



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CARLA GONÇALVES PEREIRA MATIOLLA

**A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM SANTA
CATARINA NO CONTEXTO DA LEI N. 13.415/2017: FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL PROTELADA**

Tubarão/SC

2023

CARLA GONÇALVES PEREIRA MATIOLLA

**A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM SANTA
CATARINA NO CONTEXTO DA LEI N. 13.415/2017: FORMAÇÃO HUMANA
INTEGRAL PROTELADA**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação, da Universidade do
Sul de Santa Catarina, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

Tubarão/SC

2023

M38 Matiolla, Carla Gonçalves Pereira, 1983 -
A flexibilização curricular e o direito à educação em Santa
Catarina no contexto da lei n. 13.415/2017 : formação humana
integral protelada / Carla Gonçalves Pereira Matiolla. – 2023.
120 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

1. Direito à educação. 2. Ensino médio. 3. Formação Humana
Integral. 4. Flexibilização Curricular. I. Costa, Gilvan Luiz Machado,
1964-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 373

CARLA GONÇALVES PEREIRA MATIOLLA

**“A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA NO
CONTEXTO DA LEI N. 13.415/2017: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PROTELADA”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Gilvan Luiz M. Costa

Dr. Gilvan Luiz Machado Costa - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

Dr.^a Sandra Regina de Oliveira Garcia - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr.^a Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Examinadora Interna

Aos meus pais, Vera e Carlos.
Ao meu esposo, José A. Matiolla.
Aos meus filhos, Helena e Augusto.

AGRADECIMENTOS

Um longo percurso foi necessário para eu chegar até aqui. Desde a primeira decisão pelo magistério, ainda cursando o Ensino Médio, até a certeza de que era possível realizar mais esta etapa da minha formação. Muitos esforços foram despendidos e muitas inseguranças superadas. Hoje, compartilho esta conquista com tantas pessoas que foram imprescindíveis nesta jornada.

Em especial, gostaria de agradecer aos meus pais, Carlos e Vera, que foram, e ainda são, essenciais neste percurso formativo. Pois, de forma peculiar, sempre transmitiram a mim, e aos meus irmãos Guilherme e Caroline, o quão importante era estudar para termos uma vida melhor, mais confortável e com mais oportunidades. Desde muito cedo, eles transmitiram a nós que a única herança que poderiam nos deixar era aquela na qual eles não tiveram a oportunidade de ter: acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior. Agradeço imensamente por tudo o que oportunizaram para a minha formação acadêmica, porque tenho consciência de que foi fruto do trabalho duro de ambos. Agradeço também por sempre apoiarem as minhas decisões e por sempre serem suporte nos momentos mais difíceis.

Agradeço ao meu esposo, José Antonio Matiolla, sem seu apoio e incentivo eu não seria muito do que sou hoje, pois, muitas vezes, foram suas palavras que me ajudaram a perceber que era possível e me fizeram ir adiante. Aos meus filhos, Helena e Augusto, meus amores, que entenderam minhas ausências e as horas em frente ao computador, estudando e escrevendo este texto.

Ao meu orientador, Professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa, que escolheu meu projeto e aceitou me orientar. Agradeço por todas as contribuições, por toda dedicação e pela confiança em meu trabalho. Olhando para trás, percebo o quanto o meu processo formativo se fez a cada aula, a cada leitura de artigo, a cada orientação e a cada palavra amiga. No entanto, a esta conquista soma-se a certeza de que há muito ainda para se percorrer, de que o processo de formação não acabou e de que é preciso seguir adiante com mais pesquisas a respeito do Ensino Médio.

Agradeço a professora Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, e a professora Dra. Maria Sirlene Pereira Schlickmann, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, que integraram a Banca Examinadora desta dissertação e que me possibilitaram ampliar ainda mais o olhar em torno desta temática tão importante para a educação brasileira.

Agradeço a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, pela concessão da bolsa de estudos através do Programa UNIEDU/FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior. E, também, pela concessão do afastamento durante a jornada de trabalho para cursar a Pós-Graduação Stricto Sensu, pois possibilitou a minha dedicação de modo integral à pesquisa e à escrita desta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos aos amigos que incentivaram para que eu me inscrevesse no processo seletivo do programa de pós-graduação. Aos amigos da escola no qual que sou efetiva, pois, mesmo de longe, se faziam sempre presentes com palavras de carinho. Agradeço também aos colegas e amigos que fiz ao longo do curso de Mestrado pelas parcerias, pelas trocas de conhecimento e experiências. Aos professores do curso pela dedicação e pelos saberes compartilhados que permitiram ressignificar a minha prática pedagógica.

Enfim, sou ciente de que tudo o que conquistei ao longo da minha vida pessoal e, principalmente, profissional são fruto da minha dedicação, mas, sem dúvida, das muitas possibilidades que me foram oportunizadas, das muitas pessoas que estão ou estiveram ao meu lado, das situações que me permitiram aprender e ressignificar o meu modo de ser e estar no mundo.

“Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2021a).

RESUMO

O presente estudo está articulado à linha de pesquisa Educação, História e Política, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino Médio (GREPEM). O problema desencadeador desta pesquisa é o interesse em analisar se a organização curricular proposta pela Lei 13.415/2017 garante o direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e se proporciona uma formação humana integral. Para responder ao problema de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral. A base teórica utilizada está pautada nas contribuições de pesquisadores brasileiros, com destaque a Dermeval Saviani e a Gaudêncio Frigotto. Como método, utilizamos a abordagem teórico metodológica crítico-dialética a partir das categorias metodológicas da totalidade, historicidade e contradição. As categorias de conteúdo que emergiram dos dados da pesquisa foram: precarização das condições de oferta da formação geral básica; a flexibilização e o esvaziamento curricular; protelação da formação humana integral e expectativas amplas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise documental, entrevista em grupo e entrevista semiestruturada. A pesquisa empírica foi dividida em duas etapas: a primeira etapa consistiu em realizar a entrevista em grupo com os alunos do Novo Ensino Médio com a finalidade de identificar, por meio de questões objetivas, o perfil dos sujeitos, aspectos do acesso e permanência, condições de oferta e elementos da formação ofertada. Já na segunda etapa da empiria, foram entrevistados, via entrevista semiestruturada, os alunos que manifestaram, na primeira etapa da coleta de dados, interesse em conceder a entrevista e que se relacionaram com os objetivos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes das 2^a séries do Novo Ensino Médio de duas escolas estaduais que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, no município de Laguna. Com base nos resultados das análises dos dados, concluímos que a atual reforma do Ensino Médio protela a formação humana integral dos jovens quando fragiliza o conceito de Educação Básica e nega o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. Constatamos que somente a centralidade dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e filosóficos em articulação com o trabalho integrado dos professores, possibilitará aos estudantes do Ensino Médio ampliarem suas visões de mundo, ressignificarem seus conhecimentos, terem melhores oportunidades e serem cidadãos conscientes de seus direitos.

Palavras-chave: Direito à Educação. Ensino Médio. Formação Humana Integral. Flexibilização Curricular.

ABSTRACT

This current study is related to the Education, History and Politics research line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the University of Southern Santa Catarina-Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) and the Study and Research Group on Secondary Education (GREPEM) . The triggering matter of this research is the interest in analyzing if the curricular organization proposed by the Law 13,415/2017 guarantees the right of young people to have access to historically produced knowledge and if it provides full human training. Responding to the research matter, we established the general objective: to analyze the limits and perspectives of curricular flexibility in the New High School system related to guaranteeing the rights of young people to have access to historically produced knowledge and full human formation. The theoretical basis used is based on the contributions of Brazilian researchers, with emphasis on Dermeval Saviani and Gaudêncio Frigotto. As a method, we used a critical-dialectic theoretical methodological approach based on the methodological categories of totality, historicity and contradiction. The content categories that emerged from the research data were: precarious conditions for offering basic general formation; curricular flexibility and emptying; protection of integral human formation and broad expectations. The methodological procedures used were: document analysis, group interview and semi-structured interview. The empirical research was divided into two stages: the first stage consisted of conducting an interview with the New High School students with the purpose of identifying, through objective questions, the profile of the subjects, aspects of access and permanence, conditions of offer and elements of the training offered. In the second stage of the research, students who expressed, in the first stage of the data collection, the interest in giving an interview and the ones who related to the research objectives, via semi-structured interview. The research subjects were students of the Second year of New High School from two state schools that joined the New High School Support Program, in the city of Laguna. Based on the results of the data analysis, we conclude that the current High School reform delays the full human formation of young people when it weakens the concept of Basic Education and denies access to historically produced knowledge. We found that only the centrality of scientific, artistic, cultural and philosophical knowledge in conjunction with the integrated work of teachers will enable high school students to expand their world views, give new meaning to their knowledge, have better opportunities and become citizens aware of their rights.

Keywords: Right to Education. High school. Full Human Training. Curricular Flexibility.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da cidade de Laguna – SC.....	23
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CBTCEM – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

CCE – Componente Curricular Eletivos

CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina

CEENSI – Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CF/1988 – Constituição Federal

CIASC – Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina S.A

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

Pro BNCC – Programa de Apoio à Implementação da BNCC

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SED/SC – Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A TENDÊNCIA PROTETÓRIA DO DIREITO E DO DEVER À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS QUE PERSISTEM	27
2.1	O NOVO-VELHO ENSINO MÉDIO: PASSADO E PRESENTE EXCLUDENTE	27
2.2	DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE O POSITIVADO E O MATERIALIZADO.....	33
2.3	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA	41
2.4	A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA LEI N. 13.415/2017: NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA	49
3	A FRAGILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: NEGAÇÃO DOS DIREITOS DOS JOVENS	59
3.1	PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	60
3.2	A FLEXIBILIZAÇÃO E O Esvaziamento Curricular.....	67
3.3	PROTEÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EXPECTATIVAS AMPLAS.....	79
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	Referências	98
	APÊNDICES	108
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	109
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	112
	ANEXOS	113
	ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	114
	ANEXO B – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	118

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação visa analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do “Novo”¹ Ensino Médio no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral. Para tal, foi realizado um estudo das mudanças curriculares propostas pelo “Novo” Ensino Médio (NEM), apresentadas pela Lei 13.415/2017 e demais legislações que a sustentam.

Nesse sentido, procuramos compreender a intencionalidade das reformas propostas pela referida lei enquanto política pública educacional, pautando-nos, fundamentalmente, na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu Art. 6º que institui a educação como um direito social e no Art. 205 que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei 13.415/2017 propõe a flexibilização curricular do Ensino Médio descaracterizando a última etapa da Educação Básica como direito social, uma vez que reorganiza o currículo em: a) Formação Geral Básica (FGB), com carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, vinculada a Base Nacional Comum Curricular; b) Parte Flexível, que corresponde ao mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas do currículo. Em Santa Catarina, esta parte foi organizada em itinerários formativos compostos por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

A principal justificativa apresentada pelos reformadores do Ensino Médio, e que consta nos documentos oficiais, foi a possibilidade de aproximar os currículos das vivências e realidades contemporâneas dos jovens, numa tentativa de diminuir os índices de abandono e reprovação e alargar as chances destes jovens de concluírem a Educação Básica. (Santa Catarina, 2021a).

No entanto, o proposto pela legislação do “Novo” Ensino Médio desconsiderou questões cruciais para o alcance de uma educação de qualidade tal qual é defendida por Dourado e Oliveira (2009), como infraestrutura das escolas e valorização dos professores. Do mesmo modo, a reforma negligenciou metas e estratégias importantes propostas pela Lei nº 13.005, de 25/07/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e considerou apenas estratégias

¹ A Lei 13.415/2017 atribuiu o adjetivo “Novo” ao Ensino Médio, no entanto, ao longo do presente texto, com base nos autores estudados, iremos desvendar que as proposições da atual reforma retomam conceitos e intenções vigentes nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990. Por esse motivo, iremos colocar o adjetivo Novo entre aspas quando este estiver se referindo ao Ensino Médio.

vinculadas ao campo do currículo, tais como: a estratégia 3.2 que trata da elaboração de direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, tendo como objetivo a garantia de uma formação básica comum; e a estratégia 3.3 que trata da implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem com vistas à elaboração da base nacional comum curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, a reforma propôs um retorno às políticas educacionais da década de 1990 e a refuncionalização da teoria do capital humano que se faz presente nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1970. Tem-se como pressupostos que as reformas educacionais do tempo presente descaracterizam o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, precarizam o ensino, não garantem o acesso dos jovens, maioria entre 15 e 17 anos, aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e protelam o direito a uma formação humana integral.

Diante do exposto, algumas questões emergem: esta política de flexibilização curricular garante o acesso e a permanência dos jovens, maioria de 15 a 17 anos, a uma educação de qualidade? Como os estudantes do “Novo” Ensino Médio percebem a importância da flexibilização curricular em suas formações? A flexibilização curricular proposta pela Lei 13.415/2017 garante o direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, centrais a uma formação humana integral?

Com a promulgação da legislação que regulamenta a implantação do “Novo” Ensino Médio, no ano de 2017, teve início nas escolas um movimento, mesmo que de maneira tímida, para compreender o escopo da Lei nº 13.451/2017, bem como as Resoluções e Portarias que fomentavam a sua materialização, uma vez que até o ano de 2022 todas as escolas do território nacional, via Secretarias de Educação e Sistemas de Ensino, teriam que ofertar este novo modelo curricular.

Embora todo processo de estruturação do “Novo” Ensino Médio tenha sido surpreendido pela Pandemia da COVID-19, ao final de 2021, ainda se percebia nas escolas um clima de incertezas e dúvidas com relação a sua materialização. Em contrapartida, começavam a chegar muitos materiais didáticos e demandas referentes a sua implementação, tais como: organização/escolha dos itinerários formativos e dos livros didáticos, demandas com relação à infraestrutura, por exemplo. E, mesmo sem saber como seria, era necessário realizar estas “escolhas”.

A minha jornada no magistério estadual catarinense iniciou no ano de 2004, logo após concluir minha graduação em Filosofia. Iniciei como professora admitida em caráter temporário (ACT) lecionando em algumas escolas do município de Tubarão. No ano de 2005, realizei concurso público para o cargo de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e no início de 2006, fui efetivada numa escola no município de São Ludgero, onde além de atuar como ATP, lecionava 20 horas a disciplina de Filosofia. Atualmente, sou lotada na Escola de Educação Básica Henrique Fontes, no município de Tubarão. Meu trabalho, como a própria descrição do cargo sugere, consiste em dar assistência técnica e pedagógica aos docentes e discentes, buscando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem e avaliação, bem como atender/orientar as famílias dos estudantes. As exigências da minha função me colocam numa posição em que conhecer as legislações e como elas são materializadas na Rede Estadual de Ensino é imprescindível. Nesse cenário é que nasceu a minha intenção de estudar as legislações referentes à implementação do “Novo” Ensino Médio e sua materialização no Estado de Santa Catarina, principalmente, as relacionadas à flexibilização curricular, já que estas constituíam-se em mudanças significativas tanto para os professores quanto para os alunos.

A atual reforma do Ensino Médio foi apresentada pela Medida Provisória nº 746, em 22/09/2016, e caracterizou a urgência em modificar a estrutura curricular desta etapa da Educação Básica. A promulgação da Lei nº 13.415 ocorreu após cinco meses: em 16/02/2017. Dessa forma, tornou-se imperativo compreender o porquê da realização apressada da referida reforma, haja vista ter sido feita, conforme Motta & Frigotto (2017, p. 369), “sem debate e ‘sem sociedade’”, ou seja, sem a participação efetiva da sociedade e de instituições educacionais interessadas na defesa de uma escola pública de qualidade.

Embora seja evidente o aspecto antidemocrático no qual o processo de tramitação e aprovação da referida legislação aconteceu, é importante destacar que, na verdade, de acordo com Moll e Garcia (2020), as proposições da MP nº 746/2016 retomaram o conteúdo do Projeto de Lei nº 6.840/2013 que foi elaborado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Tal comissão, constituída na Câmara dos Deputados no ano de 2012, era vinculada ao grupo que esteve no poder entre os anos de 1995 e 2002, e destinava-se a “fazer um diagnóstico e a propor mudanças para a organização da última etapa da educação básica” (Silva; Scheibe, 2017, p. 24).

Tal iniciativa, que se impôs na contramão de um processo democrático, amplamente discutida entre os anos de 2003 e 2012, demonstra a acirrada disputa em torno do currículo do Ensino Médio². O PL 6.840/2013, em acordo com os setores empresariais, propôs “uma reforma para o Ensino Médio, confrontando o movimento posto em curso pelas ações do MEC e pelas definições das DCNEM para esta etapa da Educação Básica” (Moll; Garcia, 2020, p. 31).

No entanto, a forte reação de movimentos estudantis e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação gerou um Substituto ao PL 6.840/2013, que foi aprovado em 17 de dezembro de 2014. A expectativa era de que o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e seu Substituto fossem à votação no ano seguinte, mas, como entre os anos de 2015 e 2016 o Congresso Nacional esteve ocupado, quase que exclusivamente, com as questões em torno do *impeachment* da presidenta Dilma, ficaram sem tramitação. Depois de consolidado o *impeachment*, uma das primeiras ações do Governo Michel Temer foi trazer à tona as mudanças outrora pretendidas, novamente revisadas, ao Ensino Médio, em forma de Medida Provisória (Silva; Scheibe, 2017).

Desse modo, torna-se necessário compreendermos este cenário de disputas a partir de alguns questionamentos que julgamos importantes: Quais pressupostos epistemológicos e em quais referenciais teóricos a atual política educacional do “Novo” Ensino Médio está pautada? Seria, de fato, uma novidade o que a reforma propõe ou seria um discurso empoeirado? (Silva, 2018). A quem ou para quem esta reforma está servindo? Aos filhos dos trabalhadores, que compõe a maioria das matrículas nas escolas públicas, ou a um projeto societário vinculado estritamente ao capital? As mudanças curriculares garantem aos jovens matriculados no Ensino Médio, maioria entre 15 e 17 anos, o direito a uma escola pública de qualidade socialmente referenciada?

Considerando os argumentos apresentados, o **objeto de estudo** desta dissertação é a flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415 e demais documentos oficiais que dão suporte a sua materialização enquanto política educacional. O **problema** desencadeador desta investigação é o interesse em analisar se a organização curricular do “Novo” Ensino Médio, composta por formação geral básica e itinerários formativos, garante o direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e se proporciona uma formação

² Ver também Ferreti, 2016.

humana integral. A presente dissertação justifica-se pela relevância em estudar as mudanças propostas no currículo do Ensino Médio e seus impactos na formação dos jovens catarinenses. Espera-se contribuir de maneira crítica com os estudos acerca da proposta de flexibilização curricular e o direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e a uma formação humana integral. Temos como **hipótese** de pesquisa que as mudanças curriculares propostas para o “Novo” Ensino Médio não garantem a qualidade da educação aos jovens que precisam ter seus direitos sociais garantidos pelo Estado. Ao contrário, aprofundam sua negação aos jovens que frequentam as escolas públicas estaduais, ao sonegar a apropriação dos conhecimentos científicos, centrais à formação humana integral.

Com base no exposto, elencamos como pergunta diretriz: Quais limites e perspectivas do “Novo” Ensino Médio, com destaque à flexibilização curricular, em Santa Catarina, nomeadamente no município de Laguna, quanto à possibilidade e ao direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e a uma formação humana integral?

Desse modo, como **objetivo geral**, buscamos analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do “Novo” Ensino Médio no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral. E elencamos como **objetivos específicos**: a) Compreender a flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 no âmbito do acesso e a permanência exitosa dos jovens a uma educação de qualidade; b) Problematizar a implementação da atual política educacional do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina a partir das proposições do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; c) Analisar as possibilidades do “Novo” Ensino Médio, a partir de dados coletados, em garantir o direito à formação humana integral aos estudantes do município de Laguna.

Para dar conta dos objetivos, em articulação com a natureza da pergunta diretriz, optamos pela abordagem teórico metodológica crítico-dialética. Tal escolha se deu também pelo referencial teórico adotado, pautado no materialismo histórico e dialético. Entendemos que os seus pressupostos são os mais apropriados para compreender o movimento dialético das atuais legislações e das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Recorremos, principalmente, a autores brasileiros que compreendem a Educação “a partir das lutas históricas dos homens” (Masson, 2009). Destacamos as contribuições de Demerval Saviani e Gaudêncio

Frigotto, por conceberem, com base em Marx, o movimento educacional e das políticas públicas como resultado da luta de distintas forças sociais constituídas num processo histórico e que precisam ser compreendidas como parte de uma “totalidade histórica” numa intrínseca relação entre o “plano estrutural e conjuntural” (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 621). Com efeito, no tempo presente, urge “combater as forças que mantêm a perversa desigualdade social e educacional no país” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 20).

O objeto de pesquisa foi tomado “a partir do ponto de vista dialético em seus limites e possibilidades, seus equívocos e potencialidades, sua retórica e concretude” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 292). Buscamos realizar uma análise crítica do objeto pesquisado a partir da identificação de suas determinações, num processo no qual importa saber como estas determinações se relacionam a fim de não só compreender a realidade, mas de buscar estabelecer possibilidades de sua transformação (Wachowicz, 2001).

Em articulação com a teoria e com o método dialético, ganha relevo dois tipos de categorias de análise que possibilitam conhecer o movimento dos estudantes no contexto do “Novo” Ensino Médio: as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo (Rodriguez, 2014). As primeiras são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto (Wachowicz, 2001). Ganha relevo as categorias do método crítico-dialético, com ênfase na totalidade, historicidade e contradição.

A categoria metodológica da totalidade refere-se à compreensão das determinações fundamentais do objeto de pesquisa, ou seja, “significa estabelecer as máximas relações possíveis para o desvelamento do real” (Masson, 2012, p. 9) por meio do processo em que a singularidade (o contexto empírico) se relaciona com a universalidade (totalidade social), mediadas pela particularidade (conjunturas). A categoria metodológica da historicidade prevê a contextualização do objeto num período histórico e como resultado de determinações históricas. Por sua vez, a contradição “promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro” (Masson, 2012, p. 5).

Com relação as categorias de conteúdo, Masson (2012) afirma que elas “dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado” (Masson, 2012, p. 6).

Ao adotar o direito ao Ensino Médio com qualidade social como eixo da análise, emergiram três categorias de conteúdo: Precarização das condições de oferta da formação geral básica; A flexibilização e o esvaziamento curricular; Protelação da formação humana integral e expectativas amplas.

Buscou-se expressar o movimento dialético de um contexto singular condicionado pela lógica da sociedade capitalista. Com base em Masson (2012), o recorte realizado na pesquisa são os estudantes do Ensino Médio como singularidade que ganham significado na particularidade da conjuntura brasileira do tempo presente e “pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional” (Masson, 2012, p. 9).

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, entrevista em grupo e entrevistas semiestruturadas. A parte empírica foi dividida em duas etapas: a primeira etapa consistiu em realizar a entrevista em grupo com os alunos do “Novo” Ensino Médio, com a finalidade de identificar, por meio de questões objetivas, o perfil dos sujeitos, aspectos do acesso e permanência, condições de oferta e elementos da formação ofertada. Ressaltamos que compreendemos entrevista em grupo, a partir de Schrader (*apud* Rauen, 2015, p. 325), como “uma interação de mensuração em que diversas pessoas, simultaneamente, em uma sala, cada qual para si, preenchem um questionário, após a introdução ao assunto por um entrevistador presente, sendo que o mesmo pode ficar à disposição para esclarecimentos”. Dessa forma, a coleta de dados primários se fez através da técnica de entrevista em grupo, combinando elementos do questionário³, que foi impresso e disponibilizado aos participantes da pesquisa, e elementos da entrevista.

Já na segunda etapa da empiria, foram entrevistados, via entrevista semiestruturada, número menor de sujeitos. A escolha levou em consideração os alunos que manifestaram, na

³ Encontra-se no Apêndice A.

primeira etapa da coleta de dados, o desejo de conceder a entrevista e que se relacionaram aos objetivos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do “Novo” Ensino Médio de duas escolas-piloto⁴, aproximadamente 100 alunos, do município de Laguna. A escolha pelo município de Laguna se deu em função da quantidade de escolas públicas estaduais terem aderido ao Programa de Apoio ao “Novo” Ensino Médio e a escolha das escolas ocorreu por elas serem as maiores em número de matrículas⁵ nesta etapa da Educação Básica.

Ressaltamos que o processo de adesão de escolas-piloto do “Novo” Ensino Médio iniciou no ano de 2018, conforme a Portaria MEC nº 649/2018 (BRASIL, 2018a), que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Este programa foi estabelecido juntamente as outras mudanças oriundas a partir da Lei 13.415/2017, entre elas, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, ambas também expedidas em 2018.

Em Santa Catarina, 120 escolas⁶ que ofertavam o Ensino Médio aderiram ao Programa, destas, 17 escolas pertenciam a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Laguna e 6 escolas eram do município de Laguna, fato que nos chamou a atenção e despertou o desejo em realizar a pesquisa em duas destas escolas, uma vez que ao final do ano letivo de 2022 teríamos os primeiros alunos formados na grade curricular do “Novo” Ensino Médio. Estes alunos formandos, ou seja, os primeiros concluintes da matriz curricular do NEM, a princípio, foram escolhidos como os sujeitos de nossa pesquisa.

