



IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) EM SANTA CATARINA: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE PRIVATIZAÇÃO E CONVENCIMENTO DOCENTE

Implementation of High School Counter-Reform (Law nº. 13.415/2017) in Santa Catarina: Continuing Education as a Privatization Strategy and Teaching Agreement

Tatiane Aparecida Martini¹

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva²

Resumo: Este artigo objetiva analisar as percepções dos professores catarinenses acerca da implementação da Lei nº 13.415/2017 a partir da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) nos anos de 2020 e 2021. Metodologicamente o estudo amparou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, analítico e descritivo, empregando procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo para análise dos dados. Entre os resultados obtidos neste estudo, observamos que o estado de Santa Catarina aderiu rapidamente ao Programa de Apoio à implementação do Novo Ensino Médio (NEM), via Portaria nº 649/2018, iniciando a implementação em 120 escolas-piloto em 2020. Para dar continuidade à implementação do NEM, no contexto da Pandemia de COVID-19, o referido estado realizou ciclos de formação continuada *on-line* como estratégia para garantir o êxito da contrarreforma do Ensino Médio. A análise, aqui apresentada, de seis dessas formações, bem como dos comentários dos participantes, permitiu identificar tanto adesões ao discurso contrarreformista quanto resistências por parte dos professores catarinenses.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Formação continuada de professores. Percepções Docentes.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú, Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais (2021). Licenciada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI, 2010). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE/IFC). Atualmente é professora de História da Rede Municipal de Ensino de Joinville - SC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4444-0924>. E-mail: tatiane.martini@gmail.com.

² Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de São Miguel do Oeste (1997), mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de Joaçaba (2009) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Atualmente é professora nos cursos de licenciatura e no Mestrado em Educação. Coordena o PPGE-IFC desde dezembro de 2018. Realiza pesquisas nas seguintes áreas: Políticas Públicas de Educação, Educação Profissional, Ensino Médio e Formação de Professores. É membro e líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do Instituto Federal Catarinense e membro do Grupo de Pesquisa EMpesquisa - Ensino Médio em Pesquisa. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br.

Abstract: This article aims to analyze the perceptions of Santa Catarina teachers about the implementation of Law No. 13.415/2017 from the continuing education offered by the Santa Catarina State Department of Education (SED/SC) in the years of 2020 and 2021. Methodologically, the study was supported by a qualitative approach, with an interpretative, analytical and descriptive character, employing bibliographic, documentary and empirical research procedures, using the content analysis technique for data analysis. Among the results obtained in this study, we observed that the state of Santa Catarina quickly joined the New High School Implementation Support Program (NEM), via Ordinance No. 649/2018, starting implementation in 120 pilot schools in 2020. Continuing the implementation of the NEM, in the context of the COVID-19 Pandemic, the aforementioned state carried out cycles of continuing education online as a strategy to ensure the success of the High School counter-reform. The analysis presented here of six of these formations, as well as of the participants' comments, allowed us to identify both adhesions to the counter-reformist discourse and resistance on the part of Santa Catarina teachers.

Keywords: High School Reform. Continuing teacher training. Teacher Perceptions.

1 Introdução

Este artigo apresenta um recorte das discussões realizadas na dissertação intitulada “Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense do Campus Camboriú/SC. A pesquisa analisou as percepções dos professores acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio a partir da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) nos anos de 2020 e 2021. Quanto ao percurso metodológico, amparou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, analítico e descritivo. Foram utilizados como procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Os resultados embasaram-se na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

Utilizaremos, neste texto, o termo “Contrarreforma”, pois a expressão “Reforma” reflete o pensamento conservador, “[...] valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto” (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37), portanto, trata-se de uma reforma contra os interesses da classe trabalhadora.

Após o “golpe parlamentar, midiático, jurídico e policial” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 367), que retirou Dilma Roussef da presidência, em 2016, as forças conservadoras nacionais, representadas por Michel Temer, resgataram o projeto neoliberal, que defende a implementação de reformas econômicas e educacionais, a flexibilização da legislação trabalhista e a diminuição do tamanho do Estado. Dessa lógica, não escapam as políticas educacionais, sejam voltadas para a formação dos estudantes ou dos trabalhadores da educação. A contrarreforma do Ensino Médio do Brasil configura-se, nessa conjuntura, sob a alegação de urgência e o pretexto de “[...] destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357).

Por meio da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), apresentada em 22 de setembro de 2016, um dos primeiros atos do governo Michel Temer, de forma antidemocrática e através

de um decreto presidencial, deu-se início a uma das maiores contrarreformas da educação das juventudes brasileiras, disseminada como “Novo Ensino Médio” no Brasil. Importa lembrar, que os reformadores utilizam a justificativa de que a “Reforma do Ensino Médio” se propõe a evitar um currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes” e, pouco atraentes aos jovens, que segundo eles, é o motivo da grande evasão nesse nível de escolaridade (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

A partir da publicação da Medida Provisória nº 746/2016, foi aprovada rapidamente a Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), e incorporada ao discurso de necessidade de flexibilização da formação das juventudes. Para tal, a referida lei alterou a carga horária, a composição dos currículos e modificou vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Tais mudanças, alteraram profundamente a estrutura e a concepção do Ensino Médio ao flexibilizar “[...] o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 37).

A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu que a carga horária mínima anual do Ensino Médio deverá ser ampliada “[...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017). Além disso, instituiu a obrigatoriedade somente das disciplinas de Português e Matemática, nos três anos do Ensino Médio, e o Inglês como língua estrangeira obrigatória. Assim, limitar a obrigatoriedade a esses componentes curriculares na formação das juventudes, implica colocar em risco o acesso a conhecimentos “[...] essenciais para a educação ética, estética e para a construção de saberes que possibilitem a reflexão acerca da organização da sociedade e do próprio projeto societário.” (SILVA; POSSAMAI; MARTINI, 2020, p. 5).

Importa mencionar que, a Lei nº 13.415/2017 dividiu o currículo do Ensino Médio entre a formação comum e os itinerários formativos. A formação comum, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi fatiada nas áreas do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além dessas alterações, considerados como Parte Flexível do currículo, os itinerários formativos são expressos pelas quatro áreas do conhecimento já citadas, acrescidas da Formação Técnica e Profissional. Contudo, a Lei nº 13.415/2017 não obriga o oferecimento de todos eles pelas escolas, haja vista, que no artigo 36, § 1º “[...] a organização das áreas [...] e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 também limitou a formação comum, que “[...] **não poderá** ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, grifo nosso). Desse modo, “[...] a formação comum a todos ficou reduzida ao máximo de 1.800 horas nos três anos de ensino médio [e] não foi definido o mínimo [...]” (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 37). O texto da referida lei aponta para a retomada de uma perspectiva de formação baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, e estabelece que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a “[...] formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Essa perspectiva de formação, que traz inclusive a indução de Projetos de Vida, ampara-se no conceito do “aprender a empreender” e alinha-se à perspectiva da teoria do capital humano, que responsabiliza os

estudantes pelo seu sucesso ou fracasso e apropria-se, de forma equivocada e contraditória, do conceito de educação integral.

