

A CATEGORIA TRABALHO NA PROPOSTA CURRICULAR DE 2014 E NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Patrick Dutra

Graduando/a do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense

Michelle Maria Stakonski Cechinel

Professor/a do curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense

Rafael Rodrigo Muller

Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense

Resumo:

O presente artigo intenta analisar as transformações no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017. Destaca-se a necessidade de interpretar a proposta curricular de Santa Catarina em seu contexto histórico, político e social, estudar a reformulação desta etapa, o avanço neoliberal na educação brasileira e analisar a categoria trabalho frente às mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, buscou compreender os supracitados documentos como resultantes de uma construção histórica marcada por conflitos sociais, rupturas e ambiguidades, tendo por base o conceito de Capital Humano, conforme Antunes e Pinto (2017). As mudanças na categoria trabalho, indicaram que os documentos normativos para a educação fortalecem o discurso utilitarista, voltada à concorrência, demonstrando a aproximação com organismos externos e grupos empresariais.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Trabalho; Santa Catarina; Capital Humano; História Social.

1. Introdução.

O homem é uma corda estendida entre o animal e o super-homem. Uma corda sobre um abismo.
Nietzsche.

Este artigo tem como objetivo estudar as transformações ocorridas no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017, que desencadeou a necessidade de reformulação das redes de ensino brasileiras. Para tanto, entende-se ser fundamental compreender a relação entre educação e trabalho, já que, nesta etapa da vida escolar, a maior parte dos estudantes passa a encarar os dilemas impostos pelo mercado de

trabalho. Segundo o boletim mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, mais de 20% dos jovens de 14 a 29 anos do país, não completaram o ensino médio. Segundo o PNAD (2019, p.11) “Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário”. É importante destacar que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020), seguindo as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mascarou a realidade social da educação brasileira, ao destacar que os principais motivos que levaram ao abandono escolar estavam ligados ao desinteresse dos estudantes.

A Lei 13.415 de 2017 impôs a necessidade de adaptação da rede de educação do Estado de Santa Catarina, levando a constituição de dois documentos normativos para a educação: o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020). Estes documentos foram desenvolvidos a partir da necessidade de adaptação as normativas federais, com destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partindo da trajetória da rede estadual de educação, caracterizada na Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Integral na Educação Básica 2014 (SANTA CATARINA, 2014).

A compreensão dessa trajetória da rede estadual de educação, em sua dimensão legal, levou a definição da proposta curricular de 2014, junto aos currículos estaduais de educação de 2019 e 2020 como as fontes para esta análise. Estes documentos se constituíram a partir de uma série de relações a nível federal, além de serem transpassados pelas demandas sociais e conjunturas políticas e econômicas, desencadeando a necessidade de um estudo que englobasse outras fontes, como a BNCC. É importante interpretar os documentos dentro do seu contexto histórico, movimento que é possível a partir da análise da sua elaboração dentro de determinados períodos, por grupos de poder. Para o historiador Jacques Le Goff (1990, p.549):

[...] documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias [...] o monumento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Diferente do contexto do final da década de 1980 - no qual se insere a primeira proposta curricular de Santa Catarina - caracterizado por movimentos sociais que reivindicavam abertura política e de direitos sociais, o Currículo base do território catarinense de 2020 está inserido em uma sociedade permeada pelo avanço de práticas neoliberais. Laval e Dardot (2016) explicam que a sociedade capitalista vem passando por mudanças visando a liberdade comercial e o livre

desenvolvimento da iniciativa privada, estabelecida a partir da atuação do Estado, que busca garantir a concorrência como princípio da existência.

A agenda do neoliberalismo é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. [...] A revolução permanente dos métodos e das estruturas de produção deve corresponder igualmente a adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades (DARDOT; LAVAL, 2016, p.90).

Neste sentido, a instituição escolar surge como um dos pilares de um projeto que objetiva a formação e a transformação dos sujeitos para se adaptarem às possibilidades (ou impossibilidades) econômicas. Trata-se de um modelo que visa adaptar as pessoas à especialização econômica do trabalho existente dentro do sistema capitalista em que vivem. Dardot e Laval (2016, p. 92) escrevem que

O que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada.