No entanto, ao iniciar a pesquisa de campo, no segundo semestre de 2022, em conversa com uma das coordenadoras do NEM de uma das escolas-piloto pesquisadas, ela nos relatou que havia sido mantida a mesma carga horária da matriz de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas do Ensino Médio e acrescentado os itinerários formativos (Projeto de Vida, Componentes

⁴ Tendo como princípio o disposto nas Resoluções CNS nº 466/12, 510/16 e na Norma Operacional nº 001/13, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamentam as diretrizes e normas de pesquisa, optamos por não divulgar o nome das escolas como garantia do sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa. Sendo assim, nomearemos as escolas como: Escola A e Escola B.

⁵ SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão**: Escolas, Matrículas e Turmas. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 03 fev. 2023.

⁶ A lista das escolas que aderiram ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio em Santa Catarina consta no Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos da Rede, p. 6-10. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Q45n3cX5NxunO-73Dfz7oFuHpB6ON3hJ/view>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Curriculares Eletivos, Trilhas de Aprofundamento e Segunda Língua Estrangeira). Nesse sentido, concluímos que os alunos das escolas-piloto não tiveram a formação geral básica do Ensino Médio subtraída.

Essa realidade nos fez modificar os sujeitos da pesquisa e reiniciá-la em 2023 com alunos das 2ª séries, pois as matrizes curriculares do “Novo” Ensino Médio só foram iniciadas no ano de 2022 após a aprovação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC), em dezembro de 2021. As matrizes curriculares aprovadas constam no Caderno 1 – disposições gerais, do Currículo Base do Território Catarinense⁷.

Nessas matrizes curriculares é que percebemos a redução da carga horária na formação geral básica de 2.400 horas para 1.760 horas, sendo que o restante de horas é composto pela parte flexível: a Matriz A é composta por 1.240 horas, totalizando 3.000 horas; a Matriz B é composta por 1.600 horas, completando 3.360 horas e a Matriz C é somada 2.464 horas, totalizando de 4.224 horas.

Vale destacar que uma das finalidades das escolas-piloto era contribuir na reelaboração dos currículos estaduais, principalmente, na parte flexível do currículo no que tange à construção dos itinerários formativos. No ano de 2020, o processo de reelaboração curricular iniciou com as ações de flexibilização curricular dos itinerários formativos: Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), nas 1ªs séries do “Novo” Ensino Médio.

Conforme consta, “o maior desafio encontrado foi definir as temáticas a serem trabalhadas nos CCEs, compreendendo que estes [deveriam] atender aos anseios dos(as) jovens aprendizes” (Santa Catarina, 2020, p. 15). No entanto, no Estado de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SED, a elaboração e a qualificação deste processo se deram em parceria com o Instituto Iungo⁸, “um grupo educacional privado com sede em Belo Horizonte” (Chaves; Formigheri Fuá De Lima, 2022, p. 551), que tem como mantenedores o Instituto MRV e o

⁷ SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 1 – disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021, p. 118-120.

⁸ IUNGO, Instituto. **Iungo e Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina somam forças para apoiar os profissionais de 1065 escolas da rede estadual**. s. d. Disponível em: <https://iungo.org.br/parceria-iungo-e-secretaria-de-estado-da-educacao-de-santa-catarina/>. Acesso em: 08 out. 2023.

Movimento Bem Maior, os quais possuem uma lista de parceiros estratégicos e técnicos, entre eles, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES.

O resultado dessa “parceria” entre profissionais da educação, professores e coordenadores pedagógicos das 120 escolas-piloto do NEM, profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, técnicos da SED, profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC) e especialistas do Instituto Iungo, foi a elaboração de 25 Roteiros Pedagógicos que subsidiaram as escolas-piloto na oferta dos CCEs e que, posteriormente, integraram o Currículo Base de Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCEM. (Santa Catarina, 2020).

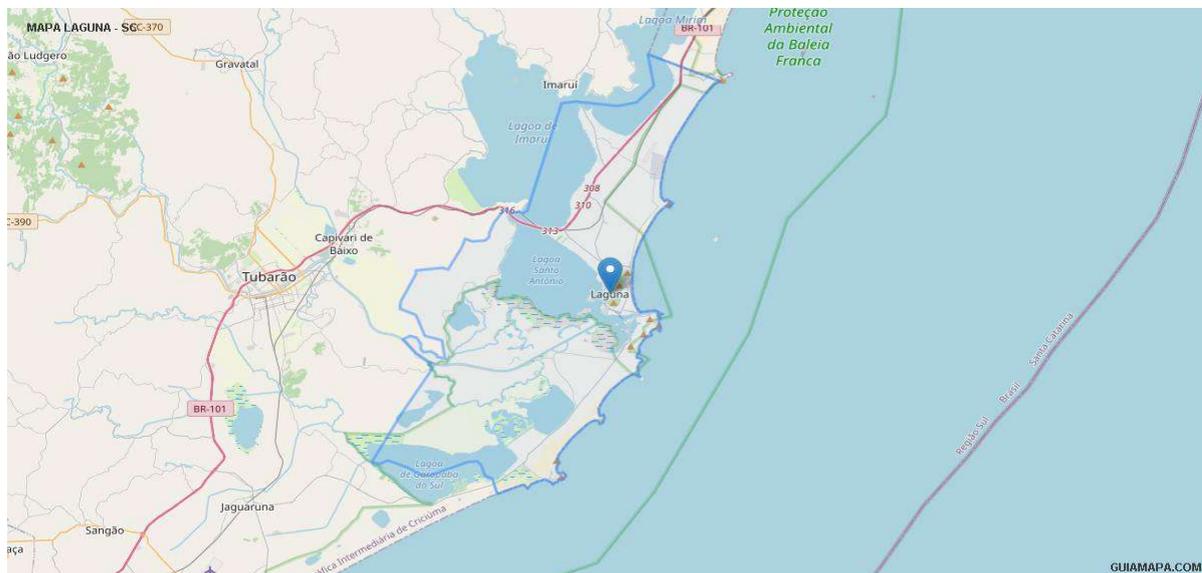
Todo o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio em Santa Catarina foi surpreendido pela Pandemia do Coronavírus, o que evidenciou sobremaneira a parceria entre a SED/SC e o Instituto Iungo, uma vez que “as cerca de 80 formações on-line realizadas entre março de 2020 e fevereiro de 2021, foram transmitidas pelo Youtube e estão disponíveis nos canais oficiais da SED/SC”. (Silva; Martini, 2021, p. 4). As formações específicas para a reestruturação do currículo do NEM, de acordo com Silva e Martini (2021), além de terem abordado aspectos referentes à elaboração dos CCEs, “abordaram temas como ‘Projeto de Vida’ e ‘Aspectos do currículo integrado no contexto do NEM’” (Silva; Martini, 2021, p. 4), corroborando, desse modo, que todo o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio, em Santa Catarina, esteve articulado com interesses privatistas e tendências do mercado empresarial.

Com relação ao município de Laguna⁹, vale destacar que ele está localizado na região Sul do Estado de Santa Catarina. É uma cidade de porte pequeno e com renda per capita relativamente baixa. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, a população estimada para o ano de 2021 era de 46.424 pessoas. As atividades econômicas concentram-se, principalmente, na pesca artesanal, haja vista que a cidade de Laguna é cercada por um conjunto de lagoas, por bacias hidrográficas e pelo oceano Atlântico (Figura 1).

⁹ Prefeitura da cidade de Laguna. **Município:** a cidade. Laguna, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.laguna.sc.gov.br/cms/diretorio/index/codMapaItem/100423>. Acesso em: 02 fev. 2023.

¹⁰ BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGE CIDADES:** Laguna. Brasília, DF, [2023]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/laguna/panorama>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Figura 1 – Mapa da cidade de Laguna – SC



Fonte: Guia Mapa. Disponível em: <https://guiamapa.com/sc/laguna>. Acesso em 02/02/2023.

Quanto aos dados relacionados à educação, o município de Laguna possui 7 escolas estaduais e 2 escolas privadas que ofertam o Ensino Médio. No ano de 2021, segundo dados do Censo da Educação Básica¹¹, o número de matrículas no Ensino Médio era de 1.499, sendo 1.195 matrículas em escolas estaduais e 304 matrículas em escolas privadas (o município não possui escolas municipais e federais que ofertam esta etapa da Educação Básica). O que podemos perceber é o grande predomínio de matrículas na rede estadual de ensino, aproximadamente 80% do total de matrículas do Ensino Médio.

As escolas pesquisadas estão localizadas em área urbana e recebem alunos desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Estudantes público alvo da Educação Especial são acolhidos pelas escolas, mas as mesmas não atendem alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2022¹², a Escola A atendeu 379 alunos no Ensino Fundamental e 110

¹¹ SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão: Censo da Educação Básica**. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 03 fev. 2023.

¹² SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão: Indicadores Educacionais Georreferenciados**. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em:

alunos no Ensino Médio. Já a Escola B, no mesmo ano, tinha matriculado 553 estudantes no Ensino Fundamental e 293 estudantes no Ensino Médio.

O primeiro momento da pesquisa iniciou-se com a assinatura da “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas” pelos diretores das Unidades Escolares. Após a submissão e aprovação do projeto pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), foi encaminhado aos responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) e aos alunos foi encaminhado o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (TALE). Os alunos maiores de 18 anos puderam assinar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE).

Após a devolutiva dos Termos (TCLE e TALE), a pesquisa propriamente dita iniciou com os estudantes que aceitaram participar da pesquisa: a primeira etapa da pesquisa aconteceu através de entrevista em grupo, “esse método [de coleta de dados] combina elementos do questionário com elementos da entrevista” (Rauen, 2015, p. 325), uma vez que o pesquisador antes de entregar o questionário fez uma breve explanação do assunto e ficou à disposição para eventuais esclarecimentos. Essa etapa aconteceu em espaço específico, conforme combinado anteriormente com a direção de cada escola, a fim de identificar o perfil dos sujeitos e aspectos relacionados ao objeto da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa aconteceu com um número menor de sujeitos, a saber, com sete estudantes que manifestaram o desejo de conceder a entrevista e que se relacionaram com os objetivos da pesquisa. Ao longo dos capítulos de análise dos dados, como garantia do sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa, iremos nos referir a esses estudantes por nomes fictícios retirados da mitologia grega: Zeus, Hera, Ártemis, Gaia, Perséfone, Atena e Deméter. A mitologia grega baseia-se em narrativas mágicas que se contrapõem ao pensamento racional que emerge com a filosofia (Chauí, 2020).

Nessa segunda etapa, utilizamos entrevista semiestruturada e recurso de gravação de voz. Antes de iniciar a entrevista, foram apresentados aos participantes, individualmente, os objetivos da pesquisa bem como o detalhamento referente ao escopo, riscos e benefícios da pesquisa. Cada entrevista teve, em média, 40 minutos de duração. A análise dos dados primários da

entrevista semiestruturada foi feita por meio da análise documental. Os resultados da análise serão apresentados a partir da visão individual e coletiva dos participantes em situações pertinentes. Entendemos que cabe ao entrevistado o direito à leitura e ao encaminhamento de sua transcrição, caso assim o deseje. Os dados da entrevista, transcrição e gravação serão submetidos à guarda e terão a garantia de sigilo pelo pesquisador por 5 (cinco) anos.

A fase inicial da pesquisa aconteceu no momento da escolha do tema em âmbito geral: a flexibilização curricular no “Novo” Ensino Médio. Em seguida, deu-se a escolha dos sujeitos e local da pesquisa. Sendo que a pesquisa foi se ajustando as decisões referentes aos procedimentos escolhidos para a coleta de dados até chegar a fase da análise dos dados que representou a parte mais fundamental, pois foi quando a hipótese lançada foi analisada com o intuito de corroborá-la ou refutá-la.

A fim de responder às questões levantadas e atender aos objetivos propostos, o método de exposição do texto da dissertação está organizado do seguinte modo: introdução, capítulo dois, capítulo três e considerações finais.

No capítulo dois, intitulado “A tendência protelatória do direito e do dever à educação: concepções históricas que persistem”, apresentamos o referencial teórico assumido na realização da pesquisa, com destaque às contribuições de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e outros autores que realizam seus estudos com base no método dialético. Buscamos compreender, pautados na teoria adotada, os mecanismos de exclusão oriundos das políticas educacionais, em especial, as causadas pela flexibilização curricular do “Novo” Ensino Médio. Trataremos do direito à educação e da necessária qualidade social. Também apresentaremos um breve levantamento histórico acerca de como as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio vêm se constituindo desde a década de 1990 até os dias atuais.

No capítulo três, que tem como título “A fragilização da Educação Básica pela flexibilização curricular no “Novo” Ensino Médio: negação dos direitos dos jovens”, realizamos uma exposição pautada nas categorias de conteúdo que emergiram da análise dos dados apreendidos, sobretudo, por meio das entrevistas realizadas com os jovens matriculados no “Novo” Ensino Médio das escolas escolhidas para participarem da pesquisa. Procedemos a análise dos dados da pesquisa identificando categorias de conteúdo que emergiram ao cotejar os dados com a teoria escolhida, sendo que elencamos como categorias: a) A precarização das

condições de oferta da formação geral básica; b) A flexibilização e o esvaziamento curricular; c) Protelação da formação humana integral e expectativas amplas.

2 A TENDÊNCIA PROTETATÓRIA DO DIREITO E DO DEVER À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES HISTÓRICAS QUE PERSISTEM

A expressão “tendência protetatória” utilizada no título deste capítulo foi extraída de Saviani (2013, p. 754) e traduz sobremaneira o que objetivamos apresentar no decorrer deste trabalho a respeito do direito à educação dos jovens de Santa Catarina. A partir de suas análises, o autor identificou que as políticas educacionais brasileiras, reiteradamente, protegem o direito dos cidadãos à educação na mesma medida em que protegem o dever do Estado em provê-la, sendo que em cada tempo histórico mecanismos de proteção foram e vão sendo criados.

Ao longo deste capítulo, abordaremos, com base em um breve resgate histórico, o aspecto protetatório no qual as políticas educacionais, nomeadamente, as voltadas para o Ensino Médio, vem sendo construídas em nosso país e quais as principais consequências para a formação dos jovens brasileiros. Em seguida, apresentaremos os pressupostos teóricos para a defesa de uma formação humana integral, a sua constituição como um direito nas políticas educacionais e como prerrogativa para a consecução da universalização do Ensino Médio com qualidade social¹³. Finalizaremos com a discussão sobre o aspecto perverso da Lei nº13.415/2017, que, ao propor a flexibilização curricular, nega à juventude o direito à Educação Básica e assevera o aspecto dualista no qual, historicamente, a educação brasileira se caracteriza.

2.1 O NOVO-VELHO ENSINO MÉDIO: PASSADO E PRESENTE EXCLUDENTE

É de conhecimento que o processo de desenvolvimento do Brasil foi marcado por um longo período de colonização e escravidão refletidos, ainda hoje, nas estruturas das relações sociais, econômicas, políticas e culturais do país, uma vez que permanecem de maneira intrínseca na formação histórica brasileira, notadamente, marcadas por desigualdades, injustiças, misérias e violências sociais.

¹³ De acordo com Kuenzer (2010), “a universalização do Ensino Médio com qualidade social” deriva do tratamento desta etapa “como parte integrante da Educação Básica, o que remete à constituição do Sistema Nacional de Educação” e do “compromisso com a construção das condições objetivas” mediante “vultoso financiamento” que garanta programas e ações de “universalização do acesso; da permanência e do sucesso mediante políticas de assistência ao estudante;” bem como possibilitem a reorganização da proposta pedagógica e da organização curricular a fim de contemplar as realidades locais e as ‘juventudes’ que frequentam as escolas; o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade; e a formação inicial e continuada dos professores (Kuenzer, 2010).

Este espólio do passado, de monarcas e senhores feudais, de poderosos e privilegiados, foi, com o passar dos anos, dando lugar ao capitalismo modernizador e dependente. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 623), sinalizam que o conceito de capitalismo dependente deve ser compreendido a partir da combinação de

elevada concentração de riqueza e capital e de desigualdades, [que] define o caráter de nossa especificidade histórica na sua raiz mais profunda. (...) O conceito de capitalismo dependente não se confunde com dualidade e, também, não é um confronto entre nações, mas é aliança e associação subordinadas da fração brasileira burguesa às burguesias dos centros hegemônicos do sistema capital, na consecução de seus interesses.

Nesse sentido, o novo modelo econômico que insurgiu não rompeu com as severas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, tão pouco, com a exploração da maioria da população. Florestan Fernandes e Francisco Oliveira (*apud* Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 9) evidenciam em suas análises que a formação social capitalista, em sua especificidade brasileira, possui uma “relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam, com base em Fernandes, que há no processo de consolidação da sociedade brasileira uma “modernização do arcaico”, em que as “(...) crises conjunturais entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de interesses entre o denominado arcaico e moderno” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 9). Na modernização dos sistemas econômicos e políticos perpetua a atualização de modelos de exploração para a manutenção do poder e dos privilégios de uma minoria.

Nesse contexto, a manifestação de direitos e benefícios também se estendeu às políticas educacionais brasileiras. Moura, Filho e Silva (2015) nos alertam que a educação escolar foi inicialmente concebida para atender aos interesses da classe dirigente, como um luxo designado a poucos. Atualmente, com o desenvolvimento das técnicas de produção, a formação escolar passou a ser considerada importante para um contingente maior. No entanto, sua face excludente assevera-se quando, pela divisão social e técnica do trabalho, as políticas públicas se organizam para sustentar a separação entre “trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos

unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas” (Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1.059).

As políticas públicas voltadas ao Ensino Médio reproduzem, de forma recorrente, as desigualdades sociais, negligenciam a educação como um direito social e fortalecem a fragmentação na formação dos jovens trabalhadores. Como contraponto, emerge a consolidação do Ensino Médio como etapa da Educação Básica a partir da “concepção da escola unitária e politécnica” e da superação da “formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15). Com efeito, faz-se necessário políticas educacionais amplas e capazes de “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2012, p. 85), enfim, capazes de contribuir na superação da concepção de educação voltada para o trabalho “operacional, simplificado e escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (Ciavatta, 2012, p. 85).

Esse movimento de fortalecimento do Ensino Médio na perspectiva de formação humana integral, omnilateral e politécnica, inicia-se, de acordo com Ferreti (2016, p. 80), a partir das proposições engendradas no primeiro Projeto de Lei da LDBEN, uma vez que as propostas educacionais que vinham sendo ofertadas, fortemente marcadas por processos de exclusão e por vínculos com os setores econômicos, estavam sendo questionadas pela sociedade civil.

Todavia, o texto da LDB finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, tendo por base o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, consolidou, mais uma vez, a dualidade entre ensino médio e educação profissional, negando a perspectiva de formação integral de caráter politécnica e unitária apresentada originalmente pelo deputado Otávio Elísio em 1991 e referendada, nas discussões posteriores, pelo Substitutivo Jorge Hage (Ferreti, 2016, p. 81).

Desse modo, tendo em vista os documentos referentes às normatizações curriculares do Ensino Médio, nos anos posteriores à promulgação da LDBEN/1996, evidencia-se que “(...) se manteve [nas políticas curriculares] o foco na necessidade de uma formação baseada em competências genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, na perspectiva da empregabilidade” (Garcia, 2014, p. 48).

A partir de 2003, no primeiro governo Lula, novamente são retomadas as discussões em torno da necessária construção coletiva de uma política pública para o Ensino Médio que garantisse a todos os cidadãos o usufruto de seus direitos constitucionais e de uma formação ampliada. Para tanto, o Ministério da Educação organizou dois seminários no qual o Ensino Médio era tema central: ‘Seminário Ensino Médio: Construção Política’ e ‘Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas’, ambos sediados em Brasília.

Os debates ocorridos no primeiro seminário retomaram a constatação de que era imperativo “redimensionar a centralidade da formação dos jovens: o direito ao conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade e o direito à aprendizagem deveria suplantar as demandas do mercado de trabalho” (Moll; Garcia, 2020, p. 27), estabelecidas nos documentos produzidos na década de 90.

No segundo seminário, as reflexões versaram sobre a urgência de se assumir uma perspectiva de formação humana integral, omnilateral e politécnica também na educação profissional. Moll e Garcia (2020, p. 27) afirmam que os resultados desse seminário foram: a revogação do Decreto Presidencial 2.208/1997 e “a proposição do Decreto Presidencial 5.154/2004 (...) [e] a elaboração do documento ‘Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e tecnológica’ com o objetivo de subsidiar as políticas para essa modalidade de Educação Básica na gestão que se iniciava”.

De modo geral, podemos apontar que essas iniciativas mobilizaram o governo federal e o Ministério da Educação a estabelecer importantes políticas públicas de fortalecimento do Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Destacamos a ampliação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF, agora denominado: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. De acordo com Garcia (2014, p. 50), o FUNDEB “constitui-se em um padrão perene de financiamento, permitindo aos estados (...) estruturar políticas públicas adequadas a sua realidade, o que favoreceu o planejamento de investimentos a médio e longo prazos voltados para a melhoria da qualidade do ensino”.

Também destacamos outros programas, antes restritos ao Ensino Fundamental, que fortaleceram o Ensino Médio tendo em vista o acesso e a permanência dos estudantes, dentre eles: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) (Garcia, 2014).

A Emenda Constitucional nº 59 que ampliou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, mesmo com alguns limites, uma vez que “vincula o direito à faixa etária, excluindo de sua garantia os sujeitos que não concluírem a Educação Básica até os 17 anos de idade” (Filho; Moura, 2020, p. 119), também pode ser apontada como uma grande conquista desse movimento pela garantia do direito à educação e pela universalização do Ensino Médio.

Uma outra iniciativa bastante profícua, que nasce como consequência desses seminários em defesa do Ensino Médio, foi a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012). No entanto, como um exemplo das forças em disputa em torno da formação dos jovens, destacamos que a Resolução nº 2 foi recentemente substituída pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), como uma das ações resultantes da Lei nº 13.415/2017.

Mas, o que queremos ressaltar é que a Resolução nº 2 definiu as diretrizes curriculares partindo do pressuposto de que o Ensino Médio é uma etapa da Educação Básica e um direito social que deve ser garantido pelo Estado na sua oferta pública e gratuita a todos. Para tal, defendeu que a organização curricular deveria ser um todo integrado, composta por uma base nacional comum e uma parte diversificada articulada com os saberes dos estudantes e as suas realidades locais. Da mesma forma, assegurou que o currículo deveria ser composto pelas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e que a metodologia deveria evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade entre os diferentes saberes numa necessária integração e cooperação entre os professores (Brasil, 2012).

A defesa pelos saberes específicos de cada área de conhecimento e o trabalho integrado dos professores tinha como intuito valorizar o contexto local e tornar significativa a aprendizagem dos alunos, mas, principalmente, trazia o compromisso de assegurar a formação humana integral e o acesso aos conhecimentos necessários para a inserção dos jovens como

cidadãos e partícipes da sociedade. Nesse sentido, a DCNEM/2012, no Artigo 13, definiu a organização dos currículos a partir dos seguintes pressupostos:

I - As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.

II – O trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

III – A pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV – Os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V – A sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (Brasil, 2012).

A iniciativa, com a citada Diretriz, para minimizar o aspecto dualista da educação brasileira e promover a formação humana integral dos jovens brasileiros não durou mais do que seis anos. A Resolução nº 3 (Brasil, 2018b), ao atualizar as DCNEM, desconsiderou os aspectos acima apresentados e deu ênfase ao desenvolvimento de habilidades e competências como principais balizadores na construção dos currículos. Notadamente, a prerrogativa para a construção de um currículo que respeite os direitos sociais básicos dos jovens brasileiros a partir da universalização do Ensino Médio com qualidade social exige “(...) vontade política para romper com a modernização conservadora, a democracia restrita e as estratégias de revolução passiva que marcam a nossa história. Trata-se, portanto, de um projeto societário que efetive as reformas estruturais sempre proteladas em nossa sociedade” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 20).

Nesse sentido, a “educação básica universalizada é, portanto, direito social e subjetivo de todos os jovens” (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 633), é pauta constante das lutas contra a dualidade estrutural da educação brasileira. O direito à educação, ora positivado, é brutalmente negado quando não é materializado. Buscamos resgatar, a seguir, este percurso perverso da história da educação brasileira e ressaltar o quanto, especialmente, o direito à educação vem sendo negado a uma parcela da população.

2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE O POSITIVADO E O MATERIALIZADO

A luta pela democratização da escola pública está fortemente associada ao pleno exercício da cidadania e usufruto de direitos e deveres, haja vista que a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu artigo 6º, declarou a educação “como o primeiro dos direitos sociais” (Cury, 2008, p. 296). Com efeito, o direito à educação passou a ser compreendido como um direito individual inalienável e condição imperativa para que os outros direitos, entre eles: os civis, políticos, sociais e econômicos, sejam exercidos. (Saviani, 2013). Com a proclamação do direito à educação e o devido reconhecimento pelo poder público, Saviani (2013, p. 745) assevera que “cabe a esse poder a responsabilidade em prover os meios para que o referido direito se efetive”, pois, conforme reforçado pelo artigo 205 da CF/1988, “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”.