A Lei nº 13.415/2017 trouxe a possibilidade do reconhecimento de competências adquiridas fora do ambiente escolar e a firmação de convênios com instituições de educação a distância. Tais ações, que abrem margem para as parcerias público-privadas, tendem a fragilizar ainda mais a educação e a gestão pública, estatal e democrática das escolas estaduais do país, que concentram “cerca de 85% dos que frequentam a escola pública” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 357).

Além de precarizar a formação das juventudes, a contrarreforma também impacta a formação dos professores ao permitir a atuação de profissionais com “notório saber” no itinerário formativo da educação profissional e ao estabelecer que “[...] os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017). Essas decisões, somadas às recentes regulamentações da formação de professores no Brasil, pretendem manter sob controle e alinhadas aos anseios do empresariado nacional, tanto a formação inicial quanto continuada dos professores. Sustentam esse controle as Bases Nacionais da Formação Inicial e Continuada de professores, aprovadas em 2019 (Resolução CNE/CP nº 2) e 2020 (Resolução CNE/CP nº 1).

Os estudos realizados revelaram que o estado de Santa Catarina demonstrou um forte alinhamento às decisões nacionais, o que corrobora a compreender a rápida adesão por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) ao “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” (Portaria nº 649/2018). Dessa forma, Santa Catarina iniciou a implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM) no ano de 2020, em 120 escolas-piloto, com estudantes ingressantes do 1º ano do Ensino Médio, porém, atingindo todas as escolas da rede estadual catarinense a partir do ano de 2022.

A fim de entender um dos mecanismos utilizados pela SED/SC para garantir que a implementação do NEM ocorresse de acordo com as orientações dos reformadores, na próxima seção apresentaremos informações acerca da dinâmica da formação continuada dos professores realizada durante os anos de 2020 e 2021, assim como, as percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, previamente categorizadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

2 Formação continuada dos professores do NEM em SC: entre adesões e resistências

O contexto da Pandemia de COVID-19 levou a SED/SC buscar diferentes percursos para dar continuidade à implementação da Lei nº 13.415/2017, contudo, em momento algum a interrompeu. Uma das estratégias utilizadas, durante o ano de 2020, para continuar a implementação do NEM, foi o estabelecimento de parcerias, que em sua maioria possuísem natureza privada, e, portanto, interesses privatistas. Em 2020, por exemplo, foi perceptível a atuação de institutos privados, como o Instituto Iungo. Com a suspensão das aulas presenciais e a instituição do regime especial de aulas não-presenciais, a partir de 19 de março de 2020, paralelamente a SED/SC iniciou um ciclo virtual de formação de professores.

Durante o “Primeiro Ciclo” de formações, foram realizadas 31 reuniões virtuais. As temáticas destes *webinários* foram destinadas tanto para os professores do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, e abordavam desde o uso da plataforma virtual, utilizada nas aulas não-presenciais, quanto discussões específicas das áreas do conhecimento e referentes às metodologias utilizadas no chamado ensino remoto. O “Segundo Ciclo” de formações, abarcou

28 *lives* até o dia 05 de novembro de 2020, sendo suas temáticas direcionadas ao Ensino Fundamental e ao uso de tecnologias na educação. Entre os ministrantes desses ciclos de formações virtuais, foi possível identificar servidores efetivos da SED/SC; profissionais de universidades públicas e privadas — Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) — participantes da elaboração do Currículo Base Catarinense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e integrantes de instituições como Nova Escola, Fundação Lemann, Instituto Península; Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido e Serviço Social da Indústria (SESI), entre outras.

Nesse contexto, foram realizadas cerca de 80 formações até julho de 2021, algumas delas no intuito de continuidade à implementação da contrarreforma do Ensino Médio. Foram efetivadas, em parceria com o Instituto Iungo, pelo menos dez formações referentes às temáticas: Diálogos sobre Projeto de Vida; Gestão pedagógica em tempos de pandemia; Necessidades de inovação e compartilhamento de práticas; Componentes Curriculares Eletivos; Integração curricular por áreas do conhecimento e Avaliação Formativa. Dessas formações, dezesseis horas foram destinadas ao tema “Integração Curricular”, e vinte horas, ao tema “Diálogos sobre Projeto de Vida”, com certificação aos participantes. Vale mencionar, observado durante o estudo das formações, que os consultores pedagógicos do Instituto Iungo possuem ligações anteriores ao Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, além de outros institutos.

De acordo com as informações das formações citadas anteriormente, a colaboração do Instituto Iungo, contemplou o desenvolvimento de trilhas formativas para professores a respeito, principalmente, da temática Projeto de Vida, através de orientações de estudos, vídeos e materiais pedagógicos, mas foi possível identificar a atuação em outros aspectos, como na reorganização dos Componentes Curriculares Eletivos. Vale ressaltar, que o currículo flexível de Santa Catarina inclui o componente curricular Projeto de Vida; 25 Trilhas de Aprofundamento; 25 Componentes Curriculares Eletivos e o componente Segunda Língua Estrangeira. Assim sendo, o conteúdo de seis dessas formações, foi o recorte utilizado para a constituição dos resultados neste texto, apresentados nas próximas seções.

2.1 Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina

Esta seção apresenta as percepções dos professores catarinenses acerca da contrarreforma do Ensino Médio, a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2016) da formação continuada oferecida pela SED/SC através das *webconferências*. Vale assinalar, que a formação de professores, é uma preocupação presente desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, a qual estabeleceu que os “[...] currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017), e, portanto, a formação dos professores não saiu ileso, em um contexto no qual “[...] a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo [...], o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente.” (HYPOLITO, 2019, p. 196). Assim, tanto nacionalmente, quanto no estado de Santa Catarina, a formação docente constitui-se em uma estratégia importante, senão fundamental, para implementar a contrarreforma do Ensino Médio, configurando-se em um instrumento de viabilização discursiva e convencimento dos docentes.

Ressaltamos que, em Santa Catarina, desde a adesão à contrarreforma do Ensino Médio, os documentos normativos estaduais trazem seções específicas, abordando o tema formação docente, como no “Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio” e no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). O estudo, bem como, a análise do conteúdo de seis formações, ofertadas pela SED/SC, algumas realizadas em parceria com institutos privados, demonstrou que os participantes deixavam, nos *chats* das *lives*, suas percepções a respeito da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina. Ao longo das próximas subseções, apresentaremos, ainda que de maneira breve, o conteúdo dessas formações, assim como as percepções docentes previamente categorizadas e interpretadas à luz do referencial teórico da pesquisa, representado por Araújo (2019); Caetano (2020); Frigotto e Motta (2017); Peroni (2020); Saviani (2003, 2011); Silva, M. R (2003, 2014, 2018a, 2018b) e outros.

