

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

O NOVO ENSINO MÉDIO E O ITINERÁRIO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO CONTEXTO CATARINENSE

Rodrigo da Costa Lima, João Henrique Zanelatto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6256>

Submetido em: 2023-06-15

Postado em: 2023-06-16 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Ismael Gonçalves Alves (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3580-9101>)

O NOVO ENSINO MÉDIO E O ITINERÁRIO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO CONTEXTO CATARINENSE

RODRIGO DA COSTA LIMA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9687-9600>

rodrigo.coslim@gmail.com

JOÃO HENRIQUE ZANELATTO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1754-1001>

jhs@unesc.net

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil

² Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar as implicações do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular na reforma do currículo e da oferta da educação profissional técnica de nível na rede pública estadual de Santa Catarina. A partir da análise documental procura-se identificar como foram elaboradas as trilhas de aprofundamento em educação profissional presentes nos cadernos que compõem o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. A elaboração teórica ancora-se em categorias como dualidade invertida, neopragmatismo e novas competências que contribuem para a compreensão de elaboração e adaptação do Novo Ensino Médio no contexto catarinense. A política pública elaborado no estado, no período entre 2017 e 2022, ocorreu sob forte influência das reformas neoliberais implementadas pós-golpe de 2016. Destaca-se que, ainda que haja alguns pontos de contradição na construção do Currículo Base catarinense, a concepção neopragmática e de subordinação da educação profissional aos interesses do mercado apresenta-se de maneira hegemônica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Educação profissional.

THE NEW HIGH SCHOOL AND THE TRAINING ITINERARY OF TECHNICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF SANTA CATARINA

ABSTRACT: This article aims to analyze the implications of the New High School and the Common National Curricular Base in the reform of the curriculum and the offer of technical professional education in the state public school system of Santa Catarina. From the documentary analysis, it seeks to identify how the tracks of deepening in professional education present in the books that make up the Base Curriculum of High School in the Santa Catarina State. The theoretical elaboration is anchored in categories such as inverted duality, neopragmatism and new competencies that contribute to the understanding of elaboration and adaptation of the New High School in the context of Santa Catarina. The public policy developed in the state, in the period between 2017 and 2022, occurred under strong influence of the neoliberal reforms implemented after the coup of 2016. It is noteworthy that, although there are some points of contradiction in the construction of the Base Curriculum of Santa Catarina, the neopragmatic conception and subordination of vocational education to market interests is presented in a hegemonic way.

Keywords: New High School. Base Curriculum for High School in Santa Catarina State. Professional education.

LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA Y EL ITINERARIO FORMATIVO DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE SANTA CATARINA

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones de la Nueva Enseñanza Media y de la Base Curricular Nacional Común en la reforma del currículo y de la oferta de educación técnico

profissional en la red pública estatal de Santa Catarina. A partir del análisis documental, busca identificar cómo las pistas de profundización en la formación profesional se presentan en los cuadernos que componen el Currículo Base de la Enseñanza Media en el Estado de Santa Catarina. La elaboración teórica se ancla en categorías como dualidad invertida, neopragmatismo y nuevas competencias que contribuyen a la comprensión de la elaboración y adaptación de la Nueva Enseñanza Media en el contexto de Santa Catarina. La política pública desarrollada en el estado, en el período comprendido entre 2017 y 2022, ocurrió bajo fuerte influencia de las reformas neoliberales implementadas post-golpe de 2016. Cabe destacar que, aunque existan algunos puntos de contradicción en la construcción del Currículo Base de Santa Catarina, la concepción neopragmática y la subordinación de la formación profesional a los intereses del mercado se presentan de forma hegemónica.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Currículo Base para la Enseñanza Media en el Estado de Santa Catarina. Educación Profesional.

INTRODUÇÃO

Durante a década de 2010, o ensino médio passou por um processo de reforma significativo no Brasil. Acarretando mudanças que implicaram em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e transformações curriculares na última etapa de ensino da educação básica, que conta com 13.006.204 alunos/as matriculados/as no país (INEP/2022). Em sua abrangência, o Novo Ensino Médio (NEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também tiveram repercussões na educação profissional e técnica de nível médio no país, um dos itinerários formativos que passou a ser ofertado aos estudantes que cursam o ensino médio.

As alterações no ensino médio brasileiro ocorreram no contexto de um conjunto de reformas de recorte neoliberal, que avançaram aceleradamente após o Golpe de 2016, através da implementação da agenda proposta no documento “Uma Ponte para o Futuro”, elaborada pela Fundação Ulysses Guimarães, instituição ligada ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O programa atendeu aos interesses de setores dominantes e de grandes empresários, e serviu como base para os projetos dos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022) (PINTO et al., 2019).

O advento do NEM e da BNCC ocorreram de forma articulada com a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017), o teto de gastos (EC 95/2016), a terceirização para atividades fins (Lei 13.429/2017) e a reforma da previdência (EC 103/2019), que fizeram parte de um amplo esforço de frações da classe dominante no sentido de configurar novas formas de regulação sobre o trabalho, através da retirada de direitos trabalhistas e sociais.

Essas reformas foram produzidas durante o período de grave crise econômica, social e política. Entre os anos 2011 e 2020, o país passou pelo pior período econômico dos últimos 120 anos, vivenciando três anos de recessão (2015, 2016 e 2020) e tendo como crescimento anual a média de apenas 0,3% (SOARES, 2021), o que acarretou um cenário de aumento do desemprego, informalidade e de crescente precarização do trabalho, no qual a plataformização é uma das suas expressões.

