensino médio**: uma pesquisa com escolas públicas e privadas no Estado de São Paulo. No prelo.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**. V.19, nº 39, maio-agos. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SHEIDE, Leda. **Reforma do ensino médio**: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2017. p. 19-31.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo, ensino médio e BNCC** Um cenário de disputas **Revista Retratos da Escola**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Pesquisadoras conversam com PL 6.840 de Reforma do Ensino Médio. **Observatório do Ensino Médio**. Disponível em: Pesquisadoras “conversam” com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio | Observatório do Ensino Médio (ufpr.br). Acesso em: 18 nov 2023.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas Na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

SIQUEIRA, Thaís Batista. Protagonismo juvenil: cooptação ou emancipação dos jovens? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre. v. 34, n.1, jan.-jun. 2021.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000, 488p.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. In: **Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2006.

SMOLKA, A. L.B.; LAPLANE, A. L. F. de; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O **problema das avaliações das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsia e argumentos**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 219-242, jan./mar., 2015.

SNYDERS, G. **As diferentes utilizações da cultura**. _____. Escola, Classe e Luta de classes. São Paulo: Centauro, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 24 jun. 2023.

TAVARES, A. M. B. DO N.; SANTOS, F. A. A.; SANTOS, L. A. DA S. **Políticas Públicas, Educação Escolar e Educação Profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. HOLOS, 2020.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, Ensino Médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D.; FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital**: UFC, 2003. Disponível em http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_educacao_numa_encruzilhada.pdf. Acesso em: 02 dez. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UOL. Número de matrículas no ensino médio caiu 5,3% entre 2021 e 2022, aponta levantamento. Página Educação. Disponível em: [Número de matrículas no ensino médio caiu 5,3% entre 2021 e 2022, aponta levantamento \(uol.com.br\)](http://www.uol.com.br). Acesso em: 19 out. 2022.

UNESCO. **Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado**. Brasília: Unesco, 2011

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: Unesco, 2008.

VIEIRA, Maria Clara. **Vouchers para a educação: entenda os prós e contras**. Instituto Federal, Rio Grande do Sul: Educação, 2020. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras>. Acesso em: 26 set.2022.

ZANFERARI, Talita; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Os planos nacionais de educação (2001-2010 e 2014-2024) no campo da educação superior: avanços e/ou recuos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019.

ZANK, Debora Cristina Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: Uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. Malanchen, J.; Matos, N.d.S.D.de; Orso, P.J.(Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Autores Associados, 2020.

ANEXOS

ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Pesquisadores:

Alexandra Carlesso Carneiro (Mestranda) e Prof^a Dra. Suely Aparecida Martins (Orientadora)

Pesquisa: O NOVO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANTÔNIO VIEIRA EM IPUAÇU – SC: IMPLICAÇÕES DO ITINERÁRIO FORMATIVO “PROJETO DE VIDA” NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Pesquisa realizada como requisito para conclusão de curso de Mestrado em Educação, pela Unioeste.

Objetivo: Analisar o Itinerário Formativo Projeto de Vida no processo de formação dos jovens do Novo Ensino Médio implementado na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira no município de Ipuacu Estado de Santa Catarina.

Participam da pesquisa alunos do 3º ano do Novo Ensino Médio, da Rede Pública de Educação de Ipuacu - SC, os quais já possuem conhecimentos para formular opiniões sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio e o Itinerário Formativo Projeto de Vida. E participam professores que trabalham ou trabalharam com o Itinerário Formativo Projeto de Vida nos anos de 2020, 2021 e 2022. A entrevista é semiestruturada e o anonimato do entrevistado está garantido.

ENTREVISTADOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ESTUDANTES	Caracterização	Nome: Idade: Sexo:(<input type="checkbox"/>) Masculino(<input type="checkbox"/>) Feminino Telefone: () E-mail: Local onde reside:(<input type="checkbox"/>) Rural (<input type="checkbox"/>) Urbana Endereço (Vila, bairro, rua,): Possui emprego: (<input type="checkbox"/>) sim (<input type="checkbox"/>) não Local de trabalho:
	Juventude na atualidade e escola	1.Quantos anos você estuda na EEB Padre Antônio Vieira?

		<p>2. Você gosta de estudar ou frequenta a escola por obrigação?</p> <p>3. O que mais interessa na escola?</p> <p>4. Algo que marcou na sua vida escolar.</p> <p>5. Qual a sua opinião sobre a afirmação “A escola contribui com a vida pessoal e profissional do sujeito”?</p>
	<p>Ensino Médio Regular e Novo Ensino Médio (matriz curricular-tempo na escola, disciplinas regulares e flexíveis),</p>	<p>6. Fale sobre: Quando e como ocorreu a primeira vez que ouviu falar no Novo Ensino Médio.</p> <p>7. O que você entende e qual sua opinião sobre os Componentes eletivos no currículo do NEM.</p> <p>8. Você participa ou participou das escolhas das disciplinas eletivas, como ocorreu?</p>
	<p>Projeto de Vida e a relação com o futuro do jovem (intelectual, profissional e social),</p>	<p>9. Você tem aulas de Projeto de Vida (PV) na escola, como elas acontecem?</p> <p>10. O que é feito durante as aulas?</p> <p>11. O que você pensa ou gostaria que deveria ser ensinado nas aulas de PV?</p> <p>12. Como você conceitua Projeto de Vida.</p> <p>13. Em sua opinião este Itinerário Formativo contribui com sua formação pessoal e profissional?</p>
	<p>Período de Pandemia com o Novo Ensino Médio.</p>	<p>14. No seu primeiro ano de Ensino Médio, em 2020, iniciou também a Pandemia e as aulas passaram a ser na modalidade remota. Como tudo isso refletiu para você, comente.</p>
	<p>Caracterização</p>	<p>Nome:</p> <p>Idade:</p> <p>Sexo: () Masculino () Feminino</p>