Destacamos que cada uma das seis formações foram analisadas e categorizadas de acordo com o conteúdo que apresentaram. Optamos pelo uso da letra F acompanhada de um número natural para nos referirmos às formações. Assim, cada uma das subseções seguintes, constituiu-se em uma categoria de análise, sendo: a) “Percepções docentes sobre Integração Curricular e Trabalho Docente por áreas do conhecimento”, tema da formação “WEB - Aspectos do currículo integrado no contexto no Novo Ensino Médio” (F1); b) “Percepções docentes sobre Projeto de Vida e a Atuação dos Institutos Privados na Implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina”, apresentada na *live* “Diálogos sobre Projeto de Vida” (F3); c) “Percepções docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)”, abordada nas formações “Componentes Curriculares Eletivos - Novo Ensino Médio ” (F2) e “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM” (F4); d) “Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a Implementação do NEM nas escolas-piloto”, identificada por meio da análise de conteúdo da formação “Planejamento Novo Ensino Médio” (F5); e) “Percepções docentes sobre a (im)possibilidade de escolha pelos estudantes”, apareceu como forte categoria na webconferência “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” (F6) e f) “Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente”, perpassou por todas as formações analisadas.

2.2 Percepções docentes sobre integração curricular e trabalho docente por áreas de conhecimento

A primeira categoria identificada foi intitulada como “Percepções Docentes sobre Integração Curricular e Trabalho Docente por Áreas de Conhecimento”. Para compreender a categoria, analisamos a *live* “Aspectos do Currículo Integrado no Contexto do Novo Ensino Médio” (F1), realizada pela SED/SC em parceria com o Instituto Iungo, em maio de 2020. A formação foi direcionada aos profissionais de Ensino Médio, principalmente das escolas-piloto do NEM, e sob o direcionamento de um instituto privado, não fez mais do que ratificar o que os documentos relacionados à Lei nº 13.415/2017 preconizavam, ou seja, a implementação de um Ensino Médio ultraflexível, amparado na pedagogia das competências e no aprender a aprender.

Nessa formação, identificamos comentários dos professores demonstrando descontentamento com as propostas do NEM, afirmando por exemplo, que “Precisamos de formação para isso. Nem na faculdade aprendemos a trabalhar dessa maneira. [...] Não vejo

melhora no aprendizado dessa forma.” (F1P25)³ e “Quanto mais se fala em inovar, menos o aluno aprende. [...]” (F1P44) e ainda que, “Da forma como está não conseguimos nem ajudar na defasagem de escrita e interpretação, como pensar em tantos conceitos quando ainda não conseguimos a base?” (F1P10). Além disso, percebemos a antecipação das consequências impostas pela contrarreforma do Ensino Médio, como menorizar o papel das disciplinas e a imposição do trabalho por áreas do conhecimento.

As falas dos professores expressaram a desprofissionalização docente que a contrarreforma poderá acarretar, uma vez que ao estabelecer o trabalho por áreas do conhecimento, generaliza as disciplinas e os conteúdos, descaracterizando os saberes, a formação inicial e o papel docente no processo de ensino-aprendizagem. Pode significar também, a negação do acesso ao conhecimento aos jovens e a expropriação dos conhecimentos docentes, que são substituídos por temáticas do cotidiano, nem sempre articuladas com a discussão histórica e contextualizada dos conhecimentos de cada área. Como agravante, ao ser obrigado a lecionar em uma área afastada da sua formação inicial, o docente tenderá a utilizar os materiais prontos elaborados pelos institutos privados, contribuindo para o avanço da privatização indireta do Ensino Médio público, que ocorre disfarçada de filantropia (MARTINI, 2021).

Tal condição, ao considerar “[...] como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, torna os demais docentes das diferentes formações ‘dispensáveis’” (ARAÚJO, 2019, p. 68). Nesse sentido, os professores indicaram a importância de considerar as especificidades das disciplinas, ressaltando que “Há conteúdos que precisam ser trabalhados isoladamente por disciplina, SIM.” (F1P16, maiúsculas no original) e, ao solicitar formação, externaram que não foram preparados em sua formação inicial para tal formato e não acreditam que as mudanças propostas para o NEM trarão melhorias para o aprendizado dos estudantes. Seus comentários denotaram, ainda, a possibilidade de percursos distintos aos jovens das redes públicas e privadas, afirmando que “Trabalhar por área visando competência e habilidades, sendo que os vestibulares e concursos usam conhecimento curricular de disciplinas individuais!!” (F1P32), essa questão pode significar a intensificação da dualidade, desigualdade e diferenciação escolar (ARAÚJO, 2019) e o impedimento do acesso à universidade aos jovens das escolas públicas, fortalecendo a visão de esta ser uma instituição para poucos. Nas críticas dos professores, identificamos o foco dado pela BNCC às competências socioemocionais, identificada como “[...] a palavra de ordem do processo agora” (F1P1) e que o docente tem de ser um “[...] *coach* educacional!!” (F1P18).

Por outro lado, nesta formação (F1), identificamos a visão neoliberal impregnada nas falas docentes e adesões ao discurso reformista, como nos comentários: “[...] precisamos entender a teoria e os fundamentos da BNCC para podermos pensar em alternativas para melhorar nossa prática docente.” (F1P45) e ainda afirmando que “Realmente, trabalhar por área torna o trabalho muito rico.” (F1P46). A defesa do trabalho por áreas e do planejamento coletivo pode reforçar a propagação de um corpo prático-teórico necessário à implementação do NEM, já que impregna tais conceitos no vocabulário e nas práticas escolares, ao mesmo tempo que enfraquece a resistência. Da mesma forma, os professores reiteraram o discurso dos reformadores, ao advogarem a necessidade de inovação; de abertura ao novo; do uso de metodologias ativas; do ensino mediado pela pedagogia das competências e direcionado à

³ Para diferenciar comentários de diferentes participantes e demonstrar a grande quantidade de comentários analisados, utilizamos o código da formação (letra F mais um número natural) acompanhado da letra P de Participante e o número de categorização.

prática; de precisar focar nas soluções; de compartilhar experiências e de integração curricular por áreas do conhecimento.

Essas constatações revelaram que, se a implementação da política educacional conforme foi pensada é limitada, a tomada de consciência das suas implicações também é, o que nos leva a questionar o alcance das políticas públicas neoliberais e como elas atingem as concepções de educação assumidas pelos professores. Ao mesmo tempo, revela a necessidade de formação política da classe docente, através da atuação dos coletivos, universidades e sindicatos, que não podem deixar a formação continuada dos trabalhadores da educação sob ação dos institutos privados, chancelada pelo Estado, considerando que, pela via estatal e privada, a tendência é que os processos de formação docente e discente ocorram sob a perspectiva do atendimento dos interesses das classes burguesas.