A educação positivada e proclamada pela CF/1988 como direito social de todos os cidadãos, exprime o resultado das lutas travadas ao longo da história da educação brasileira num cenário de injustiças e desigualdades sociais, em que muitas crianças, jovens e adultos sempre tiveram os seus direitos à educação protelados. Cury (2008, p. 296) afirma que “como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo (...), é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições”. Desse modo, impõe-se ao Estado o dever de ofertar a educação obrigatória e gratuita, e de promover formas de acesso e permanência exitosa para todos. Mello e Moll (2020) reiteram que a população pobre sempre teve “um lugar subalterno na história, o que pode ser entendido como resultado de sucessivas ausências e perdas” desde o período de exploração colonial que marcaram negativamente a formação da nação brasileira (Mello; Moll, 2020, p. 7).

A elaboração da CF/1988, segundo Saviani (2016, p. 14), aconteceu devido ao “desgaste do regime militar e no contexto da transição democrática”. No esteio dessas mudanças, surgiu a necessidade de reformular a proposta educacional do país, visto que ela não respondia mais aos anseios e necessidades da nova sociedade que estava surgindo. Para Cury (2008, p. 298), “o *status quo* da escola existente até então não atendia à exigência de elevação quantitativa e

qualitativa desses novos padrões de educação”. Emerge desse contexto a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Ganha relevo o conceito de Educação Básica, a partir do Artigo 22, inciso XXIV da CF/1988, que manteve a cargo da União a competência privativa de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Saviani, 2016).

O conceito de Educação Básica, expresso na LDBEN/1996, passou a ser compreendido a partir de um todo composto por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para Cury (2008, p. 294),

A Educação Básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a Educação Infantil é a raiz da Educação Básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é o seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes.

Essa concepção de educação como base traduziu os anseios dos brasileiros de terem seus direitos sociais garantidos, o acesso aos conhecimentos e saberes necessários ao pleno exercício da cidadania e uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, o direito proclamado não garantiu a sua materialização, tão pouco alcançou os padrões desejáveis de qualidade em um “país de democratização educacional tardia” (Cury, 2014, p. 1.053) e com índices de desigualdades sociais e educacionais tão acentuados como o Brasil.

Por essa razão, deve haver, além da vontade política para o cumprimento dos ordenamentos legais com vistas à superação das condições materiais e objetivas, o entendimento efetivo de que a educação, como um direito social, é fundamental para que todos os indivíduos alcancem o “nível mínimo de bem-estar possibilitado pelo padrão de civilização vigente” (Saviani, 2013, p. 744). Com efeito, o Brasil alargou a sua responsabilidade em democratizar a educação quando se tornou signatário de Tratados e Convenções Internacionais sobre os Direitos Humanos e assumiu a constitucionalidade dos mesmos por meio da Emenda Constitucional n. 45/2004 que alterou o art. 5º da CF/1988 (Cury, 2014). Estes Tratados e Convenções evidenciam tanto a garantia como a prevenção da violação dos direitos humanos do qual a educação é partícipe. A dignidade da pessoa humana é intrínseca a sua existência, o pertencimento à espécie humana lhe garante direitos iguais e inalienáveis que os Estados signatários devem proteger e pôr

em prática tendo em vista “os valores universais próprios dos seres humanos, à luz de uma regulação universal” (Cury, 2014, p. 1.058).

O reconhecimento do princípio universal de igualdade entre os indivíduos é “pressuposto fundamental do direito à educação” (Cury, 2008, p. 302). E, dessa forma, compreendemos a educação escolar¹⁴, por seu caráter socializador, como um importante instrumento de conscientização dos valores e dos direitos humanos universais em busca do fortalecimento de uma cultura de direitos e de princípios democráticos. Diante do exposto, Cury (2014) assevera que

se tal é a importância da educação, então, ela só pode ter como própria de sua natureza a qualidade. Tanto é assim que este direito, assim juridicamente protegido, se vê ainda cercado de um financiamento vinculado à própria Constituição de modo que, pelo art. 212, todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar sua qualidade¹⁵ (Cury, 2014, p. 1.059).

Como as políticas públicas asseguram a qualidade da educação, tendo em vista que todos têm o direito ao acesso e a permanência exitosa à educação escolar? Quais são os critérios para definirmos uma educação de qualidade considerando que o Brasil, de acordo com Dourado (2013), é marcado por muitas assimetrias entre os seus entes federados, principalmente, no que tange à materialização das políticas educacionais?

Para uma melhor análise, é importante compreendermos que, de acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 205), a qualidade da educação, no contexto brasileiro, é um “fenômeno complexo” haja vista as enormes disparidades reveladas pelos indicadores educacionais. Por isso, o conceito de qualidade da educação necessita ser compreendido considerando dimensões intra e extraescolares que dizem respeito tanto a questões macroestruturais (concernentes à vida social)

¹⁴ No Brasil, de acordo com Cury (2014), foi instituído o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDN-3) através do Decreto n. 7.177/2010 da Secretaria Especial de Direitos Humanos, que fez algumas alterações no Decreto n. 7.037/2009. Dentre as ações previstas, destacamos as que estão diretamente relacionadas com a educação básica: Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos e as seguintes diretrizes: Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos; Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras. (Brasil, 2009a).

¹⁵ De acordo com Cury (2014, p. 1.059), o termo qualidade aparece 10 vezes na LDBEN/1996, “seja como padrão de qualidade, padrão mínimo de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria da qualidade, aprimoramento da qualidade e ensino de qualidade”, com o intuito de garantir o princípio constitucional expresso no “art. 206, VII, [que] assevera a garantia de padrão de qualidade”. (grifos do autor).

como a questões relativas ao fazer pedagógico, pois ambas interferem sobremaneira no êxito ou fracasso dos resultados alcançados. Assim, podemos inferir que a educação “é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

Decorre do exposto que a qualidade é um conceito polissêmico que deve ser apreendido a partir dos processos históricos constituídos em determinado tempo e espaço sociais, sendo imprescindível analisarmos quais perspectivas em torno da qualidade educacional temos à disposição no atual contexto e quais pressupostos acerca da qualidade estão implícitos nas legislações que regulam as políticas públicas. Ganha centralidade a escola, concebida como um “espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203), ficando evidente a função social da educação escolar.

Outra importante questão a ser considerada ao tratarmos sobre qualidade da educação, conforme Dourado e Oliveira (2009), diz respeito às recomendações de organismos internacionais, os acordos assumidos pelo Brasil e “como tais se configuram como políticas, programas e ações educacionais e como eles se materializam no cotidiano escolar” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204). No entanto, para a consecução de políticas públicas amplas no âmbito da educação e para o alcance de escolas socialmente referenciadas, Dourado e Oliveira (2009) entendem ser fundamental

estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implementação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados (Dourado; Oliveira, 2009, p. 207).

Desse modo, os autores explicitam que as dimensões extraescolares abrangem: o espaço social e as obrigações do Estado. Já as dimensões intraescolares envolvem quatro planos: o plano do sistema (condições de oferta de ensino); o plano da escola (gestão e organização do trabalho escolar); o plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e o plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar). Estas dimensões se entrecruzam no cotidiano escolar e condicionam os percursos formativos dos estudantes e, conseqüentemente, a

materialização da função social das instituições escolares. Damos destaque, inicialmente, as dimensões extraescolares, principalmente, as que se referem às dimensões socioeconômicas e culturais, pois, estas apresentam-se como “resultado de um processo histórico de exclusão dos direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias do povo, tendo como expressão a miséria e a pobreza (...) que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização” (Melo; Moll, 2020, p. 5).

Diante dessa realidade, importa a busca por mecanismos capazes de superar as condições sociais e econômicas dos estudantes brasileiros e de suas famílias a partir de políticas públicas que viabilizem o acesso aos direitos constitucionais proclamados. Com efeito, as políticas públicas democráticas devem garantir, especialmente, o direito à educação dos estudantes e serem elaboradas de maneira participativa/democrática a fim de que não se tornem imposições do poder público, mas que sejam resultado da colaboração e participação dos envolvidos no processo pedagógico (Mello; Moll, 2020). Além disso, essas políticas devem ser “interpretadas, traduzidas e modificadas na prática por gestores, professores e estudantes, adequando suas diretrizes aos desafios postos no cotidiano das escolas” a fim de melhor atender as demandas regionais e locais (Melo; Moll, 2020, p. 4).

Entendemos, com base em Mello e Moll (2020), que a atuação dos gestores, professores e estudantes das escolas públicas é primordial no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, tornando-se necessária a compreensão de que a exclusão no contexto atual é resultado da construção de um sistema escolar “tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social ‘não vocacionado’ para os saberes acadêmicos” (Moll, 2017, p. 65).

Na atualidade, observamos, além da exclusão da escola, sua ocorrência no contexto escolar. Oliveira (2006 *apud* Cury, 2014, p. 1.055), referindo-se aos processos de exclusão oriundos no interior das escolas, tais como reprovação, abandono e permanência sem apropriação dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, afirma que “passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola”. Trata-se, segundo Kuenzer (2005), da “inclusão excludente”, pois os estudantes são incluídos no sistema escolar, mas não são garantidos a eles padrões de qualidade alinhadas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Esta “inclusão excludente”, de acordo com a autora, articula-se com o processo de “exclusão includente” que corresponde a estratégias de exclusão do trabalhador do mercado formal, ou seja, a perda de direitos trabalhistas e previdenciários que submetem ou incluem o trabalhador à informalidade e ao trabalho precarizado. Kuenzer (2005, p. 92) afirma que “esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal”.

Desse modo, sem desconsiderar sua importância, a proclamação do direito à educação não garantiu a inclusão dos indivíduos das classes subalternas ao processo de escolarização. As desigualdades persistem com a dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, a negação da formação comum e da formação básica do cidadão, conforme constam na LDBEN/1996 (Cury, 2014, p. 1.055). A superação destas dessemelhanças sociais e educacionais depende de políticas educacionais, mas,

depende fundamentalmente da luta pelos direitos sociais e pela conquista de uma concepção de mundo, de uma outra subjetividade, que tenha em pauta um projeto de desenvolvimento articulado aos anseios e necessidades do povo, que assegure uma sobrevivência digna e a garantia de princípios humanitários (Mello; Moll, 2020, p. 8).

No tocante às dimensões intraescolares, ressaltamos a análise de Giroto (2019) que evidencia que “as políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados” (Giroto, 2019, p. 2). Estas políticas negam a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras quando atribuem a qualidade educacional a mudanças curriculares¹⁶ e quando retomam a lógica de qualidade dos anos 1990 em que se “tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática” (Oliveira; Araújo *apud* Giroto, 2019, p. 4).

A análise sobre a qualidade educacional não pode estar dissociada da “análise do contexto da aprendizagem” (Giroto, 2019, p. 5) e, por isso, a elaboração de indicadores de qualidade

¹⁶ Referimo-nos as mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

educacional que ultrapassem a “perspectiva gerencialista que tem dominado o debate educacional nas últimas décadas e que pouco tem contribuído para avançar na definição de políticas públicas capazes de enfrentar os desafios complexos da educação brasileira” (Giroto, 2019, p. 7) torna-se tão imperativa. É incontestável a complexidade dos problemas educacionais e da impossibilidade de soluções simples. Nesse sentido, como já referido, Dourado e Oliveira (2009) apresentam as dimensões intraescolares a partir de quatro planos (sistema, escola, professor e aluno) por reconhecerem que a qualidade educacional, especialmente a brasileira, é uma temática complexa que envolve diferentes perspectivas e que exige o debate sobre o financiamento-gestão-valorização docente-formação discente, no contexto da educação pública.

Na mesma direção, Moll (2017) assevera que os “problemas estruturais da educação brasileira” devem ser avaliados a partir de uma abordagem global do “desenvolvimento dos estudantes, incluindo a análise das condições nas quais os processos de desenvolvimento são efetivados no cotidiano das escolas” (Moll, 2017, p. 73). A autora também critica as avaliações de larga escala que se concentram em resultados de aprendizagens específicas que representam, o que ela denominou: “realinhamento colonizatório” (Moll, 2017, p. 73) social e educacional.

Os padrões de qualidade oriundos de organismos internacionais não permitem que a educação brasileira combata suas reais necessidades e avance enquanto direito social inalienável, mas a mantém atrelada a dispositivos que realimentam as desigualdades sociais e educacionais quando não nos permitem “sair da situação de um novo colonialismo¹⁷, ainda pautado na dominação e exploração da maioria do povo” (Mello; Moll, 2020, p. 8). Dourado (2013), reitera, ainda, que “desigualdades sociais e assimetrias entre os entes federados” infligem limites às ações de “efetivação dos direitos sociais e na capilaridade das políticas, com destaque para as políticas educacionais” (Dourado, 2013, p. 763). Diante desses impeditivos, o autor afirma que “no campo educacional, [estas questões] têm remetido à necessidade de instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e de construção de planos decenais de educação como políticas de Estado” (Dourado, 2013, p. 765).

¹⁷ Colonialismo ou “colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América”. (Quijano, 2010 *apud* Mello; Moll, 2020, p. 6).

No tempo presente, podemos mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que, de acordo com Dourado (2020), configura-se como o “epicentro das políticas educacionais” devido ao seu grande impacto político e estratégico no que tange ao “delineamento das políticas de Estado na educação e [por] se [articular] a bandeiras educacionais históricas, sobretudo à democratização do acesso, à permanência e à melhoria da qualidade da educação, bem como à garantia de mais recursos para o financiamento (...)” (Dourado, 2020, p. 182).

Nessa esteira, damos destaque à Meta 3 do PNE, que propõe: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014). Ao analisar as estratégias para o alcance da referida meta, apreendemos um claro compromisso em busca da efetivação do direito à educação com qualidade social evidenciado através das propostas de renovação do Ensino Médio, tanto no que tange às ações em prol do acesso e da permanência dos jovens quanto às questões pedagógicas no âmbito do currículo, da avaliação e da formação continuada dos professores.

Na contramão, vimos a secundarização do PNE 2014-2024 através da Emenda Constitucional nº 95/2016, pois, “ao congelar os gastos sociais por 20 anos (...), [reduziu] os recursos para a educação e [intensificou] a vertente neoliberal e conservadora na educação” (Dourado, 2020, p. 183). Desse modo, torna-se necessário retomar as discussões acerca da qualidade da educação com vistas à consolidação dos direitos sociais, em especial, os educacionais. Dourado (2020) assegura que

é preciso pensar para além das políticas instituídas, em consonância com o PNE, e construir alternativas político-pedagógicas coletivas, pautadas na cidadania e emancipação, que tenham os princípios constitucionais do direito à educação democrática, laica, pública, inclusiva e da qualidade social da educação para todos, bem como a garantia de financiamento adequado e a valorização dos profissionais da educação como premissas fundamentais e estruturantes (Dourado, 2020, p. 187).

A construção de políticas públicas, pautadas nos princípios constitucionais, tal como pronuncia Dourado (2020), com vistas à superação das desigualdades sociais e educacionais, se dará com discussões que privilegiem a “defesa da democracia e do estado democrático de direito e, portanto, da garantia dos direitos sociais para todos/as” (Dourado, 2020, p. 186). Atrelada a

essas discussões, está a defesa por uma formação humana integral dos estudantes com vistas ao desenvolvimento de todas as suas capacidades, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. A seguir, elencaremos os pressupostos para tal defesa e como ela se estabelece como um direito nas políticas públicas educacionais e como prerrogativa para a consecução da universalização do Ensino Médio com qualidade social.

2.3 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

A formação humana integral, omnilateral ou formação politécnica tem sua origem a partir dos escritos de Karl Marx¹⁸. É sabido que o autor não tratou especificamente de questões relacionadas à educação ou à formação profissional, no entanto, ao buscar compreender como os seres humanos produziam a sua existência, em meio ao contexto da Primeira Revolução Industrial, no século XIX, acabou deixando pistas de como a formação da classe trabalhadora deveria acontecer (Moura; Filho; Silva, 2015). Segundo Marx, a educação das crianças e dos jovens oriundos da classe trabalhadora deveria extrapolar a educação para o trabalho manual, esta deveria ser composta por:

Primeiramente: *Educação mental* [intelectual].

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (Marx *apud* Moura; Filho; Silva, p. 1060, 2015).

Nesse trecho, declaradamente, Marx assinala quais elementos educativos são essenciais para o alcance de uma “formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral. Esta concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica (...)” (Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1060). Saviani (2003, p. 136) nos

¹⁸ De acordo com Moura; Filho; Silva (2015), Marx trata sobre politecnicidade ou educação politécnica em algumas de suas obras, são elas: *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* da Associação Internacional dos Trabalhadores (1866), *O Capital* Volume I (1867), *A ideologia alemã* (1846), *Crítica ao Programa de Gotha* (1875) e no *Manifesto Comunista* (1848), escrito por Marx e Engels.

esclarece que “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”.

Assim, o domínio das técnicas manuais deve estar atrelado ao desenvolvimento das atividades intelectuais a fim de que os trabalhadores possam compreender “a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se ‘bastante acima do nível das classes superior e média’ (Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1.061). Marx (*apud* Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1.061), ao afirmar que a indústria necessitaria “substituir o indivíduo-fragmentado, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam”, estava antevendo um movimento futuro de rearticulação entre trabalho manual e atividade intelectual no qual se engendraria à formação humana integral, em que a superação da técnica se consolidaria pela união de educação e trabalho na expectativa de que os trabalhadores, ao voltarem “a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho (...), [teriam] melhores condições de enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas” (Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1.062).

Nesse contexto, Saviani (2003, p. 132) assegura que a “noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho”, uma vez que “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Saviani (1996, p. 156) afirma que “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome trabalho. Por isso, podemos dizer que o trabalho define a essência humana”. Desse modo, de acordo com o autor, toda a realidade humana se caracteriza pelo trabalho, pois é ele que nos diferencia dos outros animais, uma vez que, além de produzirmos continuamente a nossa própria existência, antecipamos mentalmente o que vamos realizar, conduzindo nossa ação a partir do que projetamos em nossos pensamentos.

Essa concepção de trabalho está alinhada ao pensamento de Marx quando, em suas análises sobre o processo histórico no qual todos somos dependentes, chega à conclusão de que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos seres humanos que determina o seu ser; é o seu ser

social que, inversamente, determina a sua consciência” (Marx *apud* Frigoto; Ciavatta, 2011, p. 634). Ou seja, a partir do momento que adaptamos a natureza às nossas necessidades, produzimos a existência histórica dos seres humanos e as condições objetivas em que as sociedades, o mundo e a cultura se constituem. Nesse sentido, “conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto, o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelos quais os seres humanos existem” (Saviani, 2003, p. 133).

Ao longo de toda história, desde o comunismo primitivo, “a educação podia ser considerada como integral e espontânea. Integral, porque compreendia mais ou menos todo o conhecimento que o gênero humano tinha desenvolvido até então. Espontânea, porque ocorria no próprio processo do trabalho (...)” (Silva; Boutin, 2018, p. 523) até os dias atuais, a existência humana foi produzida de formas diversas e, conseqüentemente, condições materiais distintas foram desenvolvidas. Como resultado desses processos, diferentes necessidades educacionais também se constituíram, uma vez que “a educação não é um processo natural, mas algo socialmente construído” (Silva; Boutin, 2018, p. 523). Saviani (1996, p. 152) afirma que a educação escolar surgiu com o advento da propriedade privada da terra que dividiu os seres humanos em classes: “classe dos proprietários e a classe dos não proprietários”.

Essa divisão permitiu que uma classe pudesse viver sem trabalhar, já que a classe dos não proprietários precisava trabalhar para se sustentar e, ao mesmo tempo, manter os donos das terras. Surge, nesse contexto, um lugar em que o tempo ocioso de uma classe, a classe dos proprietários, precisava ser preenchido com uma educação diferenciada: a escola¹⁹. Em contrapartida, a classe dos não proprietários, continuava se educando no “próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a” (Saviani, 1996, p. 153).

Atualmente, na sociedade moderna, “alicerçada na propriedade privada dos meios de produção” de uma pequena parcela da população, “em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. (...) O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção” (Saviani, 2003, p. 137). Ora, se a classe dirigente, a classe burguesa, é a detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora possui a

¹⁹ As palavras escola e ginásio, em grego, significam, respectivamente, lugar do ócio e “lugar dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio”. (Saviani, 1996, p. 152-153).

força de trabalho, a partir do momento em que as fábricas e os modos de produção se modernizam, torna-se necessário que os trabalhadores também adquiram novos saberes para poderem melhor executar suas funções. No entanto, de acordo com Saviani (2003), “a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada” (Saviani, 2003, p. 137), pois, como meio de produção, o saber não pode ser propriedade da classe trabalhadora, ele deve ser exclusividade da classe burguesa. Adam Smith, importante teórico do liberalismo econômico, admitia a importância da educação para a vida em sociedade, no entanto, seu posicionamento ficou marcado pela seguinte frase: “*Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas*” (Adam Smith *apud* Saviani, 1996, p. 160).

Nessa perspectiva, denominada por Saviani (2003, p. 138) de concepção capitalista burguesa, os trabalhadores são formados “para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. (...) O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo”. Esta concepção de educação, conforme nos elucidava Saviani (2003), está na contramão da educação politécnica, uma vez que, a partir da noção de trabalho, não há como dissociar trabalho manual e trabalho intelectual. “Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” (Saviani, 2003, p. 138). Silva e Boutin (2018) inferem que “mesmo a educação dos proprietários é unilateral, pois, distanciado do processo de trabalho, não compreende as múltiplas possibilidades de conhecimento desenvolvidas pelo gênero humano” (Silva; Boutin, 2018, p. 524). Desse modo, podemos concluir que a educação politécnica ou a formação humana integral visa superar esta dicotomia imposta pela concepção burguesa de educação e proporcionar aos estudantes um “desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (Saviani, 1996, p. 140).

O Ensino Médio, mesmo tendo sido consolidado como etapa final da Educação Básica pela LDBEN/1996, ainda precisa percorrer um longo caminho “para a conquista da qualidade da educação, em relação ao desempenho dos alunos, ao acesso à escola, à permanência, à aprendizagem e ao contexto socioeconômico das escolas” (Mello; Moll, 2019, p. 269), bem como

para “a superação da dualidade entre ensino propedêutico para as elites e ensino técnico para as camadas populares, e a perspectiva de se ter o trabalho como princípio organizador do currículo da Educação Básica” (Canci; Cogo; Moll, 2021, p. 132). Diante da realidade brasileira, num contexto de desigualdades sociais, em que mais de 85% das matrículas do Ensino Médio são em escolas públicas estaduais e

Diante das incertezas e da exploração do mundo do trabalho, a educação da juventude deve estar voltada a uma formação crítica, ampla e diversificada, como também à reflexão sobre o sistema social, buscando, desse modo, alternativas de desenvolvimento econômico com inclusão social, pautadas na ampliação da esfera pública e que expresse a máxima: ‘nenhum a menos’, sendo esta entendida na perspectiva de um mundo em que todos caibam (Mello; Moll, 2019, p. 268).

Dutra e Moll (2018, p. 815) afirmam que a “construção de uma educação integral é papel do Estado e direito do cidadão”, pois a legislação educacional brasileira sinaliza para esta direção e impõe a obrigatoriedade de tratar esta temática com responsabilidade, uma vez que “as políticas em educação são essenciais para a conquista da equidade e da justiça social e como forma de corrigir as desigualdades educacionais no Brasil que, naturalizadas, vêm acarretando uma série de obstáculos à vida de crianças e jovens brasileiros” (Mello; Moll, 2019, p. 267).

A partir da análise da CF/1988, podemos observar “três artigos referentes à educação integral” (Dutra; Moll, 2018, p. 815). O primeiro deles, o artigo 205, aponta que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O artigo 206 estabelece princípios para a consecução da Educação Básica com vistas à garantia da qualidade, do acesso, da permanência e da gestão democrática bem como da valorização dos professores. Já o artigo 227 aborda mais diretamente “sobre a educação integral, afirma ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à educação, dentre outros como os direitos à saúde, à alimentação, lazer, cultura, dignidade e liberdade, os ressaltando da violência, negligência e opressão” (Dutra; Moll, 2018, p. 816).

Na mesma medida, a LDBEN/1996 também assegura a perspectiva da educação integral, principalmente, quando “os artigos 34 e 86 apontam a implementação de forma progressiva do tempo integral (jornada estendida) nas escolas de Ensino Fundamental” (Dutra; Moll, 2018, p. 816). Vale destacar, que o artigo 35 da LDBEN/1996 apresenta o Ensino Médio numa perspectiva de educação integral quando atribui como finalidade desta etapa da Educação Básica,

o aperfeiçoamento do educando como pessoa humana, dando ênfase ao desenvolvimento intelectual e crítico, bem como ao preparo para o trabalho e o exercício da cidadania.