A reforma educacional do ensino médio, em especial no que diz respeito ao itinerário de formação profissional, alinhou-se a uma perspectiva de desenvolver futuros trabalhadores alinhados ao mundo precário do trabalho, o que se expressa nas orientações e concepções sobre educação profissional presentes no NEM e na BNCC.

Revitalizaram-se antigas teorias que sustentaram as reformas educacionais nos anos 1990, como a pedagogia das competências (RAMOS; PARANHOS, 2022) e o pragmatismo (SILVA; SCHEIBE, 2017), retomando com força uma concepção de educação direcionada para atender aos interesses do mercado.

A dualidade estrutural, característica presente na estruturação dos sistemas de ensino no país ao longo da história, também ganhou uma reconfiguração, que Kuenzer (2020) define como dualidade invertida, com consequências nas perspectivas educacionais dos filhos da classe trabalhadora.

O NEM passou a ser implementado no ano de 2022 nas redes estaduais de educação, após um período de cinco anos de debates e adequações nas redes de ensino. Prazo no qual todas as redes estaduais deveriam estar adaptadas às novas orientações e normatizações do ensino médio.

Em Santa Catarina, esse debate começou no final do governo Raimundo Colombo (2011-2018) e a reforma acabou sendo complementada e implementada durante a gestão de Carlos Moisés (2019-2022). No estado, o debate sobre o NEM resultou na criação de cinco cadernos com orientações sobre o ensino médio, sendo um deles específico sobre educação profissional e tecnológica.

Este artigo tem como objetivo analisar as principais orientações sobre educação profissional técnica de nível médio no Estado de Santa Catarina decorrentes da reforma do ensino médio, procurando refletir sobre suas repercussões na formação dos/as estudantes catarinenses. A pesquisa qualitativa utiliza-se da investigação documental, buscando como fontes as legislações relacionadas ao NEM e à BNCC, concernentes às reformas educacionais. Para analisar as repercussões em Santa Catarina, analisamos os cadernos que compõem o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, com especial ênfase nas diretrizes sobre educação profissional e técnica.

O artigo é dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, procura-se compreender os principais aspectos orientadores do NEM e da BNCC, analisando a partir das categorias de novas competências, (neo)pragmatismo e dualidade invertida e tomando o recorte da educação profissional. Na segunda seção, debate-se como ocorreu a implementação da reforma em Santa Catarina. Na terceira e última seção, aborda-se as formulações sobre educação profissional e técnica no contexto catarinense e o tipo de trabalhador de nível médio que a rede estadual de educação pretende formar.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: NEOPRAGMATISMO, NOVAS COMPETÊNCIAS E DUALIDADE INVERTIDA

No dia 16 de fevereiro de 2017, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada pelo Congresso Nacional como Lei nº 13.415, após ter sido imposta como Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, como uma das ações prioritárias encaminhadas pelo governo de Michel Temer (MDB). O então Ministro da Educação, Mendonça Filho, declarou que a reforma consistia numa mudança estrutural e a mais relevante dessa etapa de ensino desde a sanção da LDBEN, em 1996.

O novo ensino médio está inserido num processo muito mais amplo de reformas empresariais da educação, que se aprofundaram globalmente influenciadas diretamente pelo neoliberalismo. Segundo Freitas (2018), esta forma de pensar e promover a educação, ocorre no contexto de globalização e hegemonia do capital financeiro, resultando em projetos transnacionais que buscam a mercantilização dos direitos sociais, o que ocorre simultaneamente ao desmonte dos princípios do Estado de Bem-Estar Social, principalmente nos países centrais do capitalismo.

Projetos de reformas neoliberais que são promovidas e financiadas por grandes órgãos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Em seu processo global tais reformas caracterizam-se por terem como metas a padronização da educação; a maior presença no currículo de conhecimentos ligados a matemática, leitura e áreas das ciências da natureza; a promoção de uma educação que se orienta para a obtenção de bons resultados em testes e avaliações padronizados, em escala nacional ou internacional; o ensino referenciado em inovações que emanam do mundo empresarial e de novas tecnologias, e um controle cada vez maior das escolas, com base numa ideologia fundamentada nos princípios do livre mercado, o que reforça noções individualistas e privatistas. (FREITAS, 2018).

No caso brasileiro, a agenda neoliberal ganhou novo impulso após o golpe de 2016. Com a derrota do projeto de conciliação de classes, liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) emergiram ao comando do Palácio do Planalto, as forças políticas que estavam alijadas do centro do poder desde 2003. O bloco de partidos que apoiou e sustentou o golpe, liderados pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Democratas (DEM), expressaram a hegemonia do capital financeiro, e no caso da educação, das grandes corporações privadas que atuam no

ramo. O governo Temer acelerou as reformas empresariais, sendo que na educação a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular foram as grandes expressões deste movimento.

A reforma foi resultado de um debate iniciado em 2013 e incentivada por setores empresariais da educação, que se aglutinaram em torno do “Movimento pela Base”, que agregou uma rede de fundações e pesquisadores ligados à educação privada e que tem no seu conselho deliberativo os seguintes membros: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú: educação e trabalho, Fundação Lemann, Fundação Telefônica Vivo e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

No mesmo ano, foi criada no Congresso Nacional a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (Ceensi), uma iniciativa do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG). Os debates da Ceensi resultaram no Projeto de Lei 6.840/2013, que já apresentava em suas concepções uma orientação de formação pragmática dos estudantes, subordinada ao mercado de trabalho:

No requerimento de criação da Comissão, seu autor alega que o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País. Desde aqui já é possível notar a argumentação de caráter pragmático com base no desempenho nos exames em larga escala e na propalada necessidade de aproximação entre ensino médio e mercado de trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 24-25).