2.3 Percepções docentes sobre Projeto de Vida e a atuação dos institutos privados na implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina

A segunda categoria recebeu o título de “Percepções Docentes sobre Projeto de Vida e a atuação dos institutos privados na implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina”. Analisamos a *live* “Diálogos sobre Projeto de Vida” (F3), que foi a segunda do “Ciclo de Formação do NEM”, realizada em junho de 2020, em parceria com o Instituto Iungo. Esta formação confirmou a centralidade do componente Projeto de Vida (PV) no CBEMTC. Além disso, novamente, identificamos a atuação dos institutos privados na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, oferecendo, inclusive, materiais de leitura, vídeos e planos de aula para o componente Projeto de Vida, alinhados aos interesses reformistas. Conforme destaca Caetano (2020), a privatização da educação ocorre tanto de forma direta como indireta, instalando mecanismos de mercado no próprio funcionamento da política pública, sendo possível transferi-la ao currículo, considerado elemento-chave para que a iniciativa privada defina o ensino, mas também pode estar relacionada à contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como a formação de professores e gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação.

Ao analisar algumas das respostas da pergunta “Por que trabalhar com Projeto de Vida?” feita aos professores durante a *live*, concluímos pesarosamente que a formação continuada nas escolas-piloto surte os efeitos esperados pelos reformadores, considerando que grande parte das respostas estão alinhadas ao discurso oficial, conforme apresentadas na sequência: “Precisamos formar alunos para a vida e escolhas assertivas.” (F3P6); Trabalhar com Projeto de Vida “é uma forma de colocar o estudante como o sujeito agente da escola, o protagonista.” (F3P16); “O projeto de vida atende às demandas relacionadas ao autoconhecimento, relações interpessoais, habilidades emocionais.” (F3P22); “A escola precisa provocar sentido!!!” (F3P50); “Em minha escola, o ponto de partida para o planejamento coletivo são as estruturas sinalizadas pelo projeto de vida, o projeto de vida é parte em todas as disciplinas além de ser o componente.” (F3P14).

Esses comentários, assim como o discurso dos documentos oficiais, amparam-se na concepção meritocrática de responsabilização dos jovens pelas suas escolhas, que acarretariam a melhoria da sua condição de vida e da própria sociedade. Além disso, relatos de que o trabalho com Projeto de Vida ressignificou o trabalho como professor (F3P88), preocupam, pois diante da precarização imposta pela profissão, os docentes aderem ao discurso contrarreformista, sem uma compreensão aprofundada das implicações para a formação das juventudes, para o trabalho dos professores e para as suas identidades profissionais.

Identificamos, em menor número, comentários que questionaram como o componente curricular Projeto de Vida poderia auxiliar os jovens nas suas escolhas futuras, diante da realidade da sociedade de classes e, ainda, problematizações acerca da responsabilização tanto dos jovens quanto dos docentes por meio deste componente curricular. Além disso, comentários evidenciaram a falta de profissionais nas escolas para oferta de Projeto de Vida, o que denotou a tendência de atuação de professores fora da sua área de formação inicial.

Quanto às sugestões de planos de aula pelo Instituto Iungo, houve muitas manifestações de aprovação. Os comentários demonstraram que alguns professores já os conheciam e, de forma preocupante, foi possível identificar relatos de escolas que estão adequando materiais do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, implementado em Santa Catarina com assessoria do Instituto Ayrton Senna, para aplicar com os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, identificamos comentários que interrogaram a falta de percepção da realidade escolar durante a formação e, indiretamente, criticaram os planos prontos, pensados e elaborados por um instituto privado. Questionaram, ainda, a desprofissionalização dos professores, alegando que o componente Projeto de Vida os transforma em uma espécie de *coach* motivacional, cuja única função é motivar os estudantes, inculcando-lhes ideias que giram em torno do empreendedorismo, autoconhecimento e competências socioemocionais. Os professores refutaram, também, o fato de as metodologias apresentadas não atingirem todos os estudantes, principalmente os estudantes trabalhadores e aqueles sem acesso às tecnologias digitais (MARTINI, 2021).

Durante a formação (F3), conduzida pelo Instituto Iungo, constatamos questionamentos a respeito desse instituto privado, além de demonstrações contrárias à privatização da educação, conforme podemos observar nas manifestações dos professores no *chat* da formação:

De onde é o IUNGO? Quem é? Quem financia? (F3P58)

P58 foi criado em maio de 2020, e um dos mentores é o grupo do Luciano Huck e o Instituto MRV. (P108)

@P108 estou falando sério! (F3P58)

Sim, P58, eu também...pesquisei. (P108)

@P108, o que é o MRV? (F3P58)

MRV é um grupo de engenharia, uma construtora que agora decidiu fazer “Caridade”, o que eu chamo também de “PILANTROPIA”, provavelmente pensando em abocanhar o mercado da educação que está em processo de abertura. (P108)

@P108 Engenharia e construção?! para onde vamos? Grata por informar. (F3P58)

#NaoÀPrivatizacaodaEducação (F3P66)

#NaoÀPrivatizacaodaEducação (F3P58)

A partir dessas manifestações, é possível afirmar que alguns professores, ao reconhecerem, nesta formação, as intencionalidades e os interesses que o ente privado representa, repudiaram a lógica pela qual a contrarreforma é implementada em Santa Catarina. Vale mencionar, conforme destaca Caetano (2020, p. 68), que diante de mudanças estruturais nos processos pedagógicos e de redefinição das formas de gestão da educação e da escola, há uma opção política das redes de educação de um modo geral, e que Santa Catarina adere a “[...] contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados.”

2.4 Percepções docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)

A terceira categoria apresenta as “Percepções Docentes a respeito dos Componentes Curriculares Eletivos (CCE)”. Para compreender as percepções docentes acerca dos CCE, analisamos duas formações. A primeira, “Componentes Curriculares Eletivos - Novo Ensino Médio” (F2), ocorreu em junho de 2021, e a segunda, “Componentes Curriculares Eletivos - Parte Flexível NEM” (F4), realizada em agosto de 2020. As formações abordaram a forma de oferta dos CCE pelas escolas-piloto e destacaram a centralidade do Projeto de Vida no currículo catarinense.

Entre os comentários dos participantes da F2, identificamos dúvidas acerca da integração curricular e o planejamento integrado, questionando “Como vai ocorrer essa INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO?” (F2P3, maiúsculas no original) e ainda “Como se trabalha a base comum, PV e Eletiva de forma integrada?” (F2P4) e se “As eletivas e o PV devem ser planejadas por todos os professores ou só os envolvidos no componente” (F2P44). Notamos questionamentos se os professores teriam “[...] formação/orientação para essa articulação pedagógica?” (F2P3) e solicitando “[...] um exemplo prático desta interação” (F2P28).

Identificamos questionamentos referentes à forma de avaliação dos CCE estabelecida pela SED/SC, solicitando que fosse explicado “[...] um pouco mais, [...] sobre os critérios das avaliações descritivas [...]” (F2P14). Interrogando se “A avaliação descritiva será anual?” (F2P8) e que se CCE e PV são semestrais, como ficaria “[...] o parecer descritivo anual?” (F2P13). Afirmando que “Nota é bem mais fácil e melhor para o professor registrar.” (F2P30), e ainda que, “Com pouco tempo de aula presencial, é muito difícil fazer uma avaliação descritiva.” (F2P37) e que seria “[...] difícil uma avaliação descritiva [...]” (F2P39) em um momento de pandemia.