Outras iniciativas também apontam para a implementação de políticas de fomento à educação integral com vistas “ao enfrentamento das desigualdades educacionais” (Moll, 2015). De acordo com Dutra e Moll (2018), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, se configurou como uma iniciativa em prol da melhoria da Educação Básica ao estabelecer o Programa Mais Educação (PME) como uma de suas principais ações prevendo “a ampliação da educação em tempo integral no país, sendo um indutor para políticas de educação integral nos estados e municípios brasileiros” (Dutra; Moll, 2018, p. 816). Moll (2015) afirma que o Programa Mais Educação “apontou para processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados” no qual deve ser compreendido como “ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor *per si*, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas”. Mas, como um “processo de ressignificação das práticas escolares” que abarca todas as dimensões humanas e realidades socioculturais dos estudantes (Moll, 2015, p. 373).

Dada a importância da escola como espaço de socialização dos saberes historicamente produzidos e como espaço de “desenvolvimento humano” (Barcelos; Moll, 2021, p. 889), ela não pode se limitar a simples reprodução de conteúdo e/ou a favorecer o ensino de algumas áreas do conhecimento (Português, Matemática e Inglês) numa nítida articulação com as avaliações de larga escala, mas deve proporcionar a construção de “(...) um currículo que abranja as complexidades das diferentes áreas do conhecimento e da experiência humana, em diálogo com os contextos sociais e históricos (...)” (Barcelos; Moll, 2021, p. 890). Nesse sentido, Barcelos e Moll (2021) afirmam que o currículo do PME

sustentava a perspectiva de uma formação humana integral, que considerava as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, bem como respeitava singularidades dos sujeitos, especificidades dos projetos político-pedagógicos das escolas, em diálogo com seus territórios, e buscava desenvolver as áreas de conhecimento, possibilitando assim, a potencialização das mais variadas experiências, habilidades e saberes (Barcelos; Moll, 2021, p. 889).

A ampliação curricular proporcionada por práticas pedagógicas que dialogavam com as múltiplas dimensões dos estudantes e com os seus contextos locais de aprendizagem, além de

qualificar o trabalho docente ao proporcionar reflexões acerca do currículo vigente e a ampliação das “possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento” (Barcelos; Moll, 2021, p. 895), também significou a

retomada de matrizes democráticas da educação brasileira e de importantes pensadores/as e suas obras, entre as quais, as Escolas Parque de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro, os Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e os Círculos de Cultura de Paulo Freire (Barcelos; Moll, 2021, p. 894).

Outro aspecto central das proposições do PME, apresentado por Barcelos e Moll (2021), diz respeito a autonomia das escolas na construção dos seus projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, na reformulação de seus currículos, pois, "levando-se em consideração as peculiaridades e necessidades de cada escola e de seu território" (Barcelos; Moll, 2021, p. 905), em consonância com “a organização das áreas de conhecimento, através de macrocampos²⁰ que propunham interfaces com práticas sociais e culturais” (Barcelos; Moll, 2021, p. 905), abriram-se possibilidades de outros fazeres pedagógicos que dialogavam com os estudantes e conferiam significado à vida escolar.

Uma importante iniciativa com vistas à reorganização curricular do Ensino Médio na perspectiva da educação integral foi o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). O processo de implementação do programa iniciou no ano de 2009, após ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o “texto que dá origem ao Parecer CNE/CP nº 11/2009 [BRASIL, 2009b] a partir do qual o ProEMI se tornaria um programa experimental (...) [e seria considerado] como uma possível referência para a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)” (Silva, 2016, p. 93).

De acordo com Silva (2016), no ano de 2010, 18 estados brasileiros e 355 instituições aderiram ao ProEMI. No ano de 2014, já “eram 5,6 mil escolas participantes, conforme

²⁰ Macrocampos eram as “possibilidades pedagógicas” que tinham como objetivo “a organização das atividades em campos de conhecimento” que foram sendo reorganizados conforme “processos permanentes de avaliação do Programa, realizados através de diálogos regionais e nacionais”. O primeiro desenho dos macrocampos, construído em 2007, iniciou com dez macrocampos e em 2013 foram reagrupados em sete grandes campos. “A organização dos macrocampos considerava as quatro áreas de conhecimento, definidas como obrigatórias pela LDB, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (Barcelos; Moll, 2021, p. 897).

informação disponibilizada no Portal do Ministério da Educação em matéria datada de 21 de janeiro daquele ano” (Silva, 2016, p. 92).

Em 2011, o Parecer CEB/CNE nº 5/2011 que propôs a consecução das novas DCNEM, assumiu o ProEMI “como política de indução à reformulação curricular” (Silva, 2016, p. 93) e reiterou a necessidade da elaboração de um documento orientador a partir das novas diretrizes para poder oferecer aos sistemas de ensino, às escolas e aos professores “indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania” (Brasil, 2011, p. 6). Em fevereiro de 2012, o referido Parecer foi homologado pelo então Ministro da Educação, Fernando Hadad, e são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução nº 2 CNE/CEB/2012 (Brasil, 2012) (Silva, 2016).

Os documentos do ProEMI e as DCNEM/2012 consideravam que o currículo do Ensino Médio deveria ser reestruturado de modo integrado, a fim de que os conhecimentos escolares fossem concebidos a partir do diálogo “entre as áreas e disciplinas e/ou entre saberes disciplinares e não-disciplinares” com o intuito de superação da fragmentação curricular. Consideravam também que a ampliação da jornada escolar deveria propor “a maior integração entre os saberes, tempos e espaços curriculares” e que a proposta de “reestruturação curricular [se daria] por meio dos ‘macrocampos’” (Silva, 2016, p. 93) que eram compreendidos como “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (Brasil *apud* Silva, 2016, p. 94).

Essas iniciativas denotaram o movimento das políticas brasileiras em prol da construção de propostas de educação integral com o intuito de superação da dicotomia entre ensino propedêutico e ensino profissional, da mesma forma, que viabilizaram a “reformulação pedagógico-curricular” e suscitaram “maior interesse dos alunos em aprender e participar das atividades escolares” (Silva, 2016, p. 105). Ressalta-se que o ProEMI foi secundarizado com a reforma do Ensino Médio e, como consequência, as DCNEM/2012 foram atualizadas em 2018. No entanto, no tempo presente, faz-se necessário compreendermos se a proposta de flexibilização curricular do NEM contempla a formação humana integral dos estudantes, com vistas à

superação desta dualidade estrutural da educação brasileira, e quais pressupostos teóricos estão implícitos em suas proposições.

2.4 A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA LEI N. 13.415/2017: NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

O pressuposto principal em defesa do direito à educação encontra-se consolidado na Constituição Federal de 1988. Merecem destaque o Artigo 6º que estabelece a educação como um direito social e o Artigo 205 que garante a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Como direito, uma educação de qualidade²¹ deve ser assegurada a todos, principalmente, no que se refere ao acesso e à permanência exitosa nas etapas da Educação Básica.

Nessa pesquisa, consideramos permanência exitosa o percurso formativo realizado pelos estudantes de maneira apropriada em cada etapa da Educação Básica, sem interrupções, a fim de viabilizar o início de seus estudos no Ensino Médio com 15 anos e a sua conclusão com 17 anos. Entendemos, também, que ao concluir esta última etapa os jovens terão consolidado os conhecimentos científicos necessários à sua formação humana integral, permitindo-lhes o prosseguimento em seus estudos e/ou a sua inserção qualificada no mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) instituiu o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, no entanto, não assegurou a “condição de ser etapa escolar obrigatória” (Silva, 2020, p. 280). Dessa maneira, os jovens entre 15 e 17 anos, tiveram seu direito à educação firmado pela Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009 (Brasil, 2009c), que alterou o Art. 208 da Constituição Federal, ampliou a obrigatoriedade do ensino dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade e propôs a progressiva universalização do Ensino

²¹ Entendemos educação de qualidade a partir do exposto por Dourado e Oliveira (2009, p. 202), uma “perspectiva polissêmica, em que concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”, permeada pelas dimensões extra e intraescolares. A dimensão extraescolar é compreendida a partir de dois níveis: o espaço social e as obrigações do Estado. E a dimensão intraescolar compreende-se em quatro planos: o plano do sistema (condições de oferta de ensino); o plano da escola (gestão e organização do trabalho escolar); o plano do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica) e o plano do aluno (acesso, permanência e desempenho escolar). No âmbito das políticas públicas, a definição desses padrões de análise possibilita a implantação e o monitoramento de ações “visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 207).

Médio. No entanto, a EC nº 59/2009 não propôs a obrigatoriedade da conclusão do Ensino Médio, o que faz com que muitos jovens desistam da escolarização logo após que completam 18 anos por já se encontrarem “fora da idade escolar obrigatória” (Silva, 2020, p. 286). Fica evidente, que a Pré-Escola é obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos e o Ensino Fundamental para as que tiverem de 6 a 14 anos. Por outro lado, para os jovens de 15 a 17 anos basta estar na escola, pois não está positivado o seu direito de estar no Ensino Médio. Destacamos, com base em Silva (2020), os limites do Art. 208, que “considera que um pressuposto para a universalização do acesso à Educação é a condição da obrigatoriedade escolar” (Silva, 2020, p. 275).

Nesse âmbito, destacamos a Lei nº 13.005, de 25/07/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até 2024, e propôs metas para o alcance da qualidade na formação dos estudantes. Dentre elas, apontamos a Meta 3, que previa: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014).

Evidenciamos algumas estratégias previstas para tal universalização e elevação da taxa líquida de matrículas: a Estratégia 3.1 que apresenta propostas de reestruturação curricular por meio de abordagens interdisciplinares articuladas com as dimensões da ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, melhorias quanto à infraestrutura das escolas ao propor a articulação entre teoria e prática a partir do uso de laboratórios e equipamentos, e a formação continuada dos professores; a Estratégia 3.5 que objetiva manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo, por meio de propostas individualizadas aos estudantes com baixo rendimento a fim de reposicioná-los de modo compatível com a sua idade; a Estratégia 3.9 que propõe a busca ativa dos jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude; e a Estratégia 3.11 que propõe o redimensionamento da oferta do Ensino Médio para atender a demanda de acordo com a realidade dos estudantes, seja no âmbito da oferta nos turnos diurno e noturno quanto em relação à distribuição territorial destas escolas. Notadamente, estas estratégias visam garantir a ampliação do acesso e a permanência exitosa dos jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio, numa

perspectiva de universalização do atendimento para esses sujeitos e de garantia da conclusão de seus estudos seja para a continuidade no Ensino Superior ou sua atuação no mundo do trabalho.

No entanto, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624), o que se tem percebido nas políticas educacionais para o Ensino Médio, desde a ditadura militar e fortemente na década de 1990, é o predomínio de uma “formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho”, restando para poucos jovens o privilégio de serem formados para o exercício do trabalho complexo.

No tempo presente, há limites quantitativos evidentes, associados à ausência de clareza quanto ao papel desta etapa da Educação Básica, justificada pelas inúmeras reformas propostas ao longo dos últimos anos e as disputas em torno do seu currículo (Krawczyk; Ferretti, 2017). Nesse sentido, a disputa em torno do currículo do Ensino Médio, coloca-se como principal mudança em meio a outras urgências da educação brasileira, tais como o acesso a todos os jovens de 15 a 17 anos, a melhoria da infraestrutura das escolas públicas e valorização dos professores²².

Percebemos, como já citado, refuncionalizada a teoria do capital humano, que na década de 1970 entendia que “a formação humana [estava] diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário” (Motta; Frigotto, 2017, p. 3). Nesse período, a pedagogia tecnicista tornou-se pedagogia oficial nas escolas brasileiras a partir da Lei nº 5.692/71, sendo seu objetivo principal reduzir as taxas de analfabetismo e elevar a capacidade produtiva dos brasileiros para trabalharem nas fábricas tendo em vista a urgência do processo de industrialização do país. Com isso, o modelo fabril, a exemplo do taylorismo e fordismo, foi adotado nas escolas para dar conta de formar a mão-de-obra necessária a partir dos “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2021b, p. 365).

A partir da década de 1990, os princípios produtivistas e tecnicistas são novamente traduzidos ao campo educacional em razão das novas necessidades culturais, econômicas e políticas que se impuseram ao cenário mundial. Citamos o advento da política de Margaret

²² Valorização dos professores é compreendida a partir de cinco dimensões: salário, carreira, formação inicial, formação continuada e condições de trabalho (Dourado, 2015).

Thatcher e Ronald Reagan, que influenciaram o retorno dos ideais liberais, agora denominados neoliberais ou ultraliberais, e o Consenso de Washington²³ que impôs uma série de orientações aos países da América Latina (Saviani, 2021b, p. 427). Evidenciamos um retorno da ideologia do capital humano, na década de 1990, que se reconfigura

sob a base de mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações (...) mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 624).

Compreendemos que diferentemente da década de 1970 em que a escola formava mão-de-obra para trabalhar num mercado em expansão, a partir da década de 1990, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (Saviani, 2021b, p. 430), deslocando-se para o indivíduo a responsabilidade de tornar-se empregável, ou seja, o Estado se desresponsabiliza em gerar postos de empregos para todos.

Essa tendência foi traduzida no documento “Educação: um tesouro a descobrir”, cuja nota de introdução à edição brasileira foi elaborada em 1998, pelo Ministro de Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que, tendo como pano de fundo o ‘Relatório Jacques Delors’, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1996, explicita a urgência da educação ao longo da vida para atender as necessidades de um mundo em constantes mudanças. E deixa claro que a função da escola é “transmitir cada vez mais ‘o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual’” (Delors, 2006, p. 19 *apud* Saviani, 2021b, p. 433).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação – MEC, em 1997, para ajudar na elaboração dos currículos das escolas, novamente vemos a interferência do Relatório Jacques Delors e da pedagogia do “aprender a aprender”. À escola, caberia a função de habilitar as novas gerações “para adquirir novas competências e novos

²³ Consenso de Washington expressão que decorreu da reunião promovida por John Williamson no International Institute for Economy, em Washington, para discutir o conjunto de recomendações consideradas urgentes e necessárias aos países da América Latina, cujo conteúdo foi respaldado por órgãos internacionais e por intelectuais que atuam no setor da economia mundial (Saviani, 2021b, p. 427).

saberes, pois as ‘novas relações entre o conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo ‘processo de educação permanente’” (Brasil, MEC, 1997, p. 34 *apud* Saviani, 2021b, p. 433).

Para Frigotto (2011, p. 240), as reformas neoliberais da década de 1990 caracterizaram a opção por uma economia de mercado, baseada no capitalismo dependente, que

em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia de capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Fica evidente que a formação dos jovens esteve colocada à serviço do capital, que o papel da escola é secundarizado e que se mantém a negação às classes menos favorecidas do seu direito universal e de igual qualidade (Frigotto, 2011, p. 242). Nesse sentido, no tempo presente, evidenciamos uma volta às décadas anteriores a de 2000, quando a intenção dos reformadores do Ensino Médio, pauta-se na necessidade econômica de instrumentalizar os estudantes para o mercado de trabalho, precarizando ainda mais o ensino nas escolas públicas brasileiras, visto que, de acordo com Silveira, Silva e Oliveira (2021), a atual política educacional do “Novo” Ensino Médio está alicerçada em “uma perspectiva economicista que produz uma formação administrada, baseada em competências, competição e competitividade, e também em uma perspectiva neotecnicista, mecanicista e utilitária do ‘saber fazer’” (Silveira; Silva; Oliveira, 2021, p. 1.574).

O resultado dessas políticas educacionais, agravadas pelo contexto mundial das políticas neoliberais, é a dualidade da educação brasileira, o que Libâneo (2012, p. 13) caracterizou como “escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres”. Ao flexibilizar o currículo e eleger apenas as disciplinas de Matemática, Português e Inglês como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, a proposta descaracterizou a ideia de etapa final da Educação Básica tal como é preconizado na LDBEN/1996, em seu Artigo 35, incisos I, II, III e IV:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

O caráter de urgência da reforma do Ensino Médio, expresso pela Medida Provisória nº 746, de 22/09/2016, resultou na promulgação da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (LDBEN/1996) e propôs, como já destacado, uma mudança na organização do currículo, que passou a ser composto por Formação Geral Básica e Parte Flexível, com ampliação da carga horária para o mínimo de 3.000 horas. A FGB, com carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, foi organizada por áreas de conhecimento (Matemática, Linguagem, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais) vinculadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Parte Flexível corresponde ao mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas do currículo e, especificamente em Santa Catarina, os itinerários formativos são compostos por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Trilhas de Aprofundamento e Segunda Língua Estrangeira.

Em consonância com este movimento de reforma do Ensino Médio, no ano de 2018, duas resoluções e uma portaria foram publicadas: a Resolução nº 4, de 17/12/2018 (Brasil, 2018c), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), a Resolução nº 3, de 21/11/2018 (Brasil, 2018b), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Portaria nº 1.432, de 28/12/2018 (Brasil, 2018d) que estabeleceu os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos.

Com o intuito de apoiar as secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal, foi lançada a Portaria nº 649, de 10/07/2018 (Brasil, 2018a), que instituiu o Programa de Apoio ao “Novo” Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para a implantação de escolas-piloto. Em Santa Catarina, no ano de 2020, 120 escolas-piloto iniciaram o processo de implementação do “Novo” Ensino Médio²⁴.

²⁴ SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Novo Ensino Médio**. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 04 jul. 2022.

Assim, diante do exposto e retomando a questão inicial do presente estudo a respeito da urgência da reforma curricular expressa pela Lei nº 13.415/2017, podemos compreender que esta apenas justifica-se pelas exigências socioeconômicas do mercado. Ao reduzir a escola aos padrões de empresas e tê-la apenas como meio para a formação de mão-de-obra, impossibilita-a de oferecer aos jovens uma formação humana omnilateral centrada nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Contraditoriamente, o “Novo” Ensino Médio, ao se pautar em concepções pedagógicas centradas no individualismo e na competitividade (Silveira; Silva; Oliveira, 2021), produz “uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23).

Além disso, ao propor uma parte flexível do currículo, além de não “proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania” (Libâneo, 2012, p. 23), partilhamos a falsa ideia de liberdade, pois, na verdade, o que existe é a responsabilização do indivíduo com sua formação e com suas escolhas, mesmo não tendo à sua disposição as condições necessárias para o exercício desta autonomia que o Estado lhe confere. Um exemplo pertinente é que a Lei 13.415/2017, em seu Art. 4º, modifica o Art. 36 da LDBEN/1996, propõe que as escolas e os sistemas de ensino ofertem os itinerários formativos conforme a relevância local e suas possibilidades, ou seja, “nenhuma escola ficou obrigada a oferecer os cinco itinerários” (Silva, 2019, p. 3).

Levando em consideração a realidade do Estado de Santa Catarina em que dos 295 municípios apenas 127 possuem mais de uma escola de Ensino Médio, ou seja, 57% dos municípios catarinenses possuem apenas uma escola de Ensino Médio em sua abrangência (Santa Catarina, 2020, p. 84), a falsa ideia de escolha agrava-se ainda mais, pois, os estudantes serão obrigados a cursar o que as escolas do município em que residem ofertarem. Estas, por sua vez, ao escolherem os itinerários formativos, além de não contemplarem as escolhas pessoais de todos os jovens, deverão levar em consideração as condições objetivas para a materialização destes itinerários, sob o risco de precarizar ainda mais o ensino (Lima; Maciel, 2018).

Diante do esvaziamento do currículo do Ensino Médio, Silva (2019, p. 2) afirma que a flexibilização curricular proposta pela Lei 13.415/2017 proporciona a fragilização do “conceito

de Ensino Médio como Educação Básica”. Este conceito, que foi originado pela LDBEN/1996, significou um grande avanço na luta contra a dualidade do Ensino Médio brasileiro, historicamente marcado por processos excludentes de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Torna-se importante destacar que “a ideia de formação básica traz consigo o conceito de formação básica comum, comum a todos e a todas, o que a reforma atual deixa de garantir” (Silva, 2019, p. 4). Ao sonegar o acesso aos conhecimentos, a atual reforma impossibilita a oferta de “uma formação mais densa e integral que contribua com a autonomia intelectual e com a capacidade de análise crítica da realidade, finalidade do Ensino Médio em seu caráter de Educação Básica” (Silva, 2019, p. 6).

Para além da disputa sobre a finalidade do Ensino Médio, Silva (2019) é bastante contundente na defesa do Ensino Médio como etapa da Educação Básica, tal qual é assegurado pela LDBEN/1996 nos artigos 35 e 36. Desse modo, a autora insiste que o Ensino Médio, como etapa da Educação Básica, deve proporcionar aos jovens

uma formação para compreender os processos culturais, econômicos, políticos da sociedade atual e contribuir com o desenvolvimento da necessária autonomia intelectual em cada pessoa. Por isso, ele seria a última etapa da Educação Básica e teria uma finalidade essencialmente formativa e não necessariamente preparatória para isso ou aquilo (Silva, 2019, p. 3).

Desconsiderando os dispositivos legais em favor da democratização da escola pública, “esta implementação demarcou um projeto de formação estruturado pela sonogação de conhecimentos e pelo empobrecimento das práticas formativas” (Oliveira, 2020, p. 2) que significou um retrocesso dos direitos sociais e a reafirmação de políticas voltadas aos interesses do capital. A negação do direito à Educação Básica assinalada pela reforma do Ensino Médio, juntamente as outras reformas engendradas no governo Temer, tais como a “reforma da previdência social, da reforma trabalhista e da aprovação da PEC dos gastos (Emenda Constitucional 95/2016), [visaram] sacramentar o Estado mínimo no financiamento das políticas sociais” (Oliveira, 2020, p. 7).

A reforma do Ensino Médio, especialmente, é pautada numa mudança meramente curricular que viabiliza mecanismos de privatização da educação brasileira e que reestrutura o seu dualismo, “é a expressão de uma nova forma destas elites imporem seu projeto de dominação e

exclusão, para tanto recorrem a mecanismos de convencimento, buscando ocultar seu objetivo de manter a oferta educacional para as populações mais pobres restrita aos interesses do mercado” (Oliveira, 2020, p. 12).

O discurso de que o Ensino Médio não é atrativo, por ele ter muitas disciplinas e por não estar de acordo com os anseios dos jovens, legitimou o enfraquecimento e o esvaziamento do currículo em nome de uma flexibilização curricular que habilitaria os jovens a estudar e aprofundar suas áreas de interesse, num claro descompromisso com o direito à Educação Básica. Além disso, de acordo com Lima e Maciel (2018), a reforma desprezou a realidade das escolas brasileiras e desconsiderou o que, de fato, os alunos pensam sobre o Ensino Médio. Nesse sentido, os autores asseveram que

os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer, o que ficou claro com o movimento de ocupações das escolas por estudantes do Ensino Médio, em resposta à reforma promovida pelo Governo Temer, reivindicando nada mais que condições decentes para estudar (Lima; Maciel, 2018, p. 15).

Essas realidades que assombram a educação merecem ser enfrentadas com responsabilidade. É necessário conhecer e enfrentar os reais problemas da educação brasileira com vistas à garantia dos direitos constitucionais. No entanto, a naturalização das desigualdades sociais, a competitividade e o enfraquecimento do Estado na elaboração de políticas públicas colocam-se como importantes entraves e configuram o que Oliveira (2020) denominou de “consolidação da pedagogia da hegemonia do capital” em que são silenciados os “discursos que denunciam as desigualdades de classe e enaltece o movimento de empresariamento da educação” (Oliveira, 2020, p. 15).

No tempo presente, evidenciamos que a política educacional brasileira, a partir de suas relações históricas e das forças sociais que a constituem enquanto projeto societário, coloca-se ligada aos interesses do capital. As reformas educacionais engendradas a partir da década de 1990 e, em especial, a atual reforma do Ensino Médio, estão alinhadas aos preceitos de organismos internacionais e as tendências neoliberais em que a educação se tornou “um serviço mercantil” (Frigotto, 2011, p. 240). Nessa perspectiva, a educação brasileira se constitui como mecanismo que subjuga os jovens ao trabalho simples quando não possibilita aos mesmos o acesso aos

conhecimentos historicamente produzidos e reduz à sua formação humana aos princípios e demandas do mercado numa visão produtivista e neotecnista.

Contra a precarização do ensino, Saviani (2021a, p. 45) adverte que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é questão de libertação”. Assim, promover a igualdade de condições e a qualidade da escola pública é destituir o aspecto dualista no qual a educação brasileira se encontra e fazer valer o direito social ao qual todos os cidadãos fazem jus, é possibilitar que todos tenham uma educação de qualidade a fim de exercerem plenamente a sua humanidade.

Os argumentos apresentados nos permitem questionar: A flexibilização curricular proposta pela Lei 13.415/2017 garante o direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos? Esta política de flexibilização curricular garante o acesso e a permanência dos jovens a uma educação de qualidade? Como os jovens que estão cursando o “Novo” Ensino Médio percebem a importância da flexibilização curricular em suas formações? Buscamos ratificar a hipótese de pesquisa que dialoga com as referidas questões no capítulo seguinte.