Se durante os governos de Dilma Rousseff (2011-2016) o projeto não avançou para tornar-se Lei, após o Golpe de 2016, a reforma do ensino médio avançou rapidamente, de forma autoritária, sem debates com entidades de representação dos trabalhadores em educação e do movimento estudantil. Articulado às reformas trabalhistas e da previdência (que foi proposta no governo Temer, mas só foi aprovada no governo Bolsonaro), o NEM fez parte de um grande movimento dos setores empresariais no sentido de avançar na sua proposta de flexibilizar, desregulamentar e precarizar ainda mais o mundo do trabalho no país.

A reforma do ensino médio enfrentou uma dura resistência, pois, no segundo semestre de 2016, o Brasil vivenciou o segundo maior movimento de ocupações de escolas registrado mundialmente. Mas que não foi suficiente para barrar a reforma (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019).

Segundo Mendonça Filho (2017), a reforma traria flexibilidade para o currículo, tornando o ensino médio mais interessante para a juventude brasileira. O Ministro afirmou que o Novo Ensino Médio (NEM) possibilitaria o ingresso mais rápido ao mercado de trabalho, já que um dos itinerários formativos tinha como opção os cursos técnicos profissionalizantes. Em sua visão, o NEM ampliaria esta oferta, contemplando a demanda por formação profissional no país, já que no Brasil apenas 8% dos jovens estudavam em cursos profissionalizantes, enquanto na Europa o número chegava a 40%.

A Reforma estabeleceu mudanças significativas no ensino médio brasileiro. O currículo passou a ser organizado com uma carga horária composta em 60% pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 40% destinada a um dos seguintes itinerários formativos: a) Linguagem e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) Ciências Humanas e Sociais aplicadas e e) Formação Técnica e Profissional, além da possibilidade de um “itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos” (BRASIL, 2017a, Artigo 36).

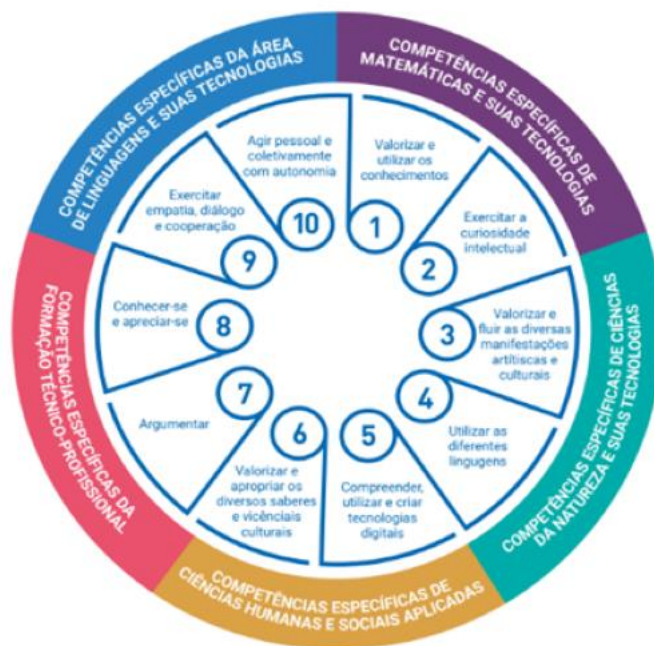
O NEM possibilita que o estudante “escolha” um dos itinerários durante o curso do ensino médio, mas essa decisão não ocorre livremente, pois depende do que o sistema de ensino oferta em sua cidade. O que implica em desigualdades entre os estudantes, tendo em vista que, em cidades pequenas ou médias, as ofertas são limitadas, o que acaba por cercear as possibilidades de milhões de estudantes.

Um exemplo é o que ocorre no NEM no Estado de São Paulo, onde uma em cada cinco escolas de ensino médio ofertam apenas dois itinerários formativos, dos onze itinerários possíveis da rede estadual (FERREIRA, 2023). O que é corroborado pelo estudo da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) sobre os itinerários formativos em São Paulo: “Das 334 escolas estaduais de Ensino Médio que são únicas em seus municípios, 168 (50,3%) ofertam apenas dois itinerários, com 129 (76,6%) ofertando os dois itinerários mais frequentes na rede estadual. (REPU, 2022, p. 13).”

Para adaptarem os currículos e a carga horária em relação às novas diretrizes nacionais, os sistemas de ensino devem ofertar ao menos 1000 horas anuais de carga horária letiva e adequar o currículo do ensino médio à BNCC e aos itinerários formativos, com a possibilidade de oferta de distintos arranjos curriculares, em articulação com o contexto local e regional, dentro das possibilidades de cada sistema de ensino.

Com o NEM, a noção de competências, que pautou as reformas educacionais nos governos liberais de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, foi atualizada e reforçada no NEM e na BNCC. Como afirmam Ramos e Paranhos (2022, p. 73): “A elaboração da Base Nacional Comum Curricular — BNCC do ensino médio foi o ponto alto de retomada da pedagogia das competências na educação básica.”

Figura 01: Mandala das dez competências gerais na Base Nacional Comum Curricular



Fonte: SANTA CATARINA, 2020, p. 44

A abrangência da reforma implicou em novas competências e habilidades que norteiam as concepções de educação técnica e profissional, na qual os sistemas de educação dos estados depararam-se com novas orientações relacionadas à oferta dessa modalidade de ensino, a ser ofertada como itinerário do NEM.

Visando a aproximação com as demandas do mercado de trabalho, a oferta de educação técnica e profissional deverá considerar as práticas de trabalho existentes no setor produtivo ou em ambientes que o simulem, articulando o processo de ensino-aprendizagem ao setor produtivo. Tal

estreitamento entre formação e produção deverá ser fomentado a partir do estabelecimento de parcerias entre empresa e escola.