A formação F4 foi a segunda que abordou os CCE, destinada aos coordenadores regionais, aos professores/as e gestores/as das escolas-piloto do NEM, também realizada em parceria com o Instituto Iungo. Segundo a descrição da *live*, tal formação objetivou “apresentar a concepção pedagógica e o processo de formação para a elaboração do Portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio”. Sua análise permitiu compreender que, mesmo os integrantes das escolas-piloto, expressaram ter muitas dúvidas quanto ao percurso de implementação do CBEMTC, o que demonstra o aligeiramento na construção do currículo do NEM, além de indefinições, falta de orientações às escolas e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada da proposta, conforme identificamos: “Já se tem o nome das escolas que irão aderir ao programa no ano que vem?” (F4P3) e “Como ficará a matriz para o segundo ano do NEM?” (F4P58) e ainda: “[...] se fala no NEM desde 2019, implantado na minha escola em 2020, e porque só agora em agosto de 2020, está acontecendo essa formação sobre componentes eletivos?” (F4P22).

A análise da F4, permitiu-nos constatar que a implementação da Lei nº 13.415/2017 foi iniciada em Santa Catarina sem que os docentes tivessem clareza da sua proposta e pudessem sanar as dúvidas referentes aos conceitos, legislação e diferenciação dos componentes da parte flexível, conforme revelaram as seguintes falas: “falta esclarecer melhor as Trilhas de Aprofundamento e saber o que difere das Eletivas.” (F4P10); “Gostaria de maiores explicações sobre as Trilhas de Aprofundamento” (F4P26). Identificamos muitas interrogações quanto os CCE, questionando a quantidade por escola e a periodicidade de oferta dos CCE: “[...] por

semestre ou ano?? (F4P7)”; o que deve ser trabalhado pelos CCE enquanto conteúdo e “Como definir os objetos de conhecimento dos componentes eletivos??” (F4P7).

O cenário de aligeiramento e desconhecimento pode favorecer a implementação da Lei nº 13.415/2017, no sentido que, sem conhecer a totalidade, os docentes não percebem imediatamente as implicações da contrarreforma do Ensino Médio. Consideramos, contudo, positivas as interações dos professores, que denunciaram dificuldades das escolas-piloto já no início da implementação, como a necessidade de “[...] verificar se tem professor habilitado para o componente” (F4P7). Logo, os comentários, ao atingirem outros docentes, poderão produzir outros questionamentos e o entendimento das fragilidades da “Reforma”.

Os comentários reiteraram as dificuldades de oferta do NEM em cidades pequenas, “[...] uma vez que há poucas eletivas disponibilizadas e, ainda assim, são limitadas a algumas áreas [...]” (F4P20). Questionaram como os estudantes escolheriam os componentes e se os estudantes “Poderão trocar depois de escolher?” (F4P30) e se “Haverá número mínimo de alunos para abrir o componente?” (F4P32). Também interrogaram: “Quanto à formação do professor para trabalhar no componente eletivo?” (F4P7) e afirmaram: “[...] será como ter vários projetos funcionando ao mesmo tempo.” (F4P25).

As interrogações levantadas pelos participantes confirmaram o aligeiramento imposto às escolas-piloto, que iniciaram a implementação e oferta dos CCE de forma remota e sem a devida compreensão da Lei nº 13.415/2017. Os professores questionaram a perda de carga horária da Formação Geral em relação à Parte Flexível e anteciparam a possibilidade de atuação fora da área de formação inicial, “[...] já que as suas aulas diminuirão a carga horária [...]” (F4P33).

Além disso, expuseram a perda de espaço das Ciências Humanas e avaliaram que o rebaixamento ocorre “Porque é perigoso pensar.” (F4P47). Em Santa Catarina, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram submetidas a uma séria diminuição na formação geral e, na parte flexível, são tratadas da forma hierarquizada, ou seja, limita o acesso aos conhecimentos para formar “[...] sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em foco os interesses do capital. Daí, a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização [...]” (FERRETTI; KRAWCZYK, 2017, p. 36).

Os professores indicaram a dificuldade de organizar a dinâmica da escola perante os CCE, afirmando que “[...] desestrutura a escola, [e que] se todos os alunos fazem, ou seja, não são eletivas.” (F4P14), e “[...] os componentes eletivos não se apresentam de forma opcional para os alunos[...]” (F4G1) e ainda que em 2020 “[...] todos os alunos do 1º ano foram matriculados em todos os componentes eletivos oferecidos na escola.” (F4P46). Ademais, afirmaram: “[...] escolas pequenas e médias têm limitação no número de estudantes [...]” (F4P10). Declararam que em 2019, foram realizadas escutas e questionaram se “[...] para 2021, o processo será o mesmo?” (F4G1). Evidenciaram ainda, que para escolher, o estudante “precisará conhecê-las, precisará discernir através do conhecimento frequentando as aulas.” (F4P36).

É importante lembrar, que esta formação ocorreu no contexto de isolamento social provocado pela Pandemia de COVID-19. Portanto, é necessário questionar como um processo iniciado em um contexto de ensino remoto, imposto de forma emergencial, poderia orientar adequadamente estudantes e professores a respeito das mudanças da Lei nº 13.415/2017? Da mesma forma, é necessário questionar o porquê do não recuo na implementação diante de tal contexto? Ainda assim, nenhum/a professor/a questionou diretamente que não se trata de uma

escolha e sim da retirada de componentes curriculares da formação geral em nome da imposição de componentes eletivos de oferta duvidosa, já que as escolas públicas não terão condições de ofertar todos os componentes curriculares definidos no Portfólio de CCE.

Os professores salientaram ser importantíssimo o “[...] contato com estes Roteiros Pedagógicos antes da sua efetiva implantação nas escolas.” (F4P59). Sendo importante lembrar que o Portfólio de CCE foi apresentado oficialmente pela SED/SC, somente em dezembro de 2020, novamente sem o tempo necessário para conhecimento e discussão pelos professores antes da sua implementação. Embora não tenhamos observado grandes resistências, entendemos que as dúvidas dos professores e a pressão para a implementação da contrarreforma do Ensino Médio poderão, em curto ou médio prazo, produzir resistências entre o professorado, tendo em vista que já apareceram entre os seus comentários a necessidade de maior tempo de planejamento para ministrar os CCEs, uma vez que são componentes com os quais não tiveram contato em sua formação inicial.