3 A FRAGILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: NEGAÇÃO DOS DIREITOS DOS JOVENS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN/96), garantiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e, por consequência, como um direito de todo cidadão brasileiro. Embora não seja etapa escolar obrigatória, Cury (2008) afirma que o Ensino Médio é o acabamento da Educação Básica, pois é nesta etapa, conforme explicita o art. 35 da referida legislação, que devem ser consolidados e aprofundados os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores. É nesta etapa que deve ocorrer a preparação básica dos estudantes para o trabalho e exercício da cidadania, nela deve ocorrer o aprimoramento como pessoa humana dos estudantes a partir de uma formação ética, do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, enfim, é nessa fase que os estudantes devem compreender os fundamentos dos processos produtivos aliando teoria e prática.

Dessa forma, compreendemos, principalmente, a partir de Silva (2019), que o Ensino Médio, antes de ter esta ou aquela finalidade, compõe uma etapa da escolarização que visa à formação das juventudes no sentido de lhes permitir trilhar caminhos posteriores diversos. Em outros termos, é a formação básica consolidada no Ensino Médio que poderá garantir aos jovens a possibilidade de escolher os seus percursos após ou concomitantemente a conclusão desta etapa da Educação Básica, seja para uma formação profissional técnica em nível médio, para ingresso no Ensino Superior ou para a sua inserção no mercado de trabalho.

No entanto, durante a segunda etapa da presente pesquisa, observamos a partir das entrevistas concedidas pelos sete estudantes selecionados, que a implementação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCEM (Santa Catarina, 2021a), fundamentado na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e na Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2018c), fragilizou o conceito de Educação Básica ao precarizar as condições de oferta da formação geral básica e, também, suscitou o esvaziamento na formação da juventude catarinense ao flexibilizar o currículo através dos itinerários formativos ocasionando, mais uma vez, a protelação da formação humana integral dos estudantes. A seguir, iremos expor a análise dos dados coletados, cotejando-os com a teoria escolhida, e apresentaremos as sínteses alcançadas.

3.1 PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA

A organização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) fragilizou a concepção de Ensino Médio como etapa da Educação Básica ao dividir o currículo em formação geral básica e parte flexível. No Estado de Santa Catarina, as três matrizes sugeridas no CBTCM (Santa Catarina, 2021a) reduzem a formação geral básica para 1.760 horas, sendo que na 2ª série ela é composta por 480 horas anuais. Esta redução denota a precarização das condições de oferta da formação geral básica e demonstra que a ampliação da carga horária, na verdade, não ocorreu, pois houve uma redução de 640 horas no currículo quando o comparamos ao anterior que era composto por 2.400 horas.

Mas, por que falamos em redução da carga horária se em Santa Catarina foram apresentadas três matrizes que contemplam o mínimo de 3.000 horas exigidas pela referida legislação? Qual a compreensão dos estudantes sobre esse processo?

Fica evidente nos relatos dos estudantes um misto de preocupação, tristeza, angústia e decepção com a nova estrutura curricular do Ensino Médio e com a diminuição da carga horária das disciplinas da formação geral básica. Atena, uma das estudantes entrevistadas, foi contundente ao afirmar:

Infelizmente é triste, porque, querendo ou não, pra gente fazer um vestibular ou um, ir lá fazer o ENEM, a gente deveria tá tendo um ensino a mais e não estamos porque, querendo ou não, é pouco tempo de aula. E não é culpa dos professores. Os professores, eles dão o melhor de si e eu acho que a maioria dos alunos também. Porém, a gente tem pouquíssimo tempo de aula e a gente não consegue aprender muita coisa (Relato de Atena).

No relato de Atena, percebemos o quanto ela está preocupada com a sua aprendizagem e, principalmente, em como será o seu desempenho nos exames externos, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e nos vestibulares. Nesse sentido, a justificativa apresentada à época pelo Ministro da Educação, Sr. Mendonça Filho, de que a reforma seria “uma estratégia de enfrentamento ao ensino desinteressante e de má qualidade ofertado à juventude brasileira” (Araújo, 2018, p. 220) se desfaz rapidamente, uma vez que os jovens se mostraram bastante

interessados e dispostos a aprender aquilo que, de fato, deveriam estar aprendendo no Ensino Médio e que lhes proporcionariam uma formação mais sólida.

Na mesma direção, Deméter também demonstrou sua preocupação com a redução da carga horária da formação geral básica:

(...) eu tenho muita matéria que foi tirada, tipo, por exemplo, agora eu tô tendo uma aula de História por semana. Aí se não tem aula nesse dia, aí, eu já, tipo, já acaba com a aula do professor da semana e a gente tem muita dificuldade em pegar os assuntos de volta. Tipo, aí, o professor mesmo tem dificuldade de passar atividade avaliativa. E fica mais complicado pro professor e, também, tem muita trilha, trilha que não, não, não auxilia em nada, não ajuda em nada e a gente preferia tá tendo, tipo, História, tá tendo Física (...). (Relato de Deméter).

Este é outro relato importante que demonstra o quanto os estudantes se sentem prejudicados por esta política que enfraqueceu a formação geral básica e fragilizou o próprio conceito de Educação Básica. Dourado e Siqueira (2019) nos alertam que o modelo curricular do “Novo” Ensino Médio está vinculado à BNCC e que ela, por sua vez, está ancorada “nas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) em que o básico é naturalizado como mínimo” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 297). No caso de Santa Catarina, em que a matriz curricular da formação geral básica da 2ª série do “Novo” Ensino Médio é composta por apenas duas aulas das disciplinas obrigatórias do currículo, a saber: Matemática, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira (Inglês), e somente por uma aula semanal das demais disciplinas, revela o quanto estas orientações acerca do currículo mínimo estão sendo materializadas nas políticas públicas educacionais do Estado.

Em conformidade com os relatos anteriores, Perséfone afirma:

Porque, apesar dessa flexibilidade, a gente tem uma diminuição de carga horária das outras matérias, tipo, Português, Matemática, História que são fundamentais pra gente prestar um ENEM ou vestibular de universidade. E, aí, eu me pergunto se, mesmo com a mudança do ENEM, isso aí vai ser o suficiente para a gente, sabe? (Relato de Perséfone).

O esvaziamento da formação destacado por Perséfone, segundo Araújo (2018), não é por acaso. Há uma intencionalidade em retirar do Ensino Médio, a “relevância de matérias importantes para a formação da juventude (...) [e precarizar] o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e

cidadão” (Araújo, 2018, p. 224). Assim, percebemos a superficialidade com que os conceitos básicos importantes estão sendo trabalhados e/ou deixados de lado e, de acordo com Araújo (2018), “resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio [que está] em conformidade com recomendações de diferentes organismos multilaterais (...)” (Araújo, 2018, p. 225). Dentre estas recomendações, estão as proposições da UNESCO com relação a um currículo mínimo que privilegie apenas “competências essenciais tais como o letramento e a numerização (...)” (UNESCO *apud* Araújo, 2018, p. 226), ou seja, busca-se “privilegiar” com duas aulas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outros saberes importantes para a formação da juventude catarinense.

No entanto, embora pareça que as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa estejam sendo privilegiadas por corresponderem, por exemplo, a dois dos três domínios avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA²⁵, ao serem questionados se a quantidade de aulas destas disciplinas lhes possibilita uma boa formação, os estudantes são contundentes:

Não, na verdade, esse é o principal problema com o Ensino Médio, é que, tipo assim, a Matemática, por exemplo, eu tenho duas aulas por semana, antes eu tinha cinco e, ainda assim, a gente não dava conta de todo o conteúdo. Era muita coisa e na Matemática, principalmente, é muita gente perdida. E, aí, de cinco aulas, passou para duas. Isso não está fechando a conta, tipo, a gente vai deixar a desejar e muito mais do que a gente já deixava antes. É isso (Relato de Gaia).

Este relato nos mostra o quanto os estudantes têm consciência daquilo que lhes está sendo negado, de que o conteúdo das aulas ofertado é pouco, é insuficiente, pois, se antes da reforma já percebiam que a formação que recebiam era frágil, agora, com esta considerável redução do número de aulas das disciplinas, sentem-se ainda mais fragilizados e aquém do processo de escolarização. Quando Deméter afirma que queria “sair da escola sabendo fazer uma redação, por exemplo”, é o sentimento de desesperança que percebemos implícito em sua fala e, ao mesmo tempo, paira-nos a certeza de que por meio desta contrarreforma a escola foi “revestida antes de

²⁵ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, “é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**. Brasília, DF, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso: 24 mai 2023.

caráter certificatório do que da qualidade social necessária para favorecer uma inclusão menos subordinada” (Kuenzer, 2010, p. 867) ou menos excludente dos jovens seja no mercado de trabalho ou em estudos posteriores.

Nessa mesma perspectiva, Perséfone afirmou:

a gente percebe que, assim, levando pro lado de vestibular e de ENEM, aquilo que a gente vai precisar, a gente não está aprendendo nem metade. Às vezes, os professores se queixam, se queixam disso, tipo, ‘gente, eu tenho aqui todo o cronograma do que eu tenho que passar para vocês’, mas, às vezes, não dá tempo de fazer tudo isso. Por exemplo, a gente tem uma aula de História, de Geografia, de Química, de Física por semana. O que que os professores conseguem fazer com isso? E, às vezes, tem os feriados, às vezes, tem as emendas, às vezes, tem as pausas que acontecem durante o ano e é mais perda em cima de perda. E no final quem se prejudica é a gente (Relato de Perséfone).

Uma questão central que se estabelece diante deste relato é de que a redução da carga horária da formação geral básica não só impede os estudantes de acessarem os conhecimentos historicamente produzidos, mas os impossibilita de participar com êxito dos exames para prosseguirem seus estudos, o que demonstra que a atual reforma assevera a dualidade estrutural da educação brasileira uma vez que impõe mecanismos internos de exclusão aos estudantes mais pobres, que frequentam as escolas estaduais, o que reforça as desigualdades sociais e traz “profundas consequências para o campo dos direitos e, portanto, para consolidação e a qualificação da democracia” (Moll, 2017, p. 65).

Outro aspecto que surge com bastante intensidade nas falas dos estudantes diz respeito às metodologias utilizadas nas aulas das disciplinas da formação geral básica no que tange as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos:

É, então, eu acho que poderia ter mais aulas sobre Física, tal, essas matérias comuns, né? Porque tem muito pouco tempo pra gente aprender as matérias, então acaba que isso prejudica a gente, né? A gente não consegue entender direito, daí tem que fazer correndo, porque em um mês tem que ter já a matéria numa semana, na outra já explicação, aí já prova e recuperação é muito pouco tempo para fazer as aulas das matérias (Relato de Hera).

Além do aspecto esvaziado com que conceitos importantes estão sendo trabalhados, o que percebemos nas falas dos estudantes é um retrocesso nas práticas pedagógicas que passam a ser regidas por processos mecanizados, uma vez que não há tempo de propor estratégias de ensino

diversificadas e conectadas com a realidade dos estudantes. Kuenzer (2010) afirma que estas são “propostas pedagógicas academicistas”, que negam a finalidade do Ensino Médio, uma vez que estão alicerçadas em uma “concepção de aprendizagem tipicamente taylorista/fordista, fracamente vinculada à prática social e à realidade do jovem na atualidade e centrada em disciplinas fragmentadas, tratadas formalmente, que articulam precariamente teoria e prática (...)” (Kuenzer, 2010, p. 869).

O que podemos compreender é que há, a partir da reforma do Ensino Médio, um retorno às metodologias desarticuladas com a aprendizagem e a permanência exitosa dos estudantes, pois algo recorrente que se evidenciou nas falas dos estudantes foi a ênfase no aspecto quantitativo da aprendizagem em detrimento do qualitativo:

Sim, porque, na verdade, teriam que ser revisados os conteúdos durante a semana, não só numa aula. Ah, é, eu sendo professora: ah, eu vou passar isso daqui, isso daqui, isso daqui. Tá, fui lá dei a aula certinha, expliquei tudo como teria que fazer. E, o que é o conceito do conteúdo, e que eu teria que dar, fui lá dei. Só que os alunos vão ter que estudar por conta porque tem prova semana que vem e eu sou obrigado a marcar essa prova, porque se não todos os alunos vão ficar sem nota (Relato de Atena).

Percebemos, mais uma vez, o aspecto controverso com que esta política está sendo materializada no Estado de Santa Catarina, pois, ao mesmo tempo em que se amplia a carga horária do Ensino Médio, as práticas tornam-se esvaziadas de conteúdo. Moll (2017) afirma que “alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares” (Moll, 2017, p. 69).

O que está implícito nessa fala de Atena é que os professores valorizam o momento da avaliação e que independente do aluno ter aprendido ou não o conteúdo, ela ocorrerá. E, se o estudante quiser aprender vai precisar estudar em casa. Obviamente que é fundamental que os estudantes sejam comprometidos com a sua aprendizagem, que estudem além da escola e que sejam responsáveis, no entanto, os relatos dos estudantes revelam que se tornou exacerbado o “descompromisso” com o processo ensino-aprendizagem em razão da falta de tempo dos professores para ensinar os conteúdos em sala de aula e pela falta de tempo para acompanharem, de forma qualificada, a aprendizagem dos estudantes. Saviani (2020) afirma que estas práticas que se baseiam nos resultados das provas finais e dos testes padronizados se posicionam “na

contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa (...) [deve], sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores” (Saviani, 2020, p. 5). Nessa mesma direção, Mello e Moll (2020) sinalizam que são estas “práticas que ‘ajudam’ a manter a segregação dos estudantes: de um lado, a classe social privilegiada, que tem direito a uma educação de qualidade e condições para estudar e, do outro lado, os pobres, que não têm garantidos os mesmos direitos sociais” (Mello; Moll, 2020, p. 4).

Desse modo, podemos afirmar que uma mera mudança curricular não garante a qualidade educacional e a permanência exitosa dos jovens, tornando-se imperativo pensar em políticas educacionais que extrapolem o plano do currículo. E, nesse sentido, torna-se urgente a retomada do PNE 2014-2024, que estabeleceu metas e estratégias bastante consistentes e comprometidas com a qualidade social da Educação, mas que foi silenciado pelas reformas implantadas a partir de 2016, com destaque a Emenda Constitucional n. 95/2016 e pela Lei n. 13.415/2017 onde está positivada a atual reforma do Ensino Médio (Saviani, 2020).

Um outro aspecto relevante que Atena aponta em suas falas é o fato de que se os estudantes quiserem aprender terão que estudar por conta própria:

É horrível, porque não dá de aprender nada. A gente não consegue bem, é, aprender aquilo ali e, se a gente quiser aprender, vamos ter que estudar em casa. A gente vai ter que fazer, tipo, muita aula videoaula em casa, aprender por conta. Coisa que muitos alunos não têm tempo, porque ou trabalham de tarde ou de noite (Relato de Atena).

As expressões “se a gente quiser aprender” e “aprender por conta” explicitam uma dimensão bastante peculiar das concepções pedagógicas centradas no individualismo e na competitividade em que o direito à educação se torna uma responsabilidade individual e não um direito social que deve ser preservado e garantido pelo Estado. Nesse sentido, o direito à Educação Básica encontra-se fragilizado e a tendência do Estado em desresponsabilizar-se pela formação de uma parcela significativa de jovens persiste, uma vez que, de acordo com Oliveira (2018),

A perspectiva meritocrática de educação (...) produz a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, incapaz de se adaptar às necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população, produzindo a

exclusão ativamente por meio dos reducionismos que a reafirmam e provocam, ou seja, fabricando-a pelo abandono dos mais frágeis e necessitados em nome do sucesso, atestado pelo bom rendimento, dos mais fortes. Estamos aqui denunciando a falácia da igualdade de oportunidades nos sistemas unificados de currículo e avaliação. E a pergunta que se impõe é: a quem interessa essa (des)igualdade? (Oliveira, 2018, p. 56).

Com base na análise realizada com os estudantes da 2ª série do “Novo” Ensino Médio e tendo como recorte a diminuição da carga horária da formação geral básica pelo CBTCEM (Santa Catarina, 2021a), podemos inferir que os estudantes catarinenses são bastante interessados e preocupados com o seu futuro e, também, conscientes daquilo que lhes está sendo negado. A fragilização do Ensino Médio como etapa da Educação Básica se estabelece, fundamentalmente, pelo enfraquecimento da FGB e pela determinação de um currículo mínimo que, aliado à BNCC e às determinações de organismos internacionais, impede os estudantes de acessarem saberes fundamentais que contribuem para o desenvolvimento do pensamento autônomo e exercício da cidadania.

Da mesma forma, entendemos que esta política assevera as desigualdades educacionais e sociais na medida em que mantém a dualidade estrutural da educação brasileira ao impor mecanismos internos de exclusão dos estudantes. Ao ser negado o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, precarizam as condições de oferta aos jovens oriundos das escolas públicas estaduais e estes são “condenados” a permanecerem à margem dos processos de escolarização, bem como impedidos de participarem de forma equitativa de processos seletivos, seja para dar continuidade aos seus estudos ou para concorrerem a vagas no mercado de trabalho.

Ficou evidente que a diminuição na carga horária da FGB gerou um retrocesso nas práticas pedagógicas e um retorno às metodologias desarticuladas com a aprendizagem e a permanência exitosa dos estudantes, uma vez que ficou explícito a valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem.

Enfim, as falas dos estudantes apontam que a concepção pedagógica adotada se alinha a pressupostos centrados no individualismo e na competitividade em que o direito à educação se torna uma responsabilidade individual e não um direito social, naturalizando-se as desigualdades sociais e tirando do Estado a responsabilidade em prover as condições para o alcance da universalização do Ensino Médio com qualidade social tal qual enunciado por Kuenzer (2010).

3.2 A FLEXIBILIZAÇÃO E O ESVAZIAMENTO CURRICULAR

No que tange à parte flexível do currículo da 2ª série do NEM, foram apresentadas no CBTCEM (Santa Catarina, 2021a) três possibilidades de matrizes curriculares com a seguinte carga horária anual: Matriz A com 520 horas, Matriz B com 640 horas e Matriz C com 928 horas, sendo compostas pelos itinerários formativos: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Trilhas de Aprofundamento e Segunda Língua Estrangeira. Ao longo desta seção de análise dos dados, iremos apresentar os resultados alcançados a partir das experiências dos estudantes nos itinerários formativos: Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento.

O componente curricular Projeto de Vida compõe a grade curricular das três matrizes apresentadas, com duas aulas semanais, ao longo dos três anos do “Novo” Ensino Médio. De acordo com o CBTCEM, o objetivo deste componente é “oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (Santa Catarina, 2021a, p. 62). Evidenciamos, também, que o propósito deste componente é

apoiar os jovens no processo de tomada de decisão no decorrer das escolhas dos itinerários formativos (especialmente quanto às Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos), a fim de poder construir projetos de vida pautados em suas próprias escolhas (Santa Catarina, 2021a, p. 63).

Embora alguns estudantes tenham relatado que o componente Projeto de Vida lhes possibilitou o autoconhecimento, cumpre destacar que, ao mesmo tempo, eles relatam uma certa insegurança quanto à escolha por uma área de conhecimento, uma vez que a escolha precoce os impede de fazer escolhas mais assertivas:

Então, o Projeto de Vida, assim, ajuda a gente a se autoconhecer, eu acredito que sim. Só que é como eu falei, é só, tipo, incentivar a gente a continuar fazendo aquilo, mas não mostrar pra gente como é que as coisas realmente funcionam, vão funcionar daqui pra frente, sabe? É como se fosse só o empurram e daqui pra frente tu se vira, é tu e tu. E é isso? (Relato de Perséfone).

Quando questionada sobre a importância da escolha por uma área de conhecimento nessa etapa da escolarização, tendo como base as proposições trabalhadas no componente Projeto de Vida, Perséfone afirmou:

Na minha opinião, não, porque a gente é adolescente, eu tenho 16 anos, eu não faço, tipo, eu tenho na minha cabeça aquilo que eu quero cursar, eu tenho na minha cabeça em qual área eu sou melhor, só que, cara, e quando eu tiver mais maturidade, quando eu for um adulto realmente, eu vou pensar completamente diferente, sabe? Então, tipo, às vezes, eu acho que a gente não tem maturidade suficiente pra fazer uma escolha que vai acarretar o resto do nosso futuro, o resto da vida inteira, praticamente, né? Então, eu acho bem precoce, realmente (Relato de Perséfone).

Podemos compreender que algumas contradições se impõem quando confrontamos o relato de Perséfone com os objetivos defendidos nos documentos oficiais, pois a negação do acesso ao conhecimento historicamente produzido fragiliza a perspectiva de futuro dos estudantes, principalmente, a escolha por uma carreira. Por mais que o estudante trace um planejamento e escolha uma área de conhecimento para aprofundar, ele não se sente seguro com esta escolha. Kuenzer (2017) afirma que “a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, pois necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas”, vai na contramão de uma proposta de formação humana integral (Kuenzer, 2017, p. 336).

Nessa direção, Atena relatou que a falta de formação proporcionada pela redução da carga horária da formação geral básica dificulta o acesso

pra qualquer curso que qualquer pessoa queira fazer e até dificultando a nossa capacidade de escolha para um curso em si. Porque acaba ficando cada vez mais difícil, porque a gente não tá vendo realmente os conteúdos que têm, por exemplo, eu quero ser professor de Língua Portuguesa, eu não consigo ver todos os conteúdos que deveria estar vendo, porque a gente tem duas aulas por semana. E acaba sendo pouquíssimo tempo para estudar realmente (Relato de Atena).

A dificuldade em escolher uma área para aprofundar tem sua origem na falta de qualidade do ensino oferecido, pois é finalidade da última etapa da Educação Básica desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos jovens a fim de que possam construir as suas trajetórias. No entanto, como proporcionar formação qualificada sem acesso à Educação Básica? Moll (2017) afirma que está explícita a falta de intenção dos reformadores do Ensino Médio em

investir no *desenvolvimento pleno* dos estudantes. De acordo com a autora, qual seria a justificativa para o investimento em formação humana integral se “muitos destes estudantes não serão incorporados ao ‘mercado’, se eles são os que sobrarão no rearranjo das forças produtivas tão ávidas de diminuir custos e ampliar ganhos?” (Moll, 2017, p. 70). Nesta política educacional impetrada pela Lei nº 13.415/2017 ganha destaque a sua subordinação às leis do mercado, em detrimento do papel socializador e humanizador no qual a educação escolar deveria estar ancorada.

Os próprios estudantes demonstraram que seria mais oportuno eles terem acesso a todas as áreas do conhecimento para depois fazerem as suas escolhas:

Então, eu acho que é o ideal, é trabalhar todas as áreas, (...) tu trabalhando todas as áreas tu tem uma visão mais concreta do que que tu gosta mais do que tu não gosta. Do que tu te focar em uma área que, basicamente, tu não dá tanta importância, sabe? Porque é uma trilha, tu tem 10 aulas daquilo por semana, tu vai te enchendo o saco e tu não consegue mais focar. E, tipo assim, tu não consegue distinguir o que que tu gosta do que tu não gosta e, principalmente, tu não consegue trabalhar tudo é, é, para ti estudar no final, sabe? Que é bem importante (Relato de Gaia).

A contrarreforma do Ensino Médio expõe o aspecto controverso com que esta política foi pensada aos estudantes das escolas públicas, uma vez que o esvaziamento da formação geral básica e a escolha precoce por uma área de conhecimento assevera a negação do aprimoramento da juventude catarinense como pessoa humana e os impõe a uma inserção “precarizada no mercado de trabalho” (Oliveira, 2020, p. 10). Nessa direção, mais uma vez, percebemos uma escolha consciente dos reformadores pela negação do direito à Educação Básica, “partindo do pressuposto de que parte significativa da população não teve e não tem direito a ter direitos” (Moll, 2017, p. 64).

Outro aspecto relevante a explorar, a partir das proposições do componente curricular Projeto de Vida, diz respeito a ideia de escolha que está fortemente vinculada à compreensão de protagonismo do estudante na construção de seus projetos pessoais. Este ideal de liberdade de escolha foi amplamente divulgado e defendido nas propagandas em prol do NEM. No entanto, a partir dos relatos dos estudantes, inferimos algumas contradições. Quando questionados sobre o processo de escolha dos itinerários formativos, Atena afirmou: “Não. Não fui eu que escolhi, porque eles disseram que os alunos, eles teriam uma opção de escolha, porém, não é bem isso que está acontecendo, pelo menos para escolas públicas não é bem isso” (Relato de Atena). Deméter

também relatou: “Porque o objetivo era eu escolher (...) e eu fazer o que eu quero, mas, não, não é assim que funciona” (Relato de Deméter).

Considerando o disposto no Art. 4º, da Lei 13.415/2017, que altera o Art. 36 da LDBEN/1996, ao afirmar que cada sistema de ensino deverá organizar seus currículos, conforme a relevância local e sua possibilidade de oferta, evidenciamos o quanto é ilusória esta perspectiva de liberdade de escolha a partir dos próprios ordenamentos legais. Em outros termos, não existe a obrigatoriedade da escola em ofertar o que os alunos querem cursar, a escola irá ofertar os itinerários formativos com base em suas condições objetivas. Moll (2017) afirma que “a propalada *liberdade de escolha* de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em *opções disponíveis*, em face da falta de professores de determinadas áreas” (grifos da autora) (Moll, 2017, p. 71).