O NEM também criou a possibilidade de que os estudantes obtenham certificações intermediárias de qualificação para o trabalho, em relação a etapas da formação que sejam estabelecidas com uma terminalidade, o que reforça a flexibilização curricular. Outra perspectiva é a de realização de experimentações no currículo, permitindo formações inovadoras, desde que possuam reconhecimento do Conselho Estadual de Educação e que sejam incorporadas no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNTC) no prazo máximo de 5 anos, contados a partir do início da oferta do curso.

A certificação do ensino médio com ênfase no itinerário profissional habilita o estudante concluinte a prosseguir os estudos no nível superior, ou para qualquer curso que tenha como exigência o ensino médio completo. Uma medida que acaba por mascarar a dualidade estrutural, pois, se no aspecto formal não limita as possibilidades do estudante, na prática estabelece barreiras aos estudantes ao ofertar um currículo rebaixado, que dificulta muito o ingresso ao curso superior, seja através de exame vestibular ou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O que também pode implicar em dificuldades de permanência e êxito dos estudantes quando do seu ingresso no ensino superior, considerando o rebaixamento do currículo com conhecimentos gerais, que foram consideravelmente reduzidos com o NEM. Uma expressão do que Kuenzer denomina como dualidade invertida, que é a:

[...] inversão da proposta dual que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível. (KUENZER, 2020, p. 60).

Novamente, o caso de São Paulo exemplifica as consequências da reforma e suas relações com uma atualização da dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro. Os estudantes do último ano do ensino médio das escolas estaduais paulistas não têm aulas de matérias como biologia, história, geografia, química, sociologia e filosofia, além disso as aulas de matemática e língua portuguesa tiveram uma redução de 60% da carga horária em relação ao currículo antigo (ALUNOS, 2023, online).

O NEM também possibilita que os sistemas de ensino criem formas de reconhecimento de competências e o estabelecimento de convênios com instituições que ofertam educação a distância, o que pode contemplar tanto instituições públicas quanto privadas. Isso possibilita a abertura de um mercado significativo para a oferta de material didático e cursos organizados por empresas privadas, com o objetivo de contemplar a demanda por formação profissional e técnica de nível médio.

Outra novidade do NEM se refere à ampliação das possibilidades de reconhecimento de competências, o que dialoga com uma concepção de educação flexível. As competências podem ser comprovadas das seguintes formas: a) demonstração prática; b) experiência de trabalho supervisionado ou adquirida fora da escola; c) atividades de formação técnica desenvolvidas em outras instituições de ensino credenciadas; d) cursos oferecidos em centros ou programas ocupacionais; e) estudos em instituições de ensino nacional ou estrangeira; f) formação via educação a distância ou educação presencial

mediadas por tecnologias (o que amplia as possibilidades de reconhecimento de competências associada às novas tecnologias de informação e comunicação) (BRASIL, 2017a).

Com o NEM, as escolas também passarão a orientar os estudantes da educação profissional e técnica no processo de escolha de áreas de conhecimento ou de atuação profissional com um viés de destino dos estudantes para o estudo ou para o mundo do trabalho, mais um elemento que reforça a dualidade estrutural no corpo da reforma.

Outra mudança prevista no NEM diz respeito à contratação de profissionais com notório saber para lecionarem aulas em disciplinas técnicas. Eles precisam ser reconhecidos pelos sistemas de ensino para que possam ensinar conteúdos relacionados a sua experiência profissional, desde que tenham alguma titulação específica ou que já tenham alguma prática de ensino em instituições de educação, tanto da rede pública quanto privada.

No plano epistemológico, a reforma combina o pragmatismo articulado à retomada da pedagogia das competências. Como bem definiu Ramos (2006), a noção de competências abrange três grandes sentidos.

O primeiro diz respeito a uma reordenação da conceituação da relação entre capital e trabalho, deslocando o enfoque dos empregos, profissões e postos de trabalho em direção ao trabalhador e suas relações subjetivas com o trabalho. O segundo aspecto diz respeito a uma institucionalização de novas modalidades de educar a classe trabalhadora, sob a diretriz de novas dinâmicas e códigos profissionais. E o terceiro aspecto se refere à possibilidade de mobilidade do trabalhador dentro da estrutura econômica, seja em nível nacional ou global, a partir de padrões das capacidades reais dos trabalhadores para exercerem determinadas tarefas e ocupações.

A retomada da pedagogia das competências é uma expressão de que o NEM significou uma medida alicerçada em bases do neopragmatismo, inserindo-se no contexto político nacional da segunda metade da década de 2010. Contexto marcado pelo aprofundamento do ultraliberalismo e do conservadorismo, no qual o tecnicismo e o condutivismo, característicos da pedagogia das competências, avança pelo “[...] autoritarismo da técnica e dos métodos, com consequências brutais de desqualificação do trabalho pedagógico e da formação humana” (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 74).

A reestruturação curricular decorrente da Lei 13.415/2017 acabou por efetivar enormes mudanças na estrutura da última etapa da Educação Básica, com implicações significativas na educação técnica e profissional. Como desdobramento, ocorreu uma nova definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em sua 4ª edição, aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, que se desdobrou na criação da política pública denominada Programa Novos Caminhos, elaborada durante o Governo Bolsonaro como sua principal política para a educação profissional e tecnológica.

O NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Antes de abordarmos os aspectos particulares da reforma do ensino médio em Santa Catarina, é importante uma breve contextualização política da transição. Quando da ascensão de Michel Temer (MDB) à Presidência da República, o estado era governado por Raimundo Colombo (PSD), então

no seu segundo mandato como governador. Durante o seu governo foram iniciados os primeiros movimentos na elaboração do Novo Ensino Médio.

Uma figura chave para entender esse processo e a articulação com as políticas nacionais é Eduardo Deschamps. Ele ocupou o cargo de secretário de educação de Santa Catarina entre março de 2012 e abril de 2018, sendo um destacado quadro na elaboração da reforma do ensino médio na esfera nacional. Deschamps fez parte do Conselho Nacional de Educação – CNE (2016-2020), exercendo a Presidência do Conselho Pleno entre 2016 e 2018, além de ter cumprido um papel estratégico na presidência das Comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. Em suas palavras, é possível identificar os princípios do NEM e as perspectivas defendidas pelos formuladores da política pública, segundo Deschamps:

[...] temos que sair da lógica do conteúdo e ir para a lógica do desenvolvimento de competências, que é a capacidade de desenvolver habilidades, atitudes, valores e conhecimentos para a resolução de problemas. Portanto, a estruturação do Ensino Médio tem que ser muito focada em PBL (Problem Based Learning) e em projetos. Essas são as duas grandes mudanças que significam uma alteração na maneira de pensar o Ensino Médio e que, às vezes, apresentam algumas dificuldades para determinadas escolas ao fazer o desenho de seus currículos. (ENTREVISTA, 2021, s.p.)

A grande inovação propagada por Deschamps significa muito mais uma retomada dos princípios da pedagogia das competências que nortearam o debate educacional brasileiro durante a década de 1990. Ramos e Paranhos (2022) apontam que o Novo Ensino Médio (NEM) representa uma contrarreforma curricular no contexto da educação brasileira. A BNCC representou uma renovação ideológica do currículo por competências, com especial ênfase na dimensão socioemocional na formação dos alunos.

Santa Catarina foi protagonista na implementação do NEM. Em 2017, antes mesmo da finalização da BNCC para o Ensino Médio e da Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a SED/SC criou a Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, contando com o apoio do Instituto Natura. Ainda que não fosse voltada para a educação profissional e técnica, ela já trazia concepções relacionadas às novas competências para o século XXI:

O século 21 vem trazendo novos desafios que tornam urgente a tarefa de pensar e fazer uma nova escola. Uma escola onde todos aprendem mais e melhor sobre as áreas de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades para viver, conviver, trabalhar e aprender ao longo da vida. Uma escola onde os estudantes escolhem e constroem seus caminhos pessoais e profissionais (SANTA CATARINA, 2016, p. 2).

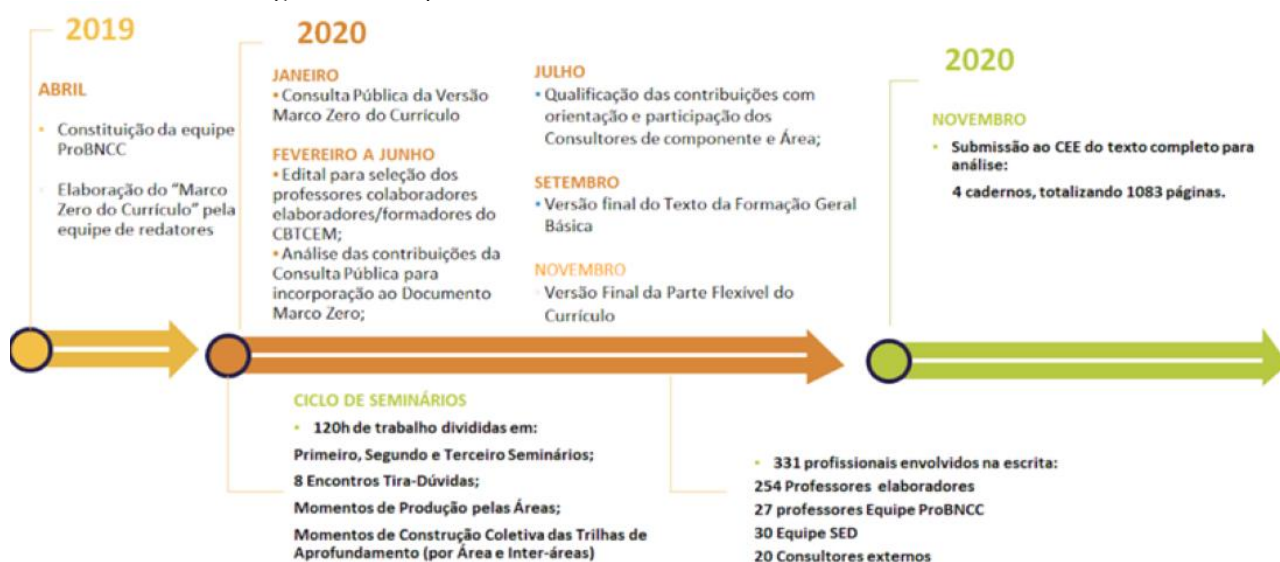
Porém, as eleições de 2018 reservaram uma surpresa no cenário eleitoral catarinense. A ascensão da extrema-direita, encabeçada pela candidatura de Jair Bolsonaro (então no PSL), repercutiu fortemente no estado. O eleitorado votou massivamente nas candidaturas bolsonaristas e conduziu o desconhecido Carlos Moisés (Oficial da reserva do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina) ao Centro Administrativo do Governo de Estado de Santa Catarina. Ainda que houvesse algumas incertezas sobre a condução do novo mandato, na prática, as políticas educacionais no que concerne à implementação do NEM, seguiram as orientações já estabelecidas durante o Governo Colombo.