PROFESSORES		Telefone: E-mail: Local onde reside: () Rural () Urbana Endereço (Vila, bairro, rua,): Graduação em: Especialização em: Local de trabalho: Vínculo empregatício:()ACT ()Efetivo
	Juventude na atualidade	1.Há quanto tempo você trabalha com os jovens, ou o Ensino Médio? 2.Qual sua opinião sobre juventudes na atualidade? 3.Como você avalia o interesse das juventudes pelo do estudo e pela escola? 4.Como você avalia a função que a escola exerce na vida do jovem atualmente? 5.Qual sua opinião sobre a escola na atualidade? 6.A escola contribui para a vida pessoal e profissional da juventude? Como? Quando? 7.Comente sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, como será ofertada na EEB Padre Antônio Vieira.
	Ensino Regular e Novo Ensino Médio (matriz curricular- tempo na escola, disciplinas regulares e flexíveis),	8.Na sua opinião é necessária a reforma educacional do Ensino Médio? 9.O que você entende por Ensino Médio Regular e Novo Ensino Médio? 10.Você se sente esclarecido sobre o NEM e a Implementação na EEB Padre Antônio Vieira? 11.Você participou ou participa do processo de Implementação do NEM na EEB Padre Antônio Vieira?

		<p>12. Na sua opinião a escola enfrentou ou enfrenta dificuldades na implementação do NEM? E na oferta dos Componentes Curriculares Eletivos?</p> <p>13. Como ocorreu a sua capacitação para trabalhar com o NEM?</p> <p>14. Com o aumento da carga horária, aumentou-se o tempo de permanência na escola, comente sobre isso.</p> <p>15. Além das disciplinas regulares, no Novo Ensino médio temos as flexíveis, chamadas de Eletivas, um exemplo é o PV, o que você pensa sobre elas?</p> <p>16. Você participa ou participou das escolhas das disciplinas eletivas trabalhadas na escola, como ocorreu?</p> <p>17. O que você pensa sobre a redução de aulas de alguns componentes curriculares neste Novo Ensino Médio?</p> <p>18. No NEM existem as metodologias ativas para trabalhar em sala de aula com o Jovem, você já contemplou alguma metodologia ativa no seu trabalho pedagógico? Como? Quando?</p> <p>19. O que achou dessa forma de trabalho?</p>
	<p>Projeto de Vida e a relação com o futuro do jovem (intelectual, profissional e social),</p>	<p>20. Há quantos anos você vem trabalhando com o PV?</p> <p>21. Comente como foi sua capacitação para trabalhar com o PV na EEB Padre Antônio Vieira? Você se sente preparado para lecionar o PV?</p> <p>22. Você tem aulas de Projeto de Vida (PV) na escola, como elas acontecem?</p> <p>23. O que é feito durante as aulas?</p> <p>24. Qual material didático você utiliza para preparar as aulas de PV? Como você avalia esse material?</p>

		<p>25.Como você conceitua Projeto de Vida.</p> <p>26.Em sua opinião este Itinerário Formativo contribui com a formação pessoal e profissional das juventudes, ou seja, com uma formação integral do ser humano? Por quê?</p> <p>27.Avalie o envolvimento do jovem nas aulas de PV.</p> <p>28.A EEB Padre Antônio Vieira oferece infraestrutura e material necessário para o desenvolvimento das aulas no NEM?</p>
	<p>Período de Pandemia com o Novo Ensino Médio.</p>	<p>29.No ano de 2020 iniciou a Pandemia e as aulas passaram a ser na modalidade remota. Como tudo isso refletiu para você em relação ao seu trabalho e o ensino e a aprendizagem do jovem, comente.</p> <p>30.Fale sobre o período de retorno a escola, pós-pandemia.</p>

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuacu
¿ SC: Implicações do Itinerário Formativo ¿Projeto de Vida¿ na Formação dos Jovens

Pesquisador: ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59366022.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.521.202

Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: O Novo Ensino Médio na Escola de Educação Básica Padre Antônio Vieira em Ipuacu ¿

SC: Implicações do Itinerário Formativo ¿Projeto de Vida¿ na Formação dos Jovens

Pesquisador Responsável: ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59366022.5.0000.0107

Submetido em: 11/07/2022

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Localização atual da Versão do Projeto: UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentadas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentadas

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.521.202

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentadas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A declaração de pesquisa não iniciada foi anexado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1950386.pdf	11/07/2022 16:27:43		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Resposta_a_Pendencia.pdf	11/07/2022 16:26:36	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_da_Pesquisa_nao_iniciada.pdf	11/07/2022 16:22:28	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Outros	Inclusao_membro_a_equipe_de_pesquisa.pdf	06/06/2022 20:36:50	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Alexandra.pdf	30/05/2022 20:35:54	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	21/05/2022 17:15:33	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/05/2022 17:02:31	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	21/05/2022 17:02:07	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Requerimento_pesquisa.pdf	21/05/2022 16:31:14	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Concordancia_Escola.pdf	21/05/2022 16:29:45	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia_CRE.pdf	21/05/2022 16:27:45	ALEXANDRA CARLESSO	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 5.521.202

Declaração de concordância	Concordancia_CRE.pdf	21/05/2022 16:27:45	CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Responsavel_TCLE.pdf	21/05/2022 16:10:00	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_adolescentes_entrevistados.pdf	18/05/2022 17:48:46	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_entrevistados_maiores.pdf	18/05/2022 17:38:48	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	18/05/2022 17:24:33	ALEXANDRA CARLESSO CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 11 de Julho de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