Desse modo, a escola é responsabilizada pela oferta dos arranjos curriculares, tendo em vista tanto a área de formação dos professores quanto os aspectos da infraestrutura disponíveis. E, ao mesmo tempo, o Estado não se responsabiliza pelo provimento destas mesmas condições, pois se “é o sistema de ensino que vai decidir acerca da escolha dos itinerários formativos a serem ofertados, poderá então fazê-lo de acordo com aquela área em que possuir mais professores, desresponsabilizando-se, assim, com o problema da falta de docentes em outras áreas” (Lima; Maciel, 2018, p. 19).

Destacamos, ainda, o aspecto falacioso desta política que insiste em afirmar que os estudantes irão construir seus projetos individuais no componente curricular Projeto de Vida, escolher e cursar os itinerários formativos que vinculam aos seus interesses. Ousamos dizer que esta proposição não irá se concretizar nas escolas públicas catarinenses, principalmente, pelo aspecto da incapacidade das escolas em “oferecer todas as condições para a materialização do processo de aprendizagem” (Lima; Maciel, 2018, p. 15) individual dos estudantes. E, também, “sob o pretexto de permitir ao jovem escolher o que quer aprender”, esta política pretende atacar o ideal de construção de um “currículo igual para todos” alicerçado no conceito de Educação Básica com vistas à superação das desigualdades educacionais e sociais (Lima; Maciel, 2018, p. 20).

Com efeito, podemos afirmar que não compete aos estudantes do Ensino Médio a decisão por aquilo que eles querem estudar. Conforme Saviani (2020), “em lugar da liberdade de escolha

dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral, e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência” (Saviani, 2020, p. 11). O relato de Perséfone sinaliza nesta direção:

Olha, eu nunca realmente parei pra pensar sobre isso, mas, eu acredito que, é como eu disse, é uma escolha muito difícil pra fazer enquanto a gente ainda tá aqui, sabe? Então, cara, é, às vezes, eu acho que se fosse pra gente pensar agora, uma resposta rápida: esperar a gente sair da escola primeiro. E, óbvio, ir orientando a gente nesse, durante esse período, sabe? Mas, deixar pra gente fazer esse tipo de escolha mais pra frente, sabe? Com mais cabeça, com mais maturidade pra escolher. Porque agora é completamente, a gente se sente um pouco pressionado também por conta de ter que fazer essa escolha (...) (Relato de Perséfone).

A função do currículo, para Lima e Maciel (2018), é “sistematizar não só os interesses dos jovens, mas educar esses interesses, independentemente de sua condição social, confrontando-os com suas necessidades formativas e tendo em vista um projeto de sociedade” (Lima; Maciel, 2018, p. 15). Para além da impossibilidade da escola em atender os projetos individuais dos jovens, haja vista os limites impostos para tal, os próprios jovens demonstram em seus relatos que desejariam não precisar fazer essas escolhas tão precocemente, mas que necessitariam ser orientados, ao longo do Ensino Médio, quanto a essas escolhas. Ramos (*apud* Lima; Maciel, 2018, p. 15), ao discorrer sobre a importância do currículo do Ensino Médio, afirma que é necessário

pensar esse currículo nas dimensões da vida deste estudante, trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho, a cultura em todas as suas dimensões – a cultura juvenil, da mídia, a cultura erudita, enfim. Precisa haver um encontro entre projeto educacional e interesse do jovem. Antes de um encontro, na verdade, é preciso haver um confronto para se poder, então, se encontrar e se reconstruir a convergência entre a finalidade da escola e o interesse do jovem (Ramos *apud* Lima; Maciel, 2018, p. 15).

Nessa direção, apontamos as DCNEM/2012 que vislumbravam a perspectiva da formação integral dos estudantes, pois, tendo como referencial a LDBEN/1996 no que tange às finalidades do Ensino Médio, indicavam como base da proposta e do desenvolvimento curricular a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. E conceituavam currículo como uma proposta de ação educativa que, por meio de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, expressava-se

por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas por relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (Brasil, 2012).

Na referida diretriz, o papel do professor é fundamental na elaboração de propostas pedagógicas articuladas com a realidade social dos estudantes e da comunidade escolar com vistas à superação da fragmentação curricular e ao maior engajamento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. No entanto, de acordo com Saviani (2020), ao demitir os professores da responsabilidade de orientar os mais jovens e, ilusoriamente, atribuir aos estudantes a “liberdade de escolha”, a reforma apregoa a “tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos”. Na contramão do princípio constitucional, na atual reforma “adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado” (Saviani, 2020, p. 2). Assim, há uma responsabilização do indivíduo por suas escolhas e pelo seu futuro, ao mesmo tempo, em que o Estado se esquivava de prover as condições objetivas para o exercício de uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva.

Um outro componente curricular indicado pelo CBTCEM são as trilhas de aprofundamento que, conforme consta, “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” (Santa Catarina, 2021a, p. 85).

No ‘Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio das Trilhas de Aprofundamento’, do CBTCEM (Santa Catarina, 2021b), são apresentadas 25 trilhas, sendo elas: 4 (quatro) trilhas da Área de Matemática e suas tecnologias, 4 (quatro) trilhas da Área das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, 4 (quatro) trilhas da Área das Ciências da Natureza e suas tecnologias, 2 (duas) da Área de Linguagens e suas tecnologias e 11 (onze) trilhas integradas entre as áreas de conhecimento.

Compõem a organização de cada uma das trilhas: objetivo geral, carga horária e número de aulas semanais de acordo com a matriz curricular em funcionamento na unidade escolar, perfil dos docentes, as unidades curriculares e os objetos de conhecimento bem como as orientações metodológicas e avaliação. O documento também traz as habilidades que deverão ser desenvolvidas em cada unidade curricular e em cada objeto de conhecimento em consonância

com os quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, os quais foram estabelecidos pela Portaria nº 1.432/2018 (Brasil, 2018d).

Destacamos que as trilhas de aprofundamento estão inseridas no currículo a partir da 2ª série do “Novo” Ensino Médio e que elas são ofertadas semestralmente. Na Matriz A são 10 aulas semanais, totalizando 160 horas semestrais e 320 horas anuais. Na Matriz B e na Matriz C são 15 aulas semanais, num total de 240 horas semestrais e 480 horas anuais. (Santa Catarina, 2021b). Outro aspecto que caracteriza as trilhas de aprofundamento refere-se ao fato de que elas “não possuem progressão seriada, de forma que estudantes da 2ª e da 3ª série do Ensino Médio poderão cursar qualquer trilha ofertada na unidade escolar, mediante a disponibilidade de vagas” (Santa Catarina, 2021a, p. 90).

No entanto, embora elas sejam apresentadas de modo tão inovador, os estudantes relatam ressalvas sobre como ocorrem as aulas das trilhas de aprofundamento e como os conteúdos estão (ou não) sendo aprofundados, uma vez que a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens são proposições do trabalho pedagógico deste itinerário. Especificamente sobre as trilhas, Atena foi bastante incisiva:

Não, a gente não tá aprendendo nada em trilha. A gente simplesmente está fazendo saída de campo e batendo fotos de paisagens quando a gente vai fazer a saída. E, isso, pra mim, não é bem estar aprendendo alguma coisa, aprendendo algo, porque isso a gente coloca na internet e consegue aprender ali, mas, coisas que realmente deveriam estar sendo ensinadas e com essa redução de tempo das disciplinas não irão ser (Relato de Atena).

O relato de Atena demonstra a irrelevância do aprendizado que ocorre nas trilhas de aprofundamento, contrariando o enunciado no CBTCM, e o quão insatisfeitos os estudantes estão com a redução da carga horária das disciplinas da formação geral básica. A justificativa de que foram “selecionadas temáticas atrativas para os estudantes e sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar” (Santa Catarina, 2021a, p. 90), com a pretensão de alargar o interesse dos jovens e garantir a sua permanência, não se materializa nas escolas, pois o discurso dos jovens é de total descontentamento. Conforme Oliveira (2020), a reforma impôs um “profundo esvaziamento” da Educação Básica e acelerou o “empobrecimento do Ensino Médio, na medida em que o básico se constitui em algumas áreas do conhecimento

como o limite a ser ofertado aos alunos”. Com efeito, “talvez tenha sido a preocupação de alinhar-se às recomendações do Banco Mundial o objetivo ao qual a reforma mais conseguiu responder” (Oliveira, 2020, p. 7).

Perséfone questiona a importância das trilhas de aprofundamento ao expor sobre sua experiência com a parte flexível do currículo do “Novo” Ensino Médio. Sobre como ocorrem as aulas das trilhas de aprofundamento, relatou:

E, essas matérias que são mais flexíveis em, assim, eu já tive diferentes eletivas e agora tô tendo trilha com o segundo ano, e, em aulas específicas, às vezes, eu sinto falta de uma organização como a matéria mesmo, sabe? Às vezes, é como se o professor quisesse, mas, ele não conseguisse estar 100% preparado para ensinar a gente aquilo dali. E, às vezes, eu me pergunto se essas matérias realmente são necessárias, sabe? Porque, às vezes, são coisas, assim, aprofundamentos que não tem muita lógica, sabe? Não, tão, acho que poderia ser revisto essa parte, sabe? E, tipo, realmente deixar aquilo que a gente pode tirar proveito, sabe? (Relato de Perséfone).

Diante desse relato, podemos questionar: por que, na visão de Perséfone, o professor não está preparado para ensinar o proposto? E, por que a aluna afirma que aquilo que está sendo ensinado “não tem muita lógica”? Para Lopes (2015), quando discutia a Base curricular nacional comum, pautada em competências e habilidades, já apontava “uma tendência a invisibilizar experiências que contextualmente produzem possibilidades conectadas a finalidades de justiça social, melhoria da vida das pessoas, outras possibilidades de ser no mundo” (Lopes, 2015, p. 458). Nega-se a realidade e o contexto local em favor de uma padronização curricular que “tende a operar com uma noção de conhecimento como um objeto, algo a ser transmitido e não uma produção cultural sempre traduzida” (Lopes, 2015, p. 459).

Nesse sentido, além do professor ter a sua autonomia cerceada, o aluno também se percebe alheio aos temas propostos. Lopes (2015) reitera que, embora seja afirmado que uma base comum nacional não interfira na autonomia dos Estados, municípios e escolas, ela “contribui para frear projetos contextuais e se tornar referência única” (Lopes, 2015, p. 458). No caso específico de Santa Catarina, podemos nos questionar se as 25 trilhas de aprofundamento, conforme listado acima, dão conta de todas as realidades das escolas catarinenses nos seus mais diversos contextos sociais, culturais, econômicos, etc.

Ainda sobre as trilhas de aprofundamento, Zeus relatou:

Então, até agora as aulas que a gente teve de trilha, todas elas pareceram assim, muito vagas, muito tipo tanto faz que não vale nada. (...) Principalmente, que, muitos professores de trilha não são os mesmos das matérias, por exemplo, a de trilha de biologia não é a mesma que dá aula de biologia, digamos assim. E, isso acaba tendo é, uma diferença, né, porque um professor ensina de um jeito e o outro ensina de outro e não, acaba não encaixando, né? Outros professores, tipo geografia, ele dá aula de geografia e faz a trilha também, é o mesmo. Então encaixa bem. Porém, a gente usa a trilha somente pra como se fosse uma aula a mais dele de geografia, então a gente termina, digamos, que um trabalho na aula dele, coisas assim (Relato de Zeus).

Ficou evidente que, nas aulas da formação geral básica, os professores não têm tempo para aprofundar os conceitos e para possibilitarem o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos relevantes aos estudantes. Por outro lado, no que se refere à parte flexível do currículo, em especial nas trilhas de aprofundamento, podemos inferir, haja vista que o relato de Zeus nos aponta, o predomínio da superficialidade com que os conteúdos estão sendo abordados e também para a falta de integração entre os professores. Nas falas dos estudantes se explicita o que Lopes (2015) já alertava, que a atual “reforma educacional é concebida como a mudança que pode/deve ser organizada sem considerar o obrigatório diálogo crítico com as experiências em curso nas escolas” (Lopes, 2015, p. 459).

Nessa direção, compreendemos que a reforma do Ensino Médio é reduzida a uma mudança curricular vinculada à consecução de uma base comum nacional que, de acordo com Dourado e Siqueira (2019), além de fomentar a “tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades” orienta-se “por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’” em contraposição ao

direito à educação, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem (Dourado; Siqueira, 2019, p. 300).

Nesse âmbito, Deméter demonstra não só o descontentamento com aulas de trilhas de aprofundamento, mas também que o direito à educação lhe está sendo negado:

Eu acho que é muito artificial, sabe, tipo, porque até os professores estão perdidos nisso. Tipo, não é culpa deles nem nossa, sabe, porque é um negócio novo, mas não tá dando certo porque é meio que nem eles sabem o que passar muitas vezes. Às vezes, eles dão aula normal da matéria que eles já dão normalmente, por exemplo, português, aí, eles já

dão algo de português normalmente. Mas, aí, tem matérias que faltam bastante e faz falta (Relato de Deméter).

A percepção de Deméter é de que os professores não foram preparados para trabalhar com as trilhas de aprofundamento e que, por isso, acabam trabalhando as matérias/conteúdos que estão acostumados a trabalhar. E, por mais que esta prática ocorra à revelia de todo processo de implementação do NEM, os alunos sentem-se ainda muito prejudicados e manifestam o sentimento de falta. No entanto, esta caracterização evidencia a precarização da educação pública, pois, muito distante da garantia do direito à educação, a desqualificação das condições do sistema escolar, “somadas as profundas desigualdades sociais, também impõe aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares, obstaculizando, muito mais do que possibilitando, processos de desenvolvimento pleno” (Moll, 2017, p. 63).

O relato de Perséfone sobre a diminuição e substituição das aulas referentes à formação geral básica pelas trilhas de aprofundamento aponta na mesma direção do relato de Deméter:

Sim. Porque é assim, acaba que, na minha visão, muitas matérias eletivas acabam sendo fúteis. Por exemplo, o que a gente vai levar daqui para frente, sabe? Então, assim, dá para dar uma diminuída na carga horária dessas matérias e aumentar aquelas que realmente importam. Por exemplo, eu tenho mais, eu acho que mais de sete aulas de trilha por semana e uma de história e uma de filosofia e duas de matemática, o que que eu aprendo afinal de contas, sabe? Parece que fica um buraco ali no meio, um vazio. Entende? (Relato de Perséfone).

O “vazio” que fica na formação dos estudantes pode ser compreendido, primeiramente, a partir da análise da carga horária da Matriz A do CBTCEM, pois, se a carga horária anual total é de 1.000 horas, as trilhas de aprofundamento ocupam mais de 30% da carga horária anual. Semanalmente, elas ocupam 10 das 31 aulas distribuídas. Assim, diante do relato de que “muitas matérias eletivas acabam sendo fúteis” nos deparamos, novamente, com o direito à educação protelado uma vez que o não acesso ao saber sistematizado impõe limites ao desenvolvimento destes estudantes como cidadãos. Cury (2002) afirma que “o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural” na medida em que ele proporcionará “ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” (Cury, 2002, p. 260). Na mesma direção, Dourado e Siqueira (2019) afirmam que “a educação precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de

dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos. Nessa direção é fundamental retomar o princípio constitucional da educação para a cidadania” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 302).

Ainda sobre sua experiência com as trilhas de aprofundamento, Deméter afirmou:

(...) eu preferia tá tendo mais aula das, das outras aulas, tipo, as aulas, outras aulas normais, tipo, mais aula de Física, História, Geografia, do que as outras trilhas, porque, muitas, muitas não aprofundam e não dão certo, sabe? Aí, parece que a gente tá ali perdendo tempo (Relato de Deméter).

O relato de Deméter nos sinaliza para a ocorrência da negação do direito à Educação Básica aos estudantes do Ensino Médio. Está explícita em sua fala o aspecto perverso no qual a contrarreforma nega o acesso aos conhecimentos sistematizados e impõe condições precárias aos jovens das classes menos favorecidas. Cury (2008) assevera que a “Educação Básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como patrimônio cultural” (Cury, 2008, p. 300). Nesta direção, compreendemos o quanto a educação escolar pode contribuir para a conquista da justiça social e da justeza dos demais direitos inscritos no Art. 6º da Constituição Federal. Ao mesmo tempo, sinalizamos o quanto que a fragilização e a negação da Educação Básica impossibilitam estes jovens de terem acesso “aos conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos” (Cury, 2008, p. 300).

Este outro relato de Perséfone, ao comentar sobre a sua experiência com as trilhas de aprofundamento, também indica a negação do direito à Educação Básica:

(...) a nossa experiência com toda essa eletiva, com toda essa trilha, com todas essas matérias que surgiram agora e não tá sendo a melhor experiência. Pra gente aquilo dali está sendo completamente desnecessário. Entende? Então, tipo, talvez, com uma abordagem diferente, a gente pudesse ter outro tipo de pensamento, mas, no momento, é esse, de que as outras disciplinas clássicas, que a gente realmente, é, vai precisar pra fazer, pra utilizar a partir de agora, estão sendo deixadas de lado (Relato de Perséfone).

O relato de Perséfone expressa o desmonte do currículo do Ensino Médio. No lugar das disciplinas clássicas, de acordo com a estudante, colocaram algo “completamente desnecessário”. Perséfone refere-se às trilhas de aprofundamento que, conforme consta no CBTCEM,

foram construídas a partir de um movimento que não demarca os componentes curriculares, mas elenca uma série de habilidades das áreas e dos eixos estruturantes, bem como objetos de conhecimento a elas vinculados, os quais podem ser trabalhados, de acordo com a organização da unidade escolar, por diferentes componentes curriculares” (Santa Catarina, 2021a, p. 89).

Nesse contexto, torna-se indispensável destacar que as trilhas de aprofundamento valorizam o desenvolvimento destas habilidades que foram elencadas. As disciplinas clássicas do Ensino Médio foram substituídas por unidades curriculares e os conteúdos/conceitos tornaram-se apenas meio para o alcance de competências. Lopes (2015) já asseverava que é extremamente perverso este processo que vincula a qualidade da educação “à possibilidade de fornecer garantias aos empregadores de que os alunos têm as competências esperadas, tornando o processo educacional submetido fortemente às expectativas de aprendizagem vinculadas aos critérios econômicos” (Lopes, 2015, p. 461). Na mesma esteira, Oliveira (2018) afirma que diante da “pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra” (Oliveira, 2018, p. 57).

No entanto, o caráter antidemocrático desta política revela-se à medida em que, ao desconsiderar os territórios e as realidades sociais, ela insiste em “oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem, (...) transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem” (Oliveira, 2018, p. 57). A partir dos excertos apresentados e da análise de dados realizada, inferimos que a atual política educacional do Ensino Médio, materializada no Estado de Santa Catarina, por meio do CBTCEM, desconsidera o aspecto formativo desta etapa da Educação Básica. Primeiramente, por propor aos estudantes escolher o que querem estudar. Além do aspecto ilusório e falacioso desta “liberdade de escolha”, os próprios jovens demonstraram que não se sentem preparados para realizar tal escolha e que desejariam aprofundar os conhecimentos historicamente produzidos para, somente ao final desta etapa de escolarização, fazerem suas escolhas de modo mais assertivo.

Da mesma forma, além da escola não ter a obrigatoriedade de ofertar todos os itinerários formativos e todas as áreas de conhecimento, ao realizarem suas “escolhas”, o acesso a outros conhecimentos fundamentais para o seu aprimoramento como pessoa humana são negados. Esta

condição fragiliza a perspectiva de futuro e/ou de carreira dos estudantes e os impõe a uma inserção precarizada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, afirmamos, com base nos autores estudados, que não é função dos estudantes decidirem o que querem estudar, mas é dever do Estado promover a construção de propostas pedagógicas articuladas com a realidade social dos estudantes e com a comunidade local a fim de assumir sua responsabilidade enquanto agente da democracia, da justiça e da igualdade social.

No entanto, a negação da realidade social dos estudantes denota o aspecto perverso com que esta política vem sendo materializada em Santa Catarina, percebida através da padronização e homogeneização curriculares impostas pelas Trilhas de Aprofundamento em que os conteúdos, objetivos e habilidades a serem desenvolvidas já estão dados. Os relatos dos estudantes apontam o cerceamento da autonomia dos professores bem como a falta de integração e de diálogo entre eles no planejamento das ações pedagógicas. Estas características, aliadas à falta de formação docente, elucidam a desvalorização dos conhecimentos historicamente produzidos que ocorrem nas Trilhas de Aprofundamento.

Por fim, a forma precarizada que o NEM está sendo ofertado evidencia à negação do direito à Educação Básica e expressa o alinhamento desta política às demandas do mercado em contraposição ao aspecto socializador e humanizador da escola. Desse modo, na seção seguinte, iremos elucidar, a partir da análise dos dados apreendidos, como, reiteradamente, a protelação da formação humana integral persiste nas políticas educacionais brasileiras.

3.3 PROTELAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EXPECTATIVAS AMPLAS

À medida que os jovens, filhos dos trabalhadores, têm acesso à educação escolar, e principalmente ao Ensino Médio, acirra-se a disputa em torno das finalidades e de qual conhecimento deve ser disponibilizado a eles. De acordo com Silva (2018, p. 7), o aumento significativo no número de matrículas nesta etapa da Educação Básica, “de pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991, a 9 milhões em 2004”, fez com que a temática em torno do seu currículo estivesse em pauta nos “marcos normativos e [nas] ações do executivo federal” nos

últimos anos²⁶. Garcia (2014, p. 46) destaca que a elevação expressiva no número de matrículas do Ensino Médio, na verdade, está relacionada “mais à universalização do Ensino Fundamental, à melhoria do fluxo escolar nessa etapa de ensino e às exigências do mercado de trabalho do que às políticas específicas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio” uma vez que as políticas pretendidas aos jovens não deram, e ainda não dão, conta de tratar esta etapa de escolarização como um direito social, como uma importante etapa formativa no percurso dos jovens e como prerrogativa para a formação humana integral.

A centralidade da terceira etapa da Educação Básica, seu acabamento (Cury, 2008), fica evidente nos relatos dos estudantes. Frequentar o Ensino Médio e se apropriar dos conhecimentos científicos historicamente produzidos, além de um direito é um desejo explícito dos jovens que sonham com seu futuro e com melhores oportunidades. O relato de Deméter, quando questionada sobre a redução da carga horária das disciplinas clássicas do Ensino Médio, demonstra o aspecto protelatório da formação humana integral promovido pela Lei 13.415/2017:

Porque faz muita falta, né? Eu tô vendo que tá fazendo muita falta pra gente, porque fica muito corrido pra fazer as coisas e, também, porque as trilhas não ajudam em nada. Tem dia que mal a gente faz, mal faz as coisas, porque as trilhas quase não aprofundam e, é, eu preferia estar tendo algo que realmente me auxiliasse, né? (Relato de Deméter).

A atual legislação, ao propor a divisão curricular e estabelecer o “máximo” de 1.800 horas para a formação geral básica, permitindo, inclusive, que a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina estabelecesse apenas 1.760 horas, impõe aos estudantes permanecerem alijados do processo de escolarização. Como podemos perceber, os próprios jovens externam o entendimento de que os conhecimentos não socializados farão falta em suas trajetórias, seja para dar continuidade em seus estudos ou para acessar de modo qualificado o mercado de trabalho. Simões (2020) afirma que a expansão do Ensino Médio, ao atingir as escolas públicas e proporcionar o acesso a diferentes grupos sociais, estabeleceu um novo dualismo que é caracterizado pela funcionalidade da escola, ou seja, “a educação é defendida como direito, como bem social a ser universalizado, mas é tratada como privilégio de alguns segmentos, porque a

²⁶ Silva (2018) apresenta um quadro com a cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal entre os anos de 1996 e 2018.

lógica dos sistemas educacionais fundamenta-se na distribuição desigual do capital simbólico que a escola detém” (Simões, 2020, p. 192).

O relato de Ártemis também demonstra que a protelação da formação humana integral se estabelece pela falta de acesso qualificado ao conhecimento a partir da redução da carga horária da formação geral básica:

Tá faltando porque a gente acabou perdendo aulas, o que eram essenciais, Biologia, Matemática, Física. A gente acabou perdendo aulas que são realmente essenciais pra gente por conta da trilha, porque teve que dar espaço pra aula de trilha, então, creio que muitas vezes não dá do professor aprofundar, da gente entender com mais clareza por questões disso (Relato de Ártemis).

As análises anteriores acerca das trilhas de aprofundamento nos permitem afirmar o quanto os alunos estão sendo prejudicados em suas formações por terem que fazer escolhas que, na maior parte das situações, não são atendidas, mas também porque há uma série de outras fragilidades na materialização desta parte flexível do currículo. Do mesmo modo, a partir dos relatos dos estudantes, elucida-se também o quanto estão sendo impedidos de aprofundar os conhecimentos nas aulas destinadas à formação geral básica. Filho e Moura (2020), ao analisarem distintas propostas de Ensino Médio da última década e buscarem apreender a intencionalidade de cada uma delas, afirmam que “as distintas concepções e formas de organização curricular, incluindo os tempos e espaços, que sustentam os diversos ensinos médios revelam a fragmentação que priva a população do direito igualitário à educação escolar nessa etapa” (Filho; Moura, 2020, p. 137).