2.5 Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e sobre a implementação do NEM nas escolas-piloto

A quarta categoria identificada foi “Percepções docentes a respeito do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio e sobre a implementação do NEM nas escolas-piloto”. Para isso, analisamos a formação “Planejamento Novo Ensino Médio” (F5), realizada em dezembro de 2020. Ao que parece, uma *live* realizada no último mês do ano, após o princípio de implementação em pleno contexto pandêmico, apresentou-se tardia e insuficiente para o que o título demonstra. Esta formação, como as anteriores, resgatou conceitos da Lei nº 13.415/2017 e repassou orientações como regras a cumprir. Nesta formação (F5) o CBEMTC foi apresentado aos participantes ainda antes de sua aprovação no CEE, porém, não foi enviado às escolas imediatamente após a sua aprovação. Diante disso, identificamos uma limitação de tempo, para que os profissionais de educação se apropriassem criticamente das inúmeras informações nele contidas, considerando que o documento conta com cerca de mil páginas. A F5 apresentou previamente o CBEMTC aos participantes e direcionou a implementação do NEM nas escolas-piloto no ano de 2021.

Entre os participantes, verificamos confusões conceituais em relação aos variados termos da implementação do NEM, como qual seria “[...] a diferença de componente curricular eletivo e itinerários formativos [...]” (F5P1) e quais “[...] componentes curriculares básicos os alunos terão [...]” (F5P1), o que demonstrou o desconhecimento do processo que as escolas-piloto já estavam implementando. Constatamos assim, que a SED/SC iniciou a implementação sem que essas questões estivessem plenamente entendidas por todos os envolvidos, além disso, inferimos dúvidas relacionadas à organização curricular e de carga horária. Uma contrarreforma que modifica tão seriamente a estrutura do Ensino Médio precisa ser amplamente debatida e compreendida por aqueles que têm sido silenciados — os gestores e os professores das escolas e os próprios estudantes — cujo protagonismo no processo é camuflado, inexistente ou limitado, embora sejam os mais fortemente atingidos por ela.

Os comentários demonstraram preocupação com a oferta do ensino noturno, questionando “[...] a possibilidade de as eletivas serem no período noturno [...]” (F5P15) e a respeito da extensão da carga horária prevista pelo NEM ser ministrada “[...] no turno noturno” (F5P16) por ser “[...] importante para os alunos que precisam trabalhar.” (F5P17). Essas afirmações revelaram que, já no início da implementação do NEM pelas escolas-piloto, há demandas relacionadas ao ensino noturno, que atingem os jovens trabalhadores, os quais terão

dificuldades no cumprimento da extensão da carga horária e, por esse motivo, poderá acarretar sérios desdobramentos, como o aumento da evasão e da carga horária realizada a distância, a ampliação do tempo de duração de três para quatro anos (como já observamos nas orientações da SED/SC) ou ainda a indução da extinção do ensino noturno, com conseqüente alijamento dos jovens trabalhadores dos bancos escolares e a ampliação da demanda pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise dos comentários expôs as dificuldades das escolas-piloto para implementar o NEM, que somente as alterações curriculares impostas pelo CBTCM não resolverão, pelo contrário, tenderão a agravar. Os relatos denunciaram a falta de “[...] sala de aula para atender o NEM” (F5P18) e de “[...] espaço físico para comportar as segundas séries e as novas matrículas para as primeiras séries no ano letivo [de] 2021 [...]” (F5P20). Questões que o texto frio da Lei nº 13.415/2017 não foi capaz de adiantar, mas que a implementação aligeirada demonstrou já no início que as deficiências estruturais das escolas-piloto foram desconsideradas, tanto no planejamento quanto na organização do cronograma de implementação. Vale mencionar que entre as “saídas” para resolver a situação da falta de espaço físico pela SED/SC, observamos a indução de processos de municipalização do Ensino Fundamental.

Por fim, destacamos a ausência de diálogo entre todos os envolvidos nos processos educativos como marca da contrarreforma do Ensino Médio desde a publicação da Medida Provisória nº 746/2016. Tal ausência, reconfigura-se no estado de Santa Catarina, sob um simulacro de democracia, uma vez que os institutos privados e outros consultores têm protagonismo maior que os professores e jovens, os quais são, em boa medida, silenciados.

2.6 Percepções docentes sobre a (im) possibilidade de escolha pelos estudantes

A quinta categoria refere-se às “Percepções docentes sobre a (im) possibilidade de escolha pelos estudantes”. Esta categorização objetiva compreender como os profissionais das escolas-piloto que deixaram seus comentários e suas impressões nos *chats* das formações promovidas pela SED/SC compreendem a ideia tão propagada pelo discurso oficial de que “o jovem poderá escolher o que quer estudar”. Assim, analisamos a formação “Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio” (F6), realizada pela SED/SC com a participação do Instituto Iungo, em dezembro de 2020. Como o próprio nome anuncia, a *live* apresentou o “Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos” aos profissionais das escolas-piloto do NEM.

Embora muitas demonstrações de adesão pelos participantes, verificamos, também, que, ao tomarem consciência de como se daria o processo de escolha dos CCE, os participantes levantaram inúmeras questões fazendo-os interrogar a respeito da (im) possibilidade de escolha por parte dos jovens. Quanto às manifestações de adesão, consideramos que ocorrem pelo desconhecimento da totalidade da proposta, e pela estratégia da SED/SC e dos institutos privados, que, ao convidarem professores para participarem do processo, mesmo que de forma controlada, sob a supervisão de consultores, forneceu a falsa impressão de “fazer parte”, levando a uma identificação com a proposta. Por outro lado, essa participação pode conduzir justamente ao contrário, à percepção das fragilidades da implementação do NEM, como a percepção de que a escolha será da escola, de acordo com as possibilidades de oferta, e não dos estudantes.

Ao acessarem a informação de que a suposta escolha dos estudantes, seria por meio de uma espécie de votação, os participantes registraram “[...] que alunos vivem realidades diferentes!!!” (F6P22), demonstraram preocupação com os alunos sem acesso ao Portfólio digital e que “[...] o que não tem internet terá que optar por algo que outros escolheram e não ele.” (F6P29). Questionaram que a forma de escolha pelos estudantes indicada pela SED/SC durante a formação, “Para quem só tem Ensino Médio, fica complicado.” (F6P27), sendo possível “[...] somente para os segundos anos.” (F6P27) e que a primeira escolha seria feita “por uma infinita minoria” (F6P31). Os participantes relataram que “[...] alunos vêm de outras escolas para o primeiro ano” (F6P30), como “[...] os do município [...]” (F6P28) e “[...] da rede municipal, particular e [que] não possuem o e-mail institucional da SED.” (F6G1), diante disso, questionaram “Como esses alunos irão participar dessa escolha?” (F6P30), considerando uma situação “[...] preocupante porque não poderão opinar” (F6P32). Houve questionamentos “[...] se os alunos das 2ª séries também passarão por nova escuta [...]” e ainda que “Depois dos componentes serem definidos pela escola e disponibilizados para os estudantes serão escolhidos os mais votados. Quantos por escola?” (F6P31) e sobre “Como chegar aos estudantes que moram em locais distantes da escola sem acesso à internet? Neste período de isolamento, como colocar em prática esta divulgação?” (F6P37). Quanto ao processo de escolha pelos estudantes, identificamos também a manifestação de que “Não está claro” (F6P31).