Em 2019, o novo secretário de educação de Santa Catarina, Natalino Uggioni, iniciou a implementação do projeto piloto do novo ensino médio em 120 escolas catarinenses, o que já havia sido concebido no final do governo anterior, revelando o aspecto de continuidade.

Ainda na reunião realizada em 2019, após as informações referentes ao financiamento, os gestores foram orientados a realizarem um mapeamento das demandas regionais da Educação Profissional, por meio da aproximação com entidades comerciais e industriais de cada município e de escolas técnicas e universidades/faculdades da sua região. Para subsidiar os gestores nessa tarefa, foram apresentados mapas contendo os “setores portadores do futuro” para a indústria e comércio em cada região catarinense. (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021, p. 64)

Os debates sobre a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, baseado na BNCC, foram desenvolvidos por um Grupo de Trabalho constituído em 2018 e que, ao longo de 2020, articulou e elaborou o Currículo Base, finalizado em 2021, com a publicação dos cinco cadernos que o compõe. A construção do documento foi realizada através da mobilização de cerca de 300 profissionais ligados à educação.

Figura 02: Etapas da reforma do ensino médio em Santa Catarina



Fonte: SANTA CATARINA, 2020, p. 45

Os debates resultaram na elaboração do Caderno 1: Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; do Caderno 2: Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; do Caderno 3: Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; do Caderno 4: Portfólio dos Educadores: Componentes Curriculares Eletivos; e do Caderno 5: Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo a SED/SC, a elaboração dos Cadernos ocorreu de forma democrática, com a “participação das Redes do Estado de Santa Catarina e público em geral, por meio da realização de Consulta Pública com mais de 2.120 contribuições nas diferentes áreas de conhecimento” (SANTA CATARINA, 2020b, s.p.). Contou, em sua elaboração, com a participação de 240 profissionais selecionados por edital, que escreveram o documento a partir de Ciclos de Seminários realizados de forma

remota no contexto pandêmico de 2020. O processo teve, no ano de 2022, o marco da implantação com as 764 escolas públicas estaduais de ensino médio catarinenses ofertando o Novo Ensino Médio a todos/as os/as 229.467 estudantes matriculados/as (INEP, 2022).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO CATARINENSE

No que diz respeito à oferta de Itinerários Formativos da Educação Profissional e Tecnológica, o Governo de Santa Catarina elaborou orientações específicas no Caderno 5 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica, que foi resultado de uma construção articulada e coordenada pela equipe da área da Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Estado da Educação.

O trabalho foi desenvolvido por representações das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e por diretores e diretoras, professores e professoras colaboradores de unidades escolares estaduais que ofertam cursos de formação técnica e profissional. Não há relatos nos documentos oficiais de participação de educadores representantes de sindicatos ou de estudantes através de suas entidades.

Uma das inovações do documento foi a elaboração de uma “arquitetura do Novo Ensino Médio”, com base no Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense, que trouxe a proposta de transformação dos cursos técnicos em trilhas de aprofundamento no itinerário da educação profissional. Cada trilha de aprendizagem na educação profissional deverá responder aos seguintes objetivos de aprendizagem: 1 – Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes; 2 – Objetos do Conhecimento; 3 – Habilidades Requeridas pelo Mundo do Trabalho.

As trilhas de aprendizagem na educação profissional foram distribuídas a partir dos seguintes eixos: a) informação e comunicação; b) gestão e negócios; c) infraestrutura; d) produção alimentícia; e) produção industrial; f) segurança; g) turismo e hospitalidade; h) ambiente e saúde; i) controle e processos industriais e j) recursos naturais.

Eixos que se sustentam no referencial organizado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), que serve como subsídio para o planejamento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, em suas diferentes modalidades de oferta.

Para as instituições de ensino, o Catálogo é um referencial que subsidia o planejamento dos cursos e suas correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Para os estudantes, serve de base para a escolha dos seus cursos, apresentando-lhes os diferentes perfis profissionais e as possibilidades de atuação, entre outras informações. E, para o setor produtivo, auxilia na definição da contratação de profissionais com os perfis mais adequados às suas necessidades. (SANTA CATARINA, 2020c, s.p.).

Em Santa Catarina, a implementação do novo ensino médio vem sendo fruto de debate e produções teóricas (DANTAS; PEREIRA, 2022; SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2021; POSSAMAI, SILVA, 2022) que procuram identificar que as mudanças estão articuladas a uma dinâmica colocada pela reforma em âmbito nacional, respondendo a demandas de organismos internacionais e aos interesses dos setores empresariais.

Figura 03: Infográfico de diagnósticos dos interesses dos jovens do ensino médio de Santa Catarina em relação ao ensino médio



Fonte: SANTA CATARINA, 2020, p. 40

No Caderno 01, que trata das disposições gerais sobre o Novo Ensino Médio em Santa Catarina, há um capítulo que aborda especificamente os itinerários formativos da Formação Técnica e Profissional. Dividido em duas partes, ele trata primeiramente dos pressupostos teórico-metodológicos do itinerário de formação técnica e profissional e, por fim, descreve como deve ocorrer a oferta neste itinerário.