O saber sistematizado destinado a esta etapa da Educação Básica, compreendido como um direito que deveria ser oportunizado a todos os jovens que frequentam o “Novo” Ensino Médio é declaradamente caracterizado por esta fragmentação. Esta dimensão aparece de modo explícito no relato de Gaia:

Então, se eu pegar uma trilha, uma eletiva de uma área específica, eu não vou trabalhar todas, eu vou trabalhar uma só, talvez de várias maneiras, mas ainda assim vai ser ou só na área de humanas ou só na área de exatas ou só na área de ciências. E, isso não, para mim, não fecha. Para mim não precisava, sabe? É interessante a gente ter um conhecimento sobre várias outras áreas (Relato de Gaia).

A clareza com que Gaia expressa seu descontentamento com o que está sendo oferecido aos estudantes, revela tanto o modo unilateral da formação quanto à intenção com que este currículo foi pensado aos jovens oriundos das classes populares. De acordo com Filho e Moura (2020),

a definição sobre quem tem direito de acesso a qual tipo de Ensino Médio não é aleatória, nem fruto de uma opção livre, mas parte de uma política de focalização que busca fazer o acoplamento entre cada oferta e cada fragmento de classe, utilizando como critério a posição ocupada na hierarquia socioeconômica (Filho; Moura, 2020, p. 137).

Desse modo, ressalta-se que as mudanças curriculares propostas pela Lei 13.415/2017 visam a adequação da formação dos estudantes às demandas do mercado e representam um ideário que compactuam, de acordo com Kuenzer (2017, p. 339), com o regime de acumulação flexível proposto pelo “Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990” em que se evidencia o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes “aprender ao longo da vida” e serem empreendedores de si, partindo-se, principalmente, de uma lógica em que as subjetividades flexíveis e as capacidades adaptativas importam mais do que a promoção do “desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos” (Libâneo, 2016, p. 48).

Libâneo (2016) já nos alertava que as políticas educacionais sob a forte influência dos organismos internacionais trariam “o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (Libâneo, 2016, p. 41). O relato de Atena expressa este desfiguramento:

Na parte das trilhas são pouquíssimos aprendizados. Por exemplo, agora eu tô tendo trilha de foto-cidade-grafia. É uma trilha que, basicamente, não tem nada a ver com os conteúdos que eu estou aprendendo. E a gente, basicamente, está aprendendo a bater foto das coisas, tipo, paisagens naturais. Sendo que são coisas que isso não é pra todo mundo, não é todo mundo que vai seguir a carreira de fotografia em si. Então, eu acho que não tá sendo bem implementado, eu acho que essa é a palavra correta (Relato de Atena).

A perspectiva apresentada pelos reformadores de que a parte flexível do currículo, e neste caso das trilhas de aprofundamento, iriam tornar mais significativa a aprendizagem, na verdade, esconde a sua real intenção que é a “de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem” (Libâneo, 2016, p. 48). Dessa forma, assevera-se que um dos objetivos implícitos desta política é o desenvolvimento de

aprendizagens mínimas aos mais pobres para que estas sirvam tanto no sentido de lhes possibilitar a inserção no mercado de trabalho, mesmo que de modo precarizado, quanto para lhes possibilitar, de algum modo, serem também consumidores. Nesse sentido, Libâneo (2016) aponta que “na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza” (Libâneo, 2016, p. 47).

Reiteramos que a atual reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017, alinha-se com os interesses do sistema capitalista e com as orientações de organismos internacionais que, distantes de focalizar a formação humana integral dos estudantes e de garantir a educação como um direito social,

se nutre da divisão técnica do trabalho valorizando a dimensão intelectual (e complexa), exercida por poucos, em detrimento do trabalho manual (e simples), destinado à maioria. Entretanto, todas essas formas de trabalho, submetidas aos interesses hegemônicos, se articulam e contribuem para a manutenção do bom funcionamento do metabolismo do capital (Filho; Moura, 2020, p. 138).

Um outro aspecto evidenciado nos relatos dos estudantes e que caracteriza a protelação da formação humana integral diz respeito a falta de infraestrutura nas escolas. Quando questionamos Zeus sobre esta temática, ele foi bastante enfático:

Então, é, a gente tem um laboratório de informática, mas que é a única coisa que a gente tem, a gente usa o que tem, né? É, só que seria interessante se tivesse coisas a mais como laboratório, pra, o laboratório de ciências né, digamos assim. E, a gente, hoje, né, a gente tem a biblioteca. (...) E, algumas outras coisas, como a quadra não tem um teto, digamos assim, porque algumas trilhas elas são ali. Não, assim, tudo bem. Só que, por vezes, a gente não vai pra quadra fazer algum tipo de trilha, porque está chovendo né, e, às vezes, também o sol tá muito quente, então a gente tá ali é fazendo alguma atividade, por exemplo, quando tem trilha de que é uma trilha de jogos que a gente tem, às vezes, os jogos são, digamos que dinâmicos, então a gente não pega e joga xadrez, a gente vai ali e monta algum jogo, né? Que é outra coisa que eu não sei por que que tem, mas eu acho divertido até. Parece um lazer, digamos assim. Só que desde que eu estudo aqui, tem coisas que ainda não mudaram, uma quadra, a única coisa que fizeram agora foi colocar um piso decente na quadra, porque antes nem isto tinha, era só cimento puro. Mas, até hoje nunca colocaram um teto na quadra, uma lona, pelo menos, né? E, o laboratório de ciências eu já falei (Relato de Zeus).

O que podemos evidenciar no relato de Zeus é que as condições físicas da escola impõem limites ao desenvolvimento das propostas das trilhas de aprofundamento que, por vezes, precisam

ser reelaboradas pelas impossibilidades de execução. Partindo do pressuposto de que a infraestrutura é concebida como uma das condições de partida para o desenvolvimento de uma educação que se pretenda integral (Brasil, 2009 *apud* Pattaro; Machado, 2014, p. 122), percebemos o quanto ainda é necessário avançar em termos de investimento/financiamento para que o mínimo aos estudantes da rede pública estadual seja garantido. Quando Zeus fala “a gente usa o que tem, né?” nos recordamos da responsabilidade atribuída à escola em ofertar itinerários formativos que estejam em conformidade com as suas condições objetivas, visando à qualidade do processo ensino-aprendizagem. No entanto, esta afirmação do estudante também nos faz refletir que, talvez, a quadra e o laboratório de informática, mesmo que em péssimas condições, sejam, de fato, os únicos espaços que a escola tem para oferecer e “garantir” a materialização do CBTCEM. Nesse sentido, Garcia e Czernisz (2017) nos alertam de que é preciso “reafirmarmos a necessidade de aprofundar o estudo sobre o currículo voltado à formação humana plena e não a um arremedo de formação integral” (Garcia; Czernisz, 2017, p. 578).

Os dois relatos de Hera, quando questionada sobre a infraestrutura da escola, nos permitem compreender a realidade da escola e os aspectos que a estudante considera importante melhorar:

Então, eu acho que pra poder melhorar, poderia ter vários laboratórios, né? Tipo de Química, de Física pra poder fazer experiências e tais. A quadra poderia ser coberta, que não é. (...) Internet tem, mas, às vezes, não pega né, por que são muitos alunos usando a mesma, né? Eu acho que é isso (Relato de Hera).

Então a gente tem a informática, mas, tipo, não tem computador, é só por causa do, do projetor, que nas salas têm mas não funciona, né? Aí a gente tem que descer para lá para poder usar ele, né, pra poder funcionar. E eu acho que os laboratórios poderia ter de Física, de Química pra fazer outros também, outras laboratórios, outras coisas que a gente ainda não tem experiência, né? Acho que é isso (Relato de Hera).

Hera nos apresenta aquilo que ela considera importante ter na escola e que não tem: os laboratórios de Química e Física para fazerem experiências. E relata aquilo que precisaria melhorar: a quadra, a internet e o próprio laboratório de informática que é utilizado apenas em função do projetor. Essas condições, além de inviabilizarem a formação humana integral dos estudantes, vão de encontro ao próprio processo de materialização da atual política de reforma do Ensino Médio, visto que, tendo como base a Resolução nº 3 (Brasil, 2018b) e a Portaria nº 1.432

(Brasil, 2018d), o CBTCEM foi elaborado a partir dos quatro eixos que devem estruturar as práticas pedagógicas: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Sendo que o objetivo destes eixos é “integrar os diferentes arranjos de formação oferecidos pelos itinerários, para melhor orientar o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento, para garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (DCNEN, Art. 12, § 2º *apud* Santa Catarina, 2021a). O relato de Perséfone, quando questionada sobre a infraestrutura da escola, nos ajuda a evidenciar estas contradições entre o proposto e a realidade:

Sobre as estruturas, é difícil tu querer implementar um ensino médio desse, que exige tanta estrutura das escolas, sendo que a maioria delas não tem essa estrutura para suportar esse tipo. Então, assim, é questão de a gente preparar as escolas pra isso. Vamos dar estrutura para as escolas, vamos dar o recurso necessário pra aplicar esse tipo de ensino, sabe? (Relato de Perséfone).

Aquilo que para a estudante é uma condição lógica, foi desconsiderado pelos reformadores e defensores da Lei 13.415/2017. A distância entre aquilo que foi proposto por meio desta política educacional e a realidade objetiva das escolas públicas contribui para alargar as desigualdades sociais uma vez que os espaços físicos pouco atrativos não oferecem o mínimo a estes estudantes “(...) que têm na escola pública o centro do seu processo formativo” (Garcia; Czernisz, 2017, p. 580), da mesma forma, em que impõem limites ao planejamento dos professores no que tange aos recursos e as estratégias de ensino.

O Documento Referência da CONAE, edição 2024, que tem como tema: “Plano Nacional de Educação (2024-2034) – política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, apresenta dois importantes desafios que vão ao encontro do projeto de construção de uma política para a formação humana integral: valorização dos profissionais de educação e financiamento (CONAE 2024, p. 10). Queremos dar destaque aos aspectos da valorização docente que dialogam com os dados que estamos analisando nesta sessão: infraestrutura e trabalho docente. De acordo com o Documento Referência, Eixo V, destaque 879, estas duas dimensões estão intrinsecamente relacionadas, uma vez que as condições de trabalho “são fundamentais para a valorização dos seus profissionais,

bem como para a qualificação do trabalho pedagógico a ser realizado” (CONAE 2024, p. 139). Além disso, ressalta a importância de os espaços da escola estarem preparados de acordo com a faixa etária dos estudantes que atendem visando ao pleno desenvolvimento dos mesmos como sujeitos de direitos. E traz o alerta de que “é urgente que se tenha financiamento adequado e estável e investimento para qualificar a infraestrutura das instituições educativas como garantia do desenvolvimento omnilateral de todos(as)” (CONAE 2024, p. 139).

Como uma das estratégias elencadas neste eixo, o Documento Referência traz:

3.2. Definir e garantir um padrão mínimo de infraestrutura nas unidades educacionais para atividades culturais, respeitando as especificidades de cada região (laboratórios de informática, acesso à internet banda larga, biblioteca, refeitório, quadra poliesportiva, auditórios/ anfiteatros, salas com acústicas adequadas ao processo aprendizagem) (CONAE 2024, p. 150).

A partir do que os estudantes indicam como necessário para a melhoria da infraestrutura das escolas, inferimos, com base na estratégia 3.2, que as escolas não possuem um padrão mínimo de infraestrutura que garanta aos professores boas condições de trabalho e, conseqüentemente, esta realidade impacta o processo ensino-aprendizagem e gera a protelação da formação humana integral dos estudantes.

No contexto da lei 13.415/2017, um outro aspecto evidenciado nos relatos dos estudantes e que caracteriza a protelação da formação humana integral diz respeito à precarização da formação inicial e continuada do professor. O excerto da entrevista de Atena evidencia este aspecto:

Acho que eles foram preparados para dar aula das matérias em si, que eles estudaram, por exemplo, o professor de história está qualificado para dar aula de história e não para dar aula de foto. Não para dar aula de: ah, olha aqui, o conceito dessa foto e o dessa. Nossa, olha a diferença, o que que tem? Olha o ângulo, o ângulo dessa daqui tá diferente para essa! E eu acho que ele não foi qualificado para isso. Ele aprendeu a dar conteúdo de história, por exemplo, revolução. E não é isso que ele tá dando em trilhas, ele vai dar outra coisa totalmente diferente (Relato de Atena).

A atual legislação permitiu várias possibilidades de atuação dos professores, entre elas a contratação de profissionais de notório saber; no entanto, a partir dos relatos dos estudantes, podemos entender que não estão comprometidas com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Compreendemos que a estrutura da parte flexível do currículo quando organizada

por áreas de conhecimento e por diferentes arranjos curriculares dificultam o trabalho do professor, pois, muitas vezes, não estão de acordo com a sua formação inicial e denotam a fragilidade das formações continuadas. Garcia e Czernisz (2017, p. 575) afirmam que a formação do professor “exige um saber científico que norteia atividades de ensino” que vai muito além do domínio de uma técnica, mas que está articulada à docência “no que diz respeito ao trabalho com o currículo, ao projeto político pedagógico, ao planejamento, à avaliação, e a própria relação entre professor e aluno que exige conhecimentos sobre a peculiaridade do desenvolvimento e aprendizagem humana” (Garcia; Czernisz, 2017, p. 575).

O relato de Perséfone, do mesmo modo, nos permite compreender que o proposto nas trilhas de aprofundamento prejudica a qualidade do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os professores não foram formados para cumprir as exigências do modelo contido no “Novo” Ensino Médio:

E a gente tem uma professora, a nossa professora de química, ela chegou a se queixar porque tem uma turma que escolheu uma trilha, que é mais puxado pra área de biologia e de natureza, e química se encaixa ali. Só que, dentre esses aprofundamentos, biologia se sai muito mais, tem muito mais do que aprofundar na área de biologia, e ela fica tipo perdida: Como que eu vou aplicar a química nisso? Entende? É mais ou menos nesse sentido (Relato de Perséfone).

Por mais que os documentos que regulamentam a materialização desta política apontem para uma suposta modernização do currículo com o intuito de promover maior significado as aprendizagens, os relatos dos estudantes sinalizam que esta organização curricular prejudica a ação docente porque os professores encontram dificuldades em executar o proposto nas trilhas de aprofundamento.

Os aspectos até aqui apresentados demarcam a protelação da formação humana integral e evidenciam a dualidade da educação brasileira como resultado de uma intencionalidade implícita das políticas educacionais brasileiras. Lima Filho (2019) afirma que as políticas educacionais para a classe trabalhadora e camadas populares são demarcadas por um déficit civilizatório caracterizado “pela redução das áreas do conhecimento, pela subtração dos conteúdos da ciência, tecnologia, cultura e artes, pela inviabilização da qualidade das infraestruturas materiais e de carreiras, condições de trabalho e salários dos profissionais da educação pública” (Lima Filho, 2019, p. 130).

Na contramão desses ideais que desconsideram a importância de uma escola que transcenda a perspectiva de formação para o mercado de trabalho, encontramos as expectativas dos estudantes das escolas públicas estaduais. Ao contrário de uma das justificativas para a proposição da Lei 13.415/2017 de que “o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016b), os estudantes manifestaram, ao longo das entrevistas, o anseio pela retomada da carga horária da formação geral básica como prerrogativa para o alcance de melhores oportunidades e, principalmente, para uma formação que os possibilite “serem autônomos e críticos, possuir uma formação científica e humanística sólida que lhes permita compreender a realidade e afrontar os desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos contemporâneos” (Silva, Krawczyk, Calçada, 2023, p. 15).

Sobre como deveria ser uma escola de Ensino Médio e como ela deveria ser organizada para atender os anseios dos jovens que a frequentam, a Gaia respondeu:

Tá, então, eu acho que, hã, as cargas horárias elas teriam que ser ocupadas pelas matérias básicas, porque isso é muito importante pra passar no vestibular e concursos, enfim, várias, várias coisas, teria que ser sempre são as matérias básicas que são cobradas. (...) Enfim, pode ser muitas que sejam, sabe? Mas, eu acho que sim, teria que ter sim essas matérias básicas (Relato de Gaia).

A estudante ressalta a importância das disciplinas clássicas do Ensino Médio para que os jovens possam dar continuidade aos seus estudos e/ou concorrerem, de maneira igualitária, a vagas em diferentes concursos. O conceito de Educação Básica, comum a todos, é evidenciado no relato de Gaia. A aluna expressa o desejo por uma formação que atenda às suas ambições e supere o modelo proposto pelo NEM. De acordo com Ciavatta (2012), a formação humana integral teria esta função de “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (Ciavatta, 2012, p. 85). Destacamos que a autora afirma que a educação “não pode ser reduzida às necessidades estritas do mercado de trabalho”, do mesmo modo em que “ela não pode estar alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção econômica, como campo onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida” (Ciavatta, 2012, p. 99). Por isso, compreendemos que não há como

garantir aos jovens uma inserção qualificada no mercado de trabalho sem a garantia de “um projeto educacional, mas também social, no sentido ético-político da democracia plena, um projeto educacional e societário efetivamente comprometido com a emancipação humana” (Lima Filho, 2019, p. 133).

E qual seria a escola ideal para os jovens que frequentam o Ensino Médio? Hera respondeu:

Eu acho que poderia continuar com essas trilhas de aprofundamentos com mais matérias sobre Física, essas matérias comuns e ter laboratórios, né, na infraestrutura da escola pra poder ajudar. Que daí podemos por, como é que é? Em vez de ter só na teoria, ter na prática também pra gente aprender como é que faz e ter uma experiência nova. Então eu acho que esse é o novo ensino médio que poderia ser para as próximas gerações (Relato de Hera).

Esse Ensino Médio que Hera gostaria de estar cursando e/ou propõe para as próximas gerações prevê a garantia de um currículo com a ampliação da carga horária das disciplinas clássicas e infraestrutura física com laboratórios que possibilitem a integração entre teoria e prática. Compreendemos que o desejo de Hera, além de já estar preconizado no Art. 35 da LDBEN, contempla a perspectiva de educação integrada e integral que visa “estender ao Ensino Médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (Ciavatta, 2012, p. 88). Destacamos que as DCNEM/2012, que concebiam o Ensino Médio como um direito social e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita, era caracterizada por esta indissociabilidade entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem. Além disso, apresentava a “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (Brasil, 2012) com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

No que se refere à organização do currículo do Ensino Médio, Atena destacou:

Eu acho que deveria ser organizada da seguinte forma: é, ter duas línguas estrangeiras, porque, querendo ou não, são muito importantes para qualquer ramo, qualquer trabalho que a gente queira estar fazendo após ser formado. É, acho que deveriam aumentar as cargas horárias das disciplinas, é, consideradas, para mim, mais importante como Biologia, Química, Física, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Filosofia, entre outras. Porque a gente iria aprender mais

e, realmente, entraria na nossa cabeça sobre o que aquela disciplina está falando (Relato de Atena).

A estudante avalia como positiva a inserção de uma segunda língua estrangeira no currículo e defende o aumento da carga horária das disciplinas clássicas do Ensino Médio como proposição para a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Partindo-se do pressuposto de que

os conhecimentos escolares, derivados das ciências de referência, são aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política (Silva, 2014, p. 68).

Compreendemos que uma educação comprometida com a formação humana integral dos estudantes só será alcançada com a retomada da centralidade dos conhecimentos historicamente produzidos. No entanto, esta perspectiva foi secundarizada pela atual legislação, principalmente, quando restringe e associa o conceito de formação integral à construção do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2017). Conforme consta em nossas análises nas sessões anteriores, esta é uma via que coloca “em risco iminente o futuro da juventude pobre brasileira” (Araújo; Silva; Both, 2022, p. 7) seja pela negação do direito à educação básica e/ou pela impossibilidade das escolas públicas ofertarem os itinerários formativos que contemplem o projeto de vida de cada estudante.

Os limites da experiência formativa no NEM e as perspectivas futuras, mais uma vez, foram explicitadas por Deméter:

Ah, eu acho que eu já fechei. Quando que eu imaginar, né, que eu ia ter educação financeira e, esses, essas trilhas, né. Agora o meu ensino médio acabou, né? Porque eu vou me formar ano que vem, mas, eu vou, tô fazendo isso pra as próximas não, não passarem por isso, sabe, não terem esse Ensino Médio. Eu gostaria que eu me formasse com o antigo, com o antigo ensino médio (Relato de Deméter).

Deméter lamentou pelo ensino que lhe está sendo ofertado no NEM e considerou a sua participação na presente pesquisa como uma importante contribuição às novas gerações. Deméter compreendeu que poderia ganhar voz e servir como uma denúncia para a mudança no currículo do Ensino Médio. Quando a estudante afirmou que gostaria de se formar “com o antigo Ensino Médio”, ela sinaliza para a centralidade da formação geral básica e para o retorno da carga

horária de 2.400 horas. Com base em Araújo, Silva e Both (2022, p. 10), a manifestação de Deméter, no contexto da materialização da Lei 13.415/2017, significa o quão importante é a “ação que os sujeitos exercem, fazendo, muitas vezes, com que as políticas sejam rejeitadas ou recriadas”.

Da mesma forma, Atena, depois de agradecer a possibilidade de expor suas compreensões relacionadas ao NEM, é enfática: “espero que esse Novo Ensino Médio seja revogado logo. Muito obrigado por ter dado essa oportunidade também de falar. Acho que para todos os alunos, assim, de conseguir falar e explicar o que estamos sentindo no momento”. O apelo de Atena pela revogação do NEM demonstra que o proposto pela Lei 13.415/2017 e materializado pelo CBTEC não atende as expectativas dos estudantes e, muito além disso, que os jovens não foram ouvidos no momento da construção e proposição desta política educacional. Fica evidente, que “crise, falta de identidade e ‘elo fraco’ [foram] alguns dos termos utilizados para descrever a situação do propagado ‘fracasso’ do Ensino Médio no Brasil” (Simões, 2020, p. 202), servindo apenas como uma cortina de fumaça para esconder as reais intenções desta reforma. Nesse sentido, retomamos Araújo, Silva e Both (2022, p. 9) quando afirmam que a reforma “ainda não ganhou os seus contornos finais”, pois “não é automática a materialização das finalidades das políticas gestadas nesse Estado, sendo também objeto de resistências e ressignificações”. Em outros termos, quando damos voz aos estudantes alargamos as expectativas, oportunizamos movimentos de resistência e contribuimos para a construção de “uma política educacional que garanta o direito de todos ao Ensino Médio de qualidade” (Simões, 2020, p. 203).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação foi instituída pela Constituição Federal de 1988 como um direito social que deve ser garantido pelo Estado e pela família. Ao Estado, conferiu-se o dever de ofertar educação obrigatória e gratuita, e de promover formas de acesso e permanência exitosa para todos. Em consonância com esse direito proclamado, a LDBEN/1996 estabeleceu o conceito de Educação Básica, constituída por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como um mínimo de escolarização indispensável para que todos possam exercer a sua cidadania, dar continuidade aos seus estudos e, também, possam se inserir, de modo qualificado, ao mercado de trabalho.

No entanto, embora Ensino Médio seja uma etapa da Educação Básica, ele não é tratado como uma etapa obrigatória, uma vez que a permanência do estudante na escola está atrelada a sua faixa etária e não a sua conclusão. Então, torna-se imperativo reconhecer que a universalização do Ensino Médio está condicionada ao usufruto de um direito social subjetivo e inalienável, compreendido como um direito fundamental para o desenvolvimento pleno dos cidadãos e, também, para o reconhecimento de outros direitos democráticos.

A atual reforma do Ensino Médio, efetivada pela Lei 13.415/2017, ao propor a flexibilização curricular, descaracterizou esta etapa da Educação Básica como um direito social subjetivo, uma vez que reorganizou o currículo em duas partes: a) Formação Geral Básica (FGB), com carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, vinculada a Base Nacional Comum Curricular; b) Parte Flexível, que corresponde ao mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas do currículo. No Estado de Santa Catarina, por meio do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCM), esta parte flexível foi organizada por itinerários formativos compostos por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

Para elucidar as considerações finais desta dissertação, destacamos que o problema desencadeador desta investigação foi o interesse em analisar se a organização curricular do “Novo” Ensino Médio, composta por Formação Geral Básica e itinerários formativos, garante o direito dos jovens de terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e se proporciona uma formação humana integral. Chegamos à conclusão de que a atual reforma do

Ensino Médio protela a formação humana integral dos jovens quando fragiliza o conceito de Educação Básica e nega o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos.