Os participantes questionaram também se poderiam utilizar “[...] suas próprias eletivas ou apenas as do portfólio.” (F6P38) e quando teriam “[...] acesso ao portfólio dos professores?” (F6P39) e se “[...] os alunos terão um tempo para transferir de eletiva caso não tenham gostado inicialmente da escolhida?” (F6P40). E por fim, identificamos críticas dos professores diante a forma de avaliação descritiva dos CCE, solicitando que “[...] esclarecesse e sobretudo mudassem a forma de avaliação dos CCE [...] e que possam aparecer no boletim e histórico do aluno, assim está bem difícil” (F6P43).

O grande número de questionamentos quanto o processo de “escolha” pelos estudantes, evidenciou que, na verdade, a forma de organização proposta pela SED/SC de suposta escolha, é uma tentativa de mascarar que não haverá escolha e os alunos não poderão escolher uma formação sólida geral nem terão a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola. (FERRETTI; KRAWCZYK;2017).

Conforme observamos, a dita possibilidade de escolha dos jovens não se sustenta, visto que, já no primeiro contato com as informações, muitos profissionais das escolas-piloto expuseram críticas acerca da forma de escolha, através de um formulário eletrônico, em um momento de isolamento social ocasionado pela pandemia, quando milhares de estudantes tiveram dificuldades de acompanhar o ensino remoto. Diante de tal condição, como poderia atingir todos os estudantes? Mesmo se atingisse, como seriam realizadas as escutas dos estudantes do 9º ano, advindos das escolas públicas de Ensino Fundamental? Porém, novamente, nenhum profissional da educação catarinense levantou a hipótese de que não se trata de uma escolha e sim da retirada do direito à Educação Básica.

2.7 Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente

A última categoria a ser abordada abrange as “Percepções docentes sobre as condições de trabalho e formação docente”. Esta categoria perpassou todas as formações analisadas. Dessa forma, os comentários referem-se às seis formações. Entre as percepções, identificamos a intenção de denunciar as precárias condições de trabalho enfrentadas nas escolas estaduais

catarinenses, relatos que evidenciaram o tempo insuficiente para planejamento, a sobrecarga de trabalho, a necessidade do docente ser financeiramente valorizado e de melhorias nas condições de trabalho. Ilustram essa afirmação relatos que remetem à falta de “[...] tempo para [...] organizar um bom material.” (F1P15) e as “[...] tantas burocracias para preencher.” (F1P22), dessa forma, passam “[...] mais tempo preenchendo fichas e formulários do que planejando efetivamente.” (F1P53). Além disso, relataram que “O professor está cada dia mais e mais sobrecarregado.” (F2P1) e “Não há tempo suficiente para Planejamento coletivo, especialmente, pela sobrecarga de demanda ocasionada pelo ensino remoto” (F3P105) e evidenciaram que o professor “[...] deve ser bem pago e ter boas condições de trabalho [...]” (F3P66).

Os comentários explicitaram, a desvalorização social da profissão e as carências de investimento nas escolas e nos profissionais da educação, afirmando que os professores “[...] trabalham em várias escolas para receber o mínimo pra viver [...] E [...] tem que haver INVESTIMENTO, ou seja, receber salários melhores, para podermos diminuir nossas cargas horárias [...] para esse trabalho de excelência.” (F1P57, maiúsculas no original). Destacaram: “Precisamos de professores em tempo integral em uma única escola, investimento, recursos, etc. [...]” (F1P59) e “[...] antes de pensar em estratégias de ensino aprendizagem é preciso dar ferramentas de qualidade para os professores, como internet de qualidade em todas as escolas do estado, por exemplo.” (F1P60); e ainda, “Precisamos de Internet de qualidade para todos. Investimentos financeiros na Educação.” (F3P36). Ademais, questionaram se as escolas-piloto receberiam “[...] os materiais e estruturas prometidas pela SED” (F4E1) e se “Os recursos econômicos previstos [...] virão?” (F2P54).

Os comentários trouxeram relatos das dificuldades relacionadas às estruturas físicas das escolas-piloto e à implementação do NEM, dizendo não ser possível “[...] colocar tudo isso em prática na nossa escola [...] diante da realidade do nosso espaço físico.” (F4P40) e afirmaram não terem “[...] salas suficientes [...] para comportar o Novo Ensino Médio. Nossa escola, assim como muitas [...] foi colocada como Escola Piloto sem o mínimo de estrutura.” (F4P38). Pontuaram ainda, que “O NEM só vai dar certo se houver a contratação efetiva de mais docentes.” e que “Práticas Laboratoriais com 1 microscópio ou sem laboratório é só para enfeitar.” (F4P35). Afirmaram que os professores têm “[...] as aulas remotas das outras turmas também para trabalhar, não somos só professores de eletivas e muito trabalho a fazer” (F4P52).

Questionaram também a avaliação descritiva relacionada à parte flexível, considerando-a “[...] um absurdo!” (F6P2) e ainda lembraram as dificuldades para o trabalho de “[...] um professor que tem 300 alunos para fazer descritivo???” (F2P41) Questionaram sobre “[...] as estruturas físicas?” (F2P25). Evidenciaram ainda, conhecimento do contexto político neoliberal, de congelamento dos gastos públicos e intensificação da visão mercadológica de educação, afirmando que o “[...] cenário atual é totalmente desfavorável [...] Falta de investimento por conta da EC 95, professores sem valorização até fim de 2021. Privatização da educação.” (F3P98) e ainda salientaram que “Falta incentivo para o professor e para a educação de maneira geral. Temos que nos virar para não deixar transparecer todos esses problemas, porém não dá para trabalhar só por amor.”

Os comentários referentes às condições de trabalho e formação docente foram uma denúncia explícita das condições materiais das escolas estaduais catarinenses e evidenciaram o engodo de que a propagada qualidade da educação será alcançada através de reformas que focalizam alterações curriculares, e visam os testes de larga escala, como bem sinalizam a BNCC e a Lei nº 13.415/2017. No entanto, o que podemos observar através dos inúmeros

comentários dos profissionais da educação de Santa Catarina, a formação continuada revelou-se estrategicamente alinhada aos interesses das elites nacionais, que, não contentes em manter sob controle a formação dos jovens, lançam mãos também sobre a formação de professores, com o intuito de ajustar subjetividades à racionalidade neoliberal, além de promover o convencimento dos docentes e garantir a implementação da Lei nº 13.415/2017. Dessa forma, faz-se necessária a construção de resistências coletivas que neguem na totalidade esta implementação e conduzam à revogação da Lei nº 13.415/2017, bem como, à negação e à superação das políticas educacionais conservadoras, sendo substituídas por políticas educacionais democráticas e socialmente referenciadas.

3 Considerações finais

A pesquisa demonstrou que a formação continuada vem sendo estratégica e amplamente utilizada pela SED/SC como forma de garantir a implementação da contrarreforma do Ensino Médio, sobretudo, no contexto da pandemia de COVID-19, realizando cerca de 80 formações até julho de 2021, entre essas formações, realizou *webinários* destinados aos profissionais das escolas-piloto do NEM. O estudo aprofundado de seis formações demonstrou que os participantes deixaram nos *chats* das *lives*, suas percepções diante da implementação da contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina, em que foram identificadas tanto resistências quanto adesões ao NEM.