O texto apresenta uma contradição importante no que se refere às disposições gerais sobre a formação profissional, pois parte de pressupostos orientados por uma concepção que aponta para a necessidade de uma formação integral, omnilateral e politécnica, sinalizando para o trabalho como princípio educativo. Uma abordagem que se aproxima das concepções do materialismo histórico e dialético sobre educação profissional. Como podemos verificar na afirmação abaixo:

O amplo acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos providenciado pelos princípios da ‘politécnica’ e da ‘omnilateralidade’, que as trilhas de aprofundamento vinculam à formação técnica e profissional, permite que os estudantes estejam aptos a adentrar ao mundo do trabalho, não só com as competências e habilidades requeridas para atuar em seu interior, mas também para atuar em sua comunidade, de modo a transformá-la. (SANTA CATARINA, 2020, p. 101)

Contudo, a perspectiva contradiz os princípios gerais da reforma do ensino médio e de sua implementação em Santa Catarina, tendo em vista que o próprio documento reforça o alinhamento com as novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNem), que aponta que o NEM deve ser um espaço de vivências e aprendizagens, com foco num currículo flexível, centrado na individualidade e subjetividade dos sujeitos, que devem ser contemplados em seus interesses e expectativas.

Concepção que se expressa no currículo do NEM através da unidade denominada “projeto de vida” enquanto uma estratégia de reflexão e construção dos estudantes em suas dimensões pessoal, profissional e cidadã. Um modelo muito focado nas subjetividades e numa perspectiva neoliberal de formação educacional e profissional.

A adaptabilidade e a subordinação da formação dos estudantes aos interesses e exigências do mundo do trabalho, em suas mudanças e novas exigências tecnológicas, aparece como um dos objetivos do NEM em termos de educação profissional e técnica:

Desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para se adaptar às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (SANTA CATARINA, 2020, p. 52)

O Caderno 01 também dá ênfase ao empreendedorismo enquanto uma das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e reconhece esta concepção como base para “[...] superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora, perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade” (SANTA CATARINA, 2020, p. 55).

O empreendedorismo passa a ser uma estratégia no NEM, para formar alunos que consigam mobilizar apoios e recursos na realização de projetos nas áreas produtiva e pessoal com “foco, persistência e efetividade”. A individualização e a lógica da meritocracia perpassam todo o documento, que aponta que o estudante deve desempenhar o papel de refletir sobre seu desenvolvimento e objetivos futuros, relacionando-os ao mundo do trabalho, identificando oportunidades e orientando suas escolhas e ações para definição da sua vida pessoal, profissional e cidadã.

Uma lógica meritocrática, na qual não se questiona as condições nem o contexto do mundo do trabalho do capitalismo tardio, focando apenas no esforço, planejamento e na capacidade de adaptabilidade individual como saídas para o sucesso dos estudantes. O que é reforçado na concepção de projeto de vida tratado em sua dimensão profissional, ao considerar que os estudantes devem desenvolver habilidades técnicas, comportamentais, a capacidade de análise dos campos de possibilidades e de escolha profissional e oportunidades, em relação às transformações no mundo do trabalho: “É fundamental que os alunos desenvolvam as competências e habilidades para inserção no mundo do trabalho” (SANTA CATARINA, 2020, p. 66).

O perfil do egresso de quaisquer das trilhas do Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional deve considerar as demandas sociais por formação profissional, bem como a legislação e as diretrizes pertinentes à profissão, em especial o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Código Brasileiro de Ocupações (CBO). Assim, a partir desse perfil, devem ser constituídas as competências e habilidades específicas da trilha de aprofundamento que devem levar em consideração as Competências Gerais da BNCC e as habilidades específicas dos eixos estruturantes. (SANTA CATARINA, 2020, p. 105).

A subordinação às demandas do mundo do trabalho apresenta-se também nas Trilhas de Aprofundamento de Formação Técnica e Profissional, que devem relacionar-se de maneira muito específica às atividades laborais características dos arranjos produtivos locais (SANTA CATARINA, 2020).

A formação dos trabalhadores, na perspectiva do NEM, permeia o processo de ensino-aprendizagem e pauta a forma de avaliação dos estudantes, que parte dos princípios de uma perspectiva pragmática de educação. Conforme consta no Caderno 05, a avaliação tem como objetivo “[...] verificar os aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem, o alinhamento com as demandas locais e o

impacto da formação profissional e técnica dos estudantes em relação a estas demandas” (SANTA CATARINA, 2022, p. 105).

O itinerário da formação técnica e profissional elaborado em Santa Catarina procura incentivar vivências práticas do trabalho, destinando uma carga horária específica ao processo de aprendizado no setor produtivo ou em ambientes que o simulem, seja através de parcerias com empresas ou por meio da aprendizagem profissional e do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais que resultaram no Novo Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular consistiram numa significativa transformação da organização curricular e da oferta do ensino médio no país. Processo que ocorreu articulado às agendas neoliberais expressas no programa “Uma ponte para o futuro”, que tinha como grande objetivo reconfigurar o Estado brasileiro, em favor de frações da classe dominante. Neste sentido, o NEM em geral e o itinerário formativo para educação profissional em particular articulam-se às concepções de flexibilização e precarização do trabalho, que avançaram a partir de um arcabouço legal que alicerçou uma regulação liberal no mundo do trabalho, cuja grande expressão foi a reforma trabalhista de 2017.

A educação profissional do NEM se apresenta de forma subsumida ao mercado de trabalho, além de objetivar uma formação profissional baseada em novas competências, reforçando uma perspectiva baseada na busca individual pela inserção profissional, o que se expressa com bastante ênfase no espaço e na relevância do empreendedorismo na formação dos estudantes secundaristas.

O esvaziamento do currículo de conhecimentos gerais, com a redução de carga horária de ciências humanas, exatas e biológicas, limita o acesso de milhões de estudantes brasileiros a saberes que servem como base para uma futura inserção no ensino superior. Atualiza-se a dualidade estrutural, mas que no século XXI é colocada de “cabeça para baixo”, com a criação de uma dualidade invertida, na qual o ensino médio passou a oferecer uma educação precarizada para os filhos da classe trabalhadora, limitando, na prática, as possibilidades de continuidade dos seus estudos.