Para chegarmos a esta conclusão, utilizamos como metodologia a abordagem teórico metodológica crítico-dialética e adotamos referencial teórico pautado no materialismo histórico e dialético. O caminho que percorremos nos permitiu compreender o movimento dialético das políticas educacionais, as distintas forças sociais que estão presentes e como elas se revelam nas legislações. Apreendemos que a atual reforma do Ensino Médio é resultado de um processo histórico demarcado por disputas em torno do seu currículo, tendo em vista diferentes projetos societários. Desvelar as intencionalidades dos agentes propulsores das políticas educacionais, possibilitou-nos compreender a importância dos movimentos de resistência para o alcance de propostas em favor do direito à educação pública de qualidade para todos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a hipótese de pesquisa foi confirmada, uma vez que as mudanças curriculares propostas para o “Novo” Ensino Médio não garantem a qualidade da educação aos jovens que precisam ter seus direitos sociais garantidos pelo Estado. Ao contrário, aprofundam sua negação aos jovens que frequentam as escolas públicas estaduais, ao sonegar a apropriação dos conhecimentos científicos, centrais à formação humana integral.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do “Novo” Ensino Médio no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral. Concluímos, com base nas análises realizadas, que esta política educacional impõe muito mais limites do que possibilidades aos estudantes das escolas públicas estaduais.

Evidenciamos que a flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 não garante o acesso e a permanência exitosa dos jovens a uma educação de qualidade, uma vez que a proposta fragiliza o conceito de Educação Básica. Ao possibilitar que os jovens “escolham” os seus itinerários formativos, além de transmitir uma falsa ideia de liberdade, impossibilita os estudantes de acessarem um conjunto de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Além do mais, a escolha dos estudantes é condicionada à oferta das escolas, ou melhor, a propalada ideia de que os jovens poderiam trilhar itinerários formativos em consonância com seus projetos de vida é uma grande falácia desta política educacional.

A proposta de flexibilização curricular provoca a precarização das condições de oferta da formação geral básica pela redução da carga horária das disciplinas clássicas do Ensino Médio e pelo retrocesso das práticas pedagógicas, pois o tempo reduzido das aulas impossibilita os professores de aprofundarem conceitos essenciais, proporem metodologias que favoreçam à aprendizagem significativa dos estudantes e que estejam integradas com a sua realidade social.

Do mesmo modo, a ênfase dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pela obrigatoriedade de comporem o currículo nos três anos do Ensino Médio, denota a perspectiva das políticas educacionais brasileiras de se alinharem às recomendações de organismos internacionais para um currículo mínimo e com foco em apenas dois componentes curriculares em detrimento dos demais, o que caracteriza o aspecto instrumental e unilateral proposto.

O modo aligeirado com que os conteúdos escolares estão sendo trabalhados no “Novo” Ensino Médio também demonstra que a concepção pedagógica desta reforma está centrada no individualismo, na competitividade e na minimização da responsabilidade do Estado em prover uma educação de qualidade para todos os estudantes. A educação passa a ser compreendida como um privilégio a ser alcançado individualmente e não como um direito social que deve ser garantido pelo Estado.

A implementação da atual política educacional do Ensino Médio, no Estado de Santa Catarina, tem ocorrido por meio da materialização do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Destacamos que o CBTCEM, no Caderno 1, apresenta três possibilidades de matriz curricular que podem ser selecionadas pelas escolas públicas conforme a disponibilidade de oferta. No entanto, nestas matrizes, a carga horária da formação geral básica foi contemplada apenas por 1.760 horas, o restante da carga horária é composto pelos itinerários formativos: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

Detemo-nos, então, a analisar os dados referentes ao Projeto de Vida e as Trilhas de Aprofundamento. O componente curricular Projeto de Vida está inserido nos três anos do Ensino Médio e tem como objetivo auxiliar os estudantes na escolha de seus itinerários formativos a fim de desenvolver o protagonismo juvenil e o espírito empreendedor. Todavia, alguns limites se evidenciaram quando realizamos a pesquisa empírica. O primeiro deles diz respeito ao fato de os alunos terem demonstrado não se sentirem seguros para escolher uma área de conhecimento. Eles

relataram que preferiam ter acesso a todas as áreas de conhecimento e fazerem suas escolhas ao final desta etapa de escolarização. O segundo limite é caracterizado pela redução da carga horária da formação geral básica, uma vez que a falta de acesso qualificado aos conhecimentos historicamente produzidos dificulta a escolha por uma área de conhecimento. Compreendemos que o principal limite deste componente curricular se estabelece por uma grande contradição. Ao mesmo tempo em que se defende a liberdade de escolha como uma possibilidade de os estudantes personalizarem seus percursos formativos, tendo em vista uma formação humana integral, a própria legislação afirma que as escolas devem ofertar os itinerários formativos que estão em consonância com a relevância local e as suas possibilidades de oferta, ou seja, de acordo com a formação de seus professores e com suas condições de infraestrutura. Dessa forma, fica evidente que as escolhas dos estudantes não poderão ser contempladas, principalmente, em municípios que possuem apenas uma escola de Ensino Médio.

Com relação as 25 Trilhas de Aprofundamento que foram apresentadas no CBTCEM, Caderno 3, podemos inferir, com base nos depoimentos dos estudantes, que elas não substituem e nem aprofundam os conhecimentos que foram retirados pela diminuição da carga horária da formação geral básica. Na verdade, elas correspondem a sequências didáticas, a roteiros prontos e pré-determinados, que caracterizam a padronização curricular imposta pela reforma. Além disso, através destes roteiros pedagógicos os professores têm sua autonomia cerceada, pois, ao terem que seguir um modelo são impedidos de abordar temas que seriam mais relevantes aos estudantes e a comunidade escolar. Pela negação da realidade social imposta pelas Trilhas de Aprofundamento, os jovens ficam distantes das propostas ofertadas e sentem que estão gastando tempo com conhecimentos irrelevantes que não correspondem aos seus anseios.

A análise das proposições dos itinerários formativos, em contraposição aos relatos dos estudantes, permite-nos afirmar que esta política educacional desconsidera o aspecto formativo do Ensino Médio enquanto etapa da Educação Básica ao sonegar o acesso aos conhecimentos científicos centrais ao desenvolvimento dos estudantes e por se posicionar na contramão das finalidades postas no artigo 35 da LDBEN/1996. Da mesma forma, afirmamos que esta contrarreforma fragiliza a perspectiva de futuro e de carreira dos estudantes, impondo-os a uma inserção precarizada no mercado de trabalho e impedindo-os de concorrer de forma equitativa a processos seletivos, vestibulares e concursos.

Após a análise dos dados coletados com os estudantes das 2ª séries do NEM, de duas escolas públicas estaduais, do município de Laguna, reiteramos que o NEM não garante o direito à formação humana integral, ao contrário, esta é protelada a partir de uma série de barreiras impostas pela Lei 13.415/2017. A primeira delas diz respeito à redução da carga horária da formação geral básica, pois a falta de acesso qualificado aos conhecimentos historicamente produzidos impede os estudantes de terem uma formação científica, cultural, artística e filosófica que os possibilite ampliar sua visão de mundo e que os qualifique para continuar seus estudos e/ou se inserirem de forma crítica no mercado de trabalho. Ressaltamos que esta implicação da legislação assevera a dualidade da educação brasileira, privando uma classe de usufruir o seu direito a uma educação pública de qualidade.

A protelação da formação humana integral confere limites aos sonhos dos jovens, pois ao serem alijados dos processos de escolarização são impedidos de prosseguir seus estudos em universidades, principalmente, as públicas. Eles são destinados a aprendizagens mínimas, ao trabalho simples, a uma visão limitada de mundo e responsabilizados pelos seus fracassos. A minimização das formações oferecidas aos jovens oriundos das classes populares não é um acaso, é fruto de um planejamento que tem como pano de fundo questões econômicas e alinhamento das políticas educacionais a recomendações internacionais.

A infraestrutura das escolas públicas também é uma dimensão que contribui para a protelação da formação humana integral dos estudantes. As precárias condições físicas das escolas públicas impedem o planejamento de atividades significativas e articuladas entre teoria e prática de conceitos fundamentais do Ensino Médio. As escolas não possuem um padrão mínimo de qualidade, anunciado pelo Documento Referência da CONAE 2024, como: quadra poliesportiva, acesso à internet banda larga e laboratório de informática. Nesse sentido, podemos compreender que a infraestrutura das escolas gera implicações nas condições de trabalho dos professores e na qualidade do ensino oferecido aos estudantes e torna-se urgente a ampliação de recursos financeiros para melhoria das escolas públicas estaduais. Não há como materializar uma política que se pretenda integral, ou de ampliação do tempo, sem oferecer condições mínimas de infraestrutura.

Os diferentes arranjos curriculares propostos pelos itinerários formativos caracterizam a desvalorização dos saberes sistematizados, dos conhecimentos científicos e dos processos de

aprendizagem significativa próprios das instituições escolares, uma vez que colidem com as formações iniciais dos professores e conferem um esvaziamento dos conteúdos curriculares centrais a formação humana integral. Através dos relatos dos estudantes, percebemos que, além disso, a formação continuada oferecida aos professores foi ineficiente e não garantiu a qualificação adequada para que pudessem compreender o escopo do CBTCEM e bem planejarem suas aulas.

Enfim, concluímos que as expectativas dos estudantes apontaram para a revogação do “Novo” Ensino Médio, para a recomposição da carga horária da formação geral básica e, também, para a melhoria da infraestrutura das escolas. Quando ouvimos de um estudante: “o nosso Ensino Médio acabou”, tivemos a certeza de que eles não foram ouvidos e que a formação oferecida não os possibilita terem perspectivas de futuro. Mas, principalmente, fez-nos ter certeza de que é preciso dar voz às angústias desses estudantes, lutarmos juntos para que a revogação aconteça e para que uma educação de qualidade socialmente referenciada seja garantida a todos independente da classe social.

Nesse sentido, ousamos afirmar que a garantia de uma formação humana integral só será possível com políticas comprometidas com a verdadeira emancipação humana e, para isso, defendemos, além da revogação do NEM e da recomposição, no mínimo, das 2.400 horas destinadas à formação geral básica, o retorno das DCNEM/2012. Entendemos que somente a centralidade dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e filosóficos em articulação com o trabalho integrado dos professores, possibilitará aos estudantes do Ensino Médio ampliarem suas visões de mundo, ressignificarem seus conhecimentos, terem melhores oportunidades e serem cidadãos conscientes de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L. T.; BOTH, A. L. C. M.; Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 13, e14021, jun. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ronaldo%20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ronaldo%20%20(1).pdf). Acesso em: 24 out. 2023.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, Ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 887-911, set./dez. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso: 13/02/2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 45, de 30/12/2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília: DF: Casa Civil, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.037**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos e dá outras providências. Brasília: DF: Casa Civil, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.037%2C%20DE%201,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. CNE/CP. CONELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. **Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio**. Brasília: CNE/CP, 2009b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112009.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009c. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 05 de mai. 2023.

BRASIL. CNE/CEB. CONELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 05 de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE/CEB, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília: DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei nº 13.005, de 25/07/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016**. Altera o Ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília: DF: Casa Civil, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 31 mar. 2023.

BRASIL. **Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC**. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** - Lei do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Estabelece o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília: DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432/2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGE CIDADES**: Laguna. Brasília, DF, [2023]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/laguna/panorama>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O Ensino médio e o problema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 29, n. 3, p. 126-140, set. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: 19 abri. 2023. Doi: 10.17058/rea.v29i3.16540.

CHAVES, P. M.; FORMIGHERI FUÁ DE LIMA, G. L. Instituto iungo e a juventude no ensino médio: 'projeção da vida' subordinada ao capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 545–576, 2022. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.47171. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47171>. Acesso em: 9 out. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Conferência Nacional de Educação (CONAE 2024). **Plano Nacional de Educação 2024-2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CONAE%202024.pdf> Acesso em: 20 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.129, p. 1.053-1.066, out-dez., 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116, p. 245-262, jul./2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Educação de qualidade. [Entrevista concedida a] Rafael Bastos Costa de Oliveira. **Em aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 181-189, set./dez., 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abri./jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set., 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago., 2009.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p. 813-829, jul./dez., 2018.

FERRETI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, Ano 32, v. 6, p. 71-91, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4988. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 3 out. 2023.

FILHO, Domingos, L.L.; MOURA, Dante H. Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.) **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** CirKula: Porto Alegre, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p. 235-254, jan.-abr., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619 – 638, jul. – set., 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, José Carlos de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014, p. 45-60.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, [S. l.], v. 42, n. 3, p. 569–584, 2017. DOI: 10.5902/1984644429481. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29481>. Acesso em: 02 out. 2023.

GIROTTO, Eduardo Donizetti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019.

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.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set., 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**.

São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 out. 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, v. 23, 2018, p. 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2023.

LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio e a construção de nossa resistência em defesa da educação pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 123–137, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n4p123-137. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13052>. Acesso em: 26 set. 2023.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**. Brasília: DF. v. 21, nº 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica, 2012. p. 1-13.

MASSON, Gisele. **Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93077/274623.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 maio 2023.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. A política de Ensino Médio Integrado como garantia do direito à educação da juventude. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 266-291, 2019.

MELLO, Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdades sociais no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun. 2020.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.) **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** CirKula: Porto Alegre, 2020.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun., 2017.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, 2015. DOI: 10.22420/rde.v8i15.447. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MOTTA, V. C. DA; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante H.; FILHO, Domingos, L.L.; SILVA, Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 55-59. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**. v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 24 mar. 2023.

PATTARO, R. de C. V.; MACHADO, V. L. de C. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 117-128, 2014. DOI: 10.5902/198464444796. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4796>. Acesso em: 21 out. 2023.

PREFEITURA DA CIDADE DE LAGUNA. **Município:** a cidade. Laguna, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.laguna.sc.gov.br/cms/diretorio/index/codMapaItem/100423>. Acesso em: 02 fev. 2023.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica:** os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação. Palhoça: Ed. Unisul. 2015.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 131-152.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Componentes Curriculares Eletivos:** construindo e ampliando saberes. Portfólio dos(as) Educadores(as). Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Q45n3cX5NxunO-73Dfz7oFuHpB6ON3hJ/view>. Acesso em: 08 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 1 – disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense:** Caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão:** Escolas, Matrículas e Turmas. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão:** Censo da Educação Básica. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Educação na Palma da Mão:** Indicadores Educacionais Georreferenciados. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação (SED). **Novo Ensino Médio**. Florianópolis, SC, [2023]. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 04 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set., 2013.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, RJ: EPSJV; FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETTI, Celso J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SILVA, Filomena Lucia Gossler da; MARTINI, Tatiane Aparecida. **A contra-reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação**. Resumo Expandido – Trabalho – 40ª Reunião Nacional da ANPED. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos da redes estaduais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, p. 1-18, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 1-20, 2020.

SILVA, M. R. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a contrarreforma do ensino médio. [Entrevista concedida a] Leonara Margotto Tartaglia e Erineusa Maria da Silva. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 25, p. 1-15, jan./dez., 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. V. 34, n. e214130, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/769-Texto%20do%20Artigo-1919-2347-10-20170808.pdf> Acesso em: 03/10/2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Carlos de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1ª ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014, p. 61-75.

SIMÕES, Carlos Artexes. Embates atuais e perspectivas do Ensino Médio no Brasil. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.) **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** CirKula: Porto Alegre, 2020.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 2, núm. 3, janeiro -junho, 2001, pp. 1-11. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Questionário com alunos das escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Santa Catarina:

- 1) De que formas a disciplina Projeto de Vida ajudou você a escolher as demais disciplinas do Novo Ensino Médio?

- 2) Como os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento ofertados pela escola atenderam as suas expectativas? Explique.

- 3) Na sua percepção, a quantidade de aulas de cada disciplina foi suficiente para que os conteúdos (conceitos) fossem trabalhados de forma aprofundada?

- 4) Explique como os conteúdos trabalhados nos Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento) foram ao encontro das suas expectativas e necessidades?

- 5) Que relações entre teoria e prática aconteceram nas disciplinas do Novo Ensino Médio?

- 6) Quais laboratórios e espaços diferenciados a sua escola possui para que os professores desenvolvam atividades práticas articulando-as com os conteúdos trabalhados?

- 7) Aponte as melhorias necessárias na infraestrutura de sua escola para que ela possa atender de maneira satisfatória as demandas dos jovens que a frequentam.

- 8) Os professores que lecionaram os Itinerários Formativos (Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento) demonstraram domínio dos conteúdos trabalhados?

- 9) Quais projetos foram desenvolvidos em sua escola que proporcionaram a integração dos conteúdos trabalhados?

- 10) Como a escolha pelos componentes curriculares eletivos e pelas trilhas de aprofundamento lhe possibilitou ampliar o interesse pelas aulas e concluir seus estudos de maneira satisfatória?

- 11) Você concorda em nos conceder uma entrevista a respeito das questões apontadas neste questionário?

() Sim

() Não

Se sim, favor preencher os campos abaixo:

Nome do aluno(a):.....

Contato:

Escola:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você compreende esta nova estrutura do Novo Ensino Médio? Dividida em Formação Geral e Parte Flexível?
2. Você acredita que esta nova organização estimula os alunos a concluírem seus estudos uma vez que eles escolhem o que querem estudar?
3. Qual suporte ou orientação você recebeu no momento de fazer a sua escolha por uma trilha de aprofundamento? Você sentiu-se capaz de realizar esta escolha de maneira consciente?
4. Foram oferecidas oportunidades de escolhas reais aos estudantes a fim de que suas escolhas estivessem de acordo com as suas perspectivas de vida?
5. Ao escolher uma Trilha de Aprofundamento, você percebe que outros conhecimentos científicos importantes estão sendo deixado de lado? Você acredita que eles não irão fazer falta para você?
6. Na sua opinião, os alunos formandos das escolas-piloto do Novo Ensino Médio em Santa Catarina estão preparados para dar continuidade aos seus estudos e/ou para se inserirem no mercado de trabalho?
7. Foram oferecidos a estes jovens oportunidades de desenvolvimento pleno de suas capacidades e os conhecimentos científicos necessários para a sua atuação como cidadãos críticos e capazes de transformação de suas realidades?
8. A escola possui infraestrutura necessária para atender as exigências deste novo currículo? Tais como laboratórios, salas de informática, quadra coberta, biblioteca, etc?
9. Na sua opinião, como deveria ser uma escola de Ensino Médio? Como ela deveria ser organizada para atender os anseios dos jovens que a frequentam?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação do estudo

Senhor/Senhora, o/a seu/sua filho/filha está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PROTELADA", coordenada pela pesquisadora Carla Gonçalves Pereira Matiolla e pelo pesquisador orientador Professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa. O objetivo deste estudo é analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio no que se refere a garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e a formação humana integral.

Caso você autorize a participação do seu/sua filho(a), ele/ela participará de uma entrevista em grupo em que o pesquisador responsável fará uma breve explicação do tema da pesquisa e logo após ele terá que responder a um questionário com perguntas a respeito de sua experiência como aluno(a) de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio, o que deverá despende cerca de 30 minutos. Além disso, num segundo momento, será realizada uma entrevista semiestruturada com alguns alunos que demonstrarem interesse.

Gostaríamos de solicitar o seu aceite para uso de gravação de voz do seu/sua filho(a) durante a realização da entrevista:

- () sim, aceito
() não, não aceito

Riscos e Benefícios

Com a participação de seu/sua filho(a) nesta pesquisa, ele/ela estará exposto a riscos mínimos, uma vez que são questões simples relativas a sua experiência como aluno(a) do Novo Ensino Médio. Na primeira etapa da pesquisa, ele/ela poderá ter dúvida quanto o que responder e poderá sentir-se inseguro. Caso ele/ela seja escolhido para participar da segunda etapa da pesquisa e aceitar participar, apenas poderá sentir-se envergonhado e pouco a vontade para declarar sua opinião, e caso venham a ocorrer, serão tomadas as seguintes providências: suspensão ou interrupção temporária da entrevista até o/a entrevistado(a) sentir-se melhor, e intervenção humanizada aos participantes sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável.

TCLE - 1 de 4

Rubrica do participante ou
representante legal

Rubrica do pesquisador responsável



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

Esta pesquisa tem como benefício contribuir com os estudos acerca da implementação e materialização do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Além disso, a pesquisa irá proporcionar aos participantes um momento de avaliação da sua própria trajetória no Novo Ensino Médio.

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem a identificação de seu/sua filho(a) respeitando o sigilo e anonimato do(a) mesmo(a).

Os (as) pesquisadores (as) se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. A participação de seu/sua filho(a) é voluntária e ele/ela terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionam constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

O Senhor/Senhora é livre para aceitar ou não a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa, e ele/ela poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. O Senhor/Senhora também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir da finalização desta pesquisa, prevista para fevereiro de 2024, por e-mail, contato telefônico, encontro pessoal ou como preferir. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa, via entrevista em grupo e entrevista semiestruturada, somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que a participação de seu/sua filho(a) é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago (a) de nenhuma maneira por participar desta pesquisa. De

TCLE - 2 de 4

Rubrica do participante ou representante legal

Rubrica do pesquisador responsável



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos para você uma vez que ela será aplicada durante o período em que seu/sua filho(a) estiver na escola, em horário a ser combinado anteriormente com a coordenação pedagógica e direção da escola. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado (a) conforme determina a lei.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar que seu/sua filho(a) faça parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do (a) pesquisador(a) responsável e a outra via com você.

Consentimento de Participação

Eu _____ concordo que meu/minha filho(a) _____ participe voluntariamente da pesquisa intitulada "A flexibilização curricular no Novo Ensino Médio e o direito à educação em Santa Catarina: formação humana integral protelada" conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura do responsável legal: _____

Pesquisadora responsável:

Nome: Carla Gonçalves Pereira Matiolla

E-mail para contato: carlamatiolla@gmail.com

Telefone para contato: (48) 99966-9826

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Pesquisador orientador: Dr Gilvan Luiz Machado Costa

E-mail para contato: gilvan.costa@unisul.br

Telefone para contato: (48) 99184-5722

Assinatura do pesquisador orientador: _____

TCLE - 3 de 4

Rubrica do participante ou representante legal

Rubrica do pesquisador responsável



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036 ou WhatsApp (48) 9 8819-8868 entre segunda e sexta-feira das 13h às 17h e 30min ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

TCLE - 4 de 4

Rubrica do participante ou representante legal

Rubrica do pesquisador responsável

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá, você está sendo convidado a participar do estudo “A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PROTELADA”, coordenada pela pesquisadora Carla Gonçalves Pereira Matiolla e pelo pesquisador orientador Professor Dr. Gilvan Luiz Machado Costa.

Caso aceite, você participará de uma entrevista em grupo em que o pesquisador responsável fará uma breve explicação do tema da pesquisa e logo após você terá que responder a um questionário com algumas perguntas a respeito de sua experiência como aluno(a) de uma escola-piloto do Novo Ensino Médio, o que deve despendar cerca de 30 minutos. Além disso, num segundo momento, será realizada uma entrevista semiestruturada com alguns alunos que manifestarem o desejo de conceder a entrevista e que se relacionem com os objetivos da pesquisa.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, se não quiser não terá nenhum problema.

A pesquisa será feita durante o período em que você estiver na escola, em dia e horário agendados anteriormente com a coordenação pedagógica e direção da escola. Para tal, o pesquisador fará uma breve explicação oral e utilizará um questionário impresso, e num segundo momento, será realizada uma entrevista semiestruturada, com recurso de gravação de voz, com alguns alunos que demonstrarem interesse e se relacionarem com os objetivos da pesquisa.

São procedimentos considerados seguros, mas é possível ocorrer dúvida quanto o que responder e você poderá sentir-se inseguro. E na segunda etapa da pesquisa, no momento da entrevista, você poderá sentir-se envergonhado e pouco a vontade para declarar sua opinião. E caso algo ruim ou indesejado aconteça serão tomados os cuidados: suspensão ou interrupção temporária da entrevista até você sentir-se melhor e intervenção humanizada. Mas há coisas boas que podem acontecer como contribuir com os estudos acerca da implementação e materialização do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Além disso, a pesquisa poderá proporcionar um momento de avaliação de sua própria trajetória no Novo Ensino Médio.

TALE - 1 de 3

Rubrica do participante_____
Rubrica do pesquisador responsável



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

Ninguém saberá que você está participando do estudo; não falaremos a outras pessoas sobre as informações que você nos concedeu com seu nome ou gravação de voz que possam identificar você, respeitando o sigilo e o anonimato. Os resultados do estudo vão ser publicados a partir da finalização desta pesquisa, prevista para fevereiro de 2024, e podem ser solicitados por e-mail, contato telefônico, encontro pessoal ou como preferir. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa, entrevista em grupo e entrevista semiestruturada, somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Consentimento de Participação

Eu _____ concordo em participar, do estudo intitulado "A flexibilização curricular no Novo Ensino Médio e o direito à educação em Santa Catarina: formação humana integral protelada" conforme informações contidas neste documento (TALE).

Local e data: _____

Assinatura: _____

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que não terei problemas em desistir.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar do estudo.

TALE - 2 de 3

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador responsável



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

Pesquisadora responsável:

Nome: Carla Gonçalves Pereira Matiolla

E-mail para contato: carlamatiolla@gmail.com

Telefone para contato: (48) 99966-9826

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Pesquisador orientador: Dr Gilvan Luiz Machado Costa

E-mail para contato: gilvan.costa@unisul.br

Telefone para contato: (48) 99184-5722

Assinatura do pesquisador orientador: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036 entre segunda e sexta-feira das 13h às 17h e 30min ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

TALE - 3 de 3

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador responsável