Em relação às adesões, identificamos nos comentários, a impregnação da visão neoliberal e a reiteração do discurso dos contrarreformadores, o que evidenciou o estratégico papel da formação continuada para replicação de ideias e implementação das políticas educacionais alinhadas aos interesses do empresariado nacional. Nesse sentido, a defesa do trabalho por áreas do conhecimento pode potencializar a propagação de um corpo prático-teórico necessário à implementação, já que impregna tais conceitos no vocabulário e nas práticas escolares, ao mesmo tempo que enfraquece a resistência.

Em relação às resistências, identificamos comentários que anteciparam consequências do trabalho por áreas do conhecimento, como a desprofissionalização docente, a fragmentação curricular e a diminuição da carga horária destinada à formação geral, que ocasionam a precarização do trabalho docente, afetam a formação dos jovens das escolas públicas, fragmentam seu acesso a um sólido conhecimento histórico e científico, oferecendo-lhes um currículo ancorado na pedagogia das competências e no empreendedorismo.

A análise das formações comprovou a supervalorização da parte flexível do CBEMTC do “Novo Ensino Médio” em Santa Catarina, que tem como eixo estruturante o empreendedorismo e a previsão da oferta dos Componentes Curriculares Eletivos e das Trilhas de Aprofundamento, além do componente curricular Projeto de Vida. O componente Projeto de Vida, será oferecido nos três anos do Ensino Médio, com grande carga horária, como forma de incentivar o interesse pelo empreendedorismo e ajustar a subjetividade dos jovens ao mercado de trabalho precarizado. Portanto, enfatizamos que o componente Projeto de Vida, não serve aos interesses das juventudes da escola pública, que precisam ter garantida uma sólida formação básica que lhes permita compreender e problematizar a realidade em que estão inseridos e não uma formação que favoreça a expropriação do acesso aos direitos sociais básicos.

Ademais, identificamos a atuação dos institutos privados na formação continuada dos professores das escolas-piloto do NEM, especialmente do Instituto Iungo, oferecendo materiais de leitura, vídeos e planos de aula com grande aprovação dos participantes. Entre os consultores

do Instituto Iungo, identificamos que eles possuem vínculos anteriores a outros institutos privados. Diante desses elementos, concluímos que a contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina ocorre de forma articulada e a serviço do empresariado.

Por outro lado, identificamos, em menor número, comentários que questionaram como o componente curricular Projeto de Vida poderá auxiliar os jovens nas suas escolhas futuras, diante da realidade da sociedade de classes. No entanto, percebemos que nem todos os docentes identificaram a influência privada e ainda a supervalorizam, sem perceberem a privatização indireta da educação pública e suas graves consequências, sobretudo para os estudantes de escolas públicas e a perda da autonomia do trabalho docente e da própria gestão pedagógica da escola pública. Contudo, alguns comentários denunciaram de forma explícita os interesses privatistas, demonstraram contrariedade e questionaram a privatização da educação por meio dos institutos privados.

Os comentários evidenciaram que, mesmo as escolas-piloto, expressaram ter muitas dúvidas, além da falta de orientações e tempo adequado para planejamento e discussão aprofundada, o que revelou um processo de aligeiramento na implementação da contrarreforma do Ensino Médio pela SED/SC. Por outro lado, muitos dos comentários podem também produzir o entendimento das fragilidades, especialmente aqueles que revelam o falácia acerca da (im) possibilidade de escolha dos jovens; as dificuldades de oferta dos itinerários formativos em cidades pequenas; de oferta do ensino noturno e de permanência dos jovens trabalhadores; problemas estruturais das escolas; a precarização das condições de trabalho docente; o rebaixamento das Ciências Humanas; a perda de carga horária da formação geral e, a possibilidade de atuação docente fora da área de formação inicial, elementos que podem ser desencadeadores de movimentos coletivos de resistência.

A análise dos comentários dos trabalhadores da educação (professores e gestores), permitiu concluir que a ausência de diálogo se repete no estado de Santa Catarina, em uma realidade em que os institutos privados têm protagonismo e os professores e jovens estão silenciados. Contudo, não conseguimos identificar a existência de um movimento articulado, coletivo e organizado de resistência à implementação do NEM em Santa Catarina, envolvendo estudantes, docentes e comunidade escolar. Tampouco, podemos esquecer do que nos lembra Fernandes (1977), que a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre e são os seres humanos, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (2016). Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, e dá outras providências. Medida Provisória 746. Edição Extra - 23/9/2016. ed. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 23 set. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. MEC: 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 72. Disponível em: <https://abrir.link/uuw9z>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. de 2020, p. 103.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. de 2020, p. 46-49.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://abrir.link/nd9Qn>. Acesso em: 16 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERRETTI, Celso João; KRAWCZYK, Nora. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://abrir.link/IMwoU>. Acesso em: 16 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p.355-372, abr/jun. 2017. Disponível em: <https://abrir.link/zzq0G>. Acesso em: 11 jan. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Aspectos do Currículo Integrado no Contexto do Novo Ensino Médio**. 2020. 1 vídeo (1h25min). Disponível em: <https://abrir.link/omrLj>. Acesso em: 16 out. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Componentes Curriculares Eletivos: Parte Flexível Novo Ensino Médio**. 2020. 1 vídeo (1h32min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5EQzQ22pQ_c&t=829s. Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **Lançamento do Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos do Novo Ensino Médio**. 2020. 1 vídeo (1h28min). Disponível em: <https://abrir.link/JsNKN>. Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO IUNGO; SANTA CATARINA. **WEB - Diálogos sobre Projeto de Vida**. 2020. 1 vídeo (1h33min). Disponível em: <https://abrir.link/ig6Wf>. Acesso em: 16 out. 2021.

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina**: um estudo a partir da formação continuada de professores. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação). Camboriú: Instituto Federal Catarinense, 2021. 266 p.

PERONI, Vera. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-17, out. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/06AKW>. Acesso em: 16 out. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://abrir.link/dVoZ1>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Live Componentes Curriculares Eletivos (CCE) - Novo Ensino Médio**. 2020. 1 vídeo (1h34min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HbyvDOIW_uY. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento Novo Ensino Médio**. 2020. 1 vídeo (2h51min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7MgmErZjrI&t=10s>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <https://cutt.ly/oNpTgDe>. Acesso em: 24 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. O novo Plano Nacional de Educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 243-262. (Cap. 4).

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no Ensino Médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://abrir.link/twfOX>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018a. Disponível em: <https://abrir.link/P1bvp>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências**: a pedagogia do “novo ensino médio”. 2003. 305 p. Tese. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo.

SILVA, Monica Ribeiro da. O golpe no ensino médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Políticas educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universidade Metodista IPA, 2018b. p. 41-54.

SILVA, Monica Ribeiro da. Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização. *In*: II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, 2, 2014, **Anais...** p. 1-26.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.