No contexto de Santa Catarina, foi possível identificar que a reforma teve total adesão por parte do governo do estado, tanto nas gestões de Colombo como de Moisés. Uma peça-chave nessa articulação foi Eduardo Deschamps, um dos formuladores da reforma do ensino médio nas esferas estadual e nacional. O estado também teve protagonismo na reforma ao implementar o projeto de escolas-piloto, como laboratórios experimentais do NEM e da BNCC.

No que diz respeito à educação profissional, é possível identificar contradições na elaboração dos Cadernos elaborados pela SED/SC no que diz respeito aos tópicos relacionados à educação técnica e profissional. O texto apresenta concepções de educação omnilateral e politécnica como concepções gerais da formação profissional, mas sobre a implementação do NEM, apoia-se em marcos de referência que se aproximam de uma perspectiva neopragmática e de subordinação aos interesses do mercado de trabalho.

Dada a sua abrangência e alcance no território catarinense, o NEM e o itinerário formativo técnico profissional terão um impacto significativo na formação dos estudantes. As bases curriculares apontam para a formação de futuros trabalhadores sob condições de restrição do currículo, falta de integração entre os conhecimentos e de uma educação subordinada aos interesses empresariais. Esse

quadro tende a constituir uma geração de trabalhadores flexíveis, fortemente influenciados pelas ideias de empreendedorismo e com uma formação precária, preparando trabalhadores para tempos de acumulação flexível do capital.

REFERÊNCIAS

ALUNOS do terceiro ano do ensino médio de São Paulo não têm conteúdos que caem no Enem. *Rede Brasil Atual*. 16 de abril de 2023. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/alunos-do-3o-ano-do-ensino-medio-de-sp-nao-tem-contenudos-que-caem-no-enem/>> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>> Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 103. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm> Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e pelo Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acesso em 18 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.429. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm> Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 7/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*: Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 20 abr. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/>> Acesso em 12 abr. 2023.

DANTAS, Jéferson S.; PEREIRA, Thalia G. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. *PerCursos*, Florianópolis, v. 23, n. 53, 2022, p. 290 - 319. <DOI: 10.5965/1984724623532022290>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ENTREVISTA com Eduardo Deschamps: Entenda o Novo Ensino Médio. *Sistema de Ensino Positivo*, 21 de junho de 2021. Disponível em: <<https://www.sistemapositivo.com.br/entrevista-com-eduardo-deschamps/>> Acesso em 15 abr. 2023.

FERREIRA, Amanda. et. al. Uma em cada cinco escolas estaduais de São Paulo só oferece até dois itinerários formativos em 2023. *Portal G1*. 19 de abril de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/educacao/noticia/2023/04/19/uma-em-cada-cinco-escolas-estaduais-de-sp-so-oferece-ate-dois-itinerarios-formativos-em-2023.ghtml>> Acesso em 20 abr. 2023.

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

INEP. *Sinopse da Educação Básica*. Brasília, 2022. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

KUENZER, Acácia Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 25, n. 1, 2020, p. 57–66. <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>> Acesso em 22 abr. 2023.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. Introdução. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. (orgs.). *Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)*. São Paulo: Editora 34: FAPESP, 2019, p. 19-34.

MENDONÇA: Reforma do ensino médio é a mais relevante no setor em 20 anos. *Isto é*, 2017. Disponível em: <<https://istoe.com.br/mendonca-reforma-do-ensino-medio-e-a-mudanca-mais-relevante-no-setor-em-20-anos/>> Acesso em 08 abr. 2023.

PINTO, Eduardo. C. et al. A guerra de todos contra todos e a Lava Jato: a crise brasileira e a vitória do Capitão Jair Bolsonaro. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, 2019, p. 107–147. Disponível em: <<https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/547>>. Acesso em 18 abr. 2023.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena. L. G. R. da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 16, n. 34, 2022, p. 53–69. <10.22420/rde.v16i34.1461>. Acesso em: 20 abr. 2023.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2022. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas> Acesso em 18 abr. 2023.

RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise N.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, v. 16, n. 34, 2022, p. 71–88 <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>> Acesso em 10 abr. 2023.

SANTA CATARINA. *Ensino Médio Integral: uma escola diferente*. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/5302-folder-ensino-medio-em-tempo-integral>> Acesso em 20 abr. 2023.

SANTA CATARINA. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1: disposições gerais*. Florianópolis, 2020a.

SANTA CATARINA. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 5: Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica*. Florianópolis, 2022.

SANTA CATARINA. Novo Ensino Médio. *Secretaria de Educação*. Florianópolis, 2020b. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>> Acesso em 15 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Consulta pública para o catálogo nacional de cursos técnicos termina nessa sexta-feira. Governo do Estado de Santa Catarina. *Secretaria de Educação*. Florianópolis, 2020c. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30684-consulta-publica-para-o-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-termina-nessa-sexta-feira-10>> Acesso em 15 abr. 2023.

SILVA, Filomena L.G.R.; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane. A. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, n. 39, 2021, p. 58-81. <<https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47398>> Acesso em 18 abr. 2023.

SILVA, Monica R. DA; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*. v. 11, n. 20, 2017, p. 19-31. < <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>>. Acesso em 10 abr. 2023.

SOARES, Gabriella. Brasil tem pior década para economia em 120 anos. *Poder 360*, 2021 [online]. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/economia/brasil-tem-pior-decada-para-a-economia-em-120-anos/>> Acesso em 18 abr. 2023.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Investigação, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto.

Autor 2 – Supervisão, análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.