Segundo Laval (2019), esta concepção de educação passou a ganhar força frente à reestruturação produtiva do capital, que introduziu, nos processos produtivos do trabalho e da educação, os elementos da gestão “flexível”, sobrepondo à educação um viés utilitarista, com fim último justificado no crescimento econômico. Para compreender as fontes históricas, portanto, em seu contexto, mobilizamos o conceito de “capital humano”, descrito por Antunes e Pinto (2017, p. 101) como “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal”. A educação, aqui, é compreendida como um investimento e o retorno será proveniente da formação de um estudante com capacidades de se adaptar às demandas do mercado de trabalho e continuar se atualizando, investindo em si visando se tornar um sujeito empregável.

Assim, se fez necessário uma análise das mudanças da estrutura educacional brasileira, principalmente a partir da reestruturação do ensino médio de 2018, que marcou o avanço das práticas neoliberais no campo educacional brasileiro. Conforme Fontanella (2022), essas mudanças iniciaram com a Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente se transformaram na Lei nº 13.415/2017, resultando na versão final da BNCC, que tem por princípio servir de base para a formulação de currículos com o objetivo de garantir aos estudantes brasileiros da educação básica o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, “corrigindo” o suposto número “excessivo” de disciplinas do ensino médio, que não se mostravam adequadas ao mundo do trabalho, conforme recomendações do Banco Mundial e do Fundo das

Nações Unidas para Infância. O Estado de Santa Catarina adequou-se às formulações tendo por princípio proporcionar “escolhas” para o percurso dos estudantes, a partir dos chamados “itinerários formativos”. Dentro destes itinerários surgiu o empreendedorismo como eixo formativo.

A hipótese inicial pensada para esta pesquisa, a partir dos referenciais articulados e dos próprios documentos norteadores da educação básica em Santa Catarina, apontou para uma formação baseada no empreendedorismo, que buscou preparar os estudantes, a partir de uma qualificação inicial baseada em “habilidades” e “competências”, para competirem em um mercado de trabalho marcado pela informalidade e pela precarização das relações trabalhistas. É a partir deste contexto que foi definido como **problema de pesquisa a seguinte questão**: como a categoria trabalho está sendo mobilizada dentro do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020) e como esta categoria era compreendida na Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, alterada pela Lei 13.415 de 2017? Para realizar esta pesquisa, foi definido **como objetivo geral** analisar as transformações sofridas pela categoria trabalho nas propostas curriculares de Santa Catarina a partir da promulgação da Lei 13.415 de 2017 e da BNCC (2018), que resultaram nos currículos base do território catarinense. Destacou-se a necessidade de compreender as fontes a partir de uma leitura histórica, que compreende os currículos educacionais como formulações resultantes de uma construção temporal e espacial, marcada por conflitos sociais, rupturas e ambiguidades (GOODSON, 1995).

2. A proposta curricular de Santa Catarina em seu contexto histórico, político e social.

A Proposta curricular de Santa Catarina de 2014 é um documento normativo do campo educacional a nível estadual, resultado de um processo de construção que envolveu profissionais desta rede educacional por mais de vinte anos, resultando em diversos documentos. Neste processo perpassado por diversos governos e contextos, o Estado catarinense manteve em suas bases a abordagem histórico-cultural, proveniente do primeiro documento educacional estadual desenvolvido no final da década de 1980 e publicado em 1991, pautado no pensamento de origem marxista, que estava centrado nos escritos filosóficos de Antônio Gramsci e de outros autores dessa vertente teórica.

A análise deste pensamento de base marxista dentro da legislação catarinense foi realizado a partir do contexto histórico, político e social, que estava inserido o primeiro currículo intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”, sendo a partir deste documento que a rede estadual estabeleceu os pressupostos filosóficos e metodológicos que perpassaram as discussões posteriores e constituíram na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p.19) “A abordagem

histórico-cultural [...] como alternativa de compreensão e consequente transformação dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano”.

No final da década de 1970 e início de 1980, o Brasil atravessou um contexto de lutas políticas marcadas pela redemocratização brasileira, caracterizando a insatisfação de diversos setores da sociedade brasileira¹ com o regime ditatorial, que perdurou por mais de vinte anos. Segundo Viscardi e Perlatto (2018, p.457) Essa luta pela transição política encampou a

[...] a centralidade que a agenda da cidadania assumiu na Constituição de 1988 [e] deve levar em conta outra dimensão fundamental, relacionada à grande pressão exercida pela sociedade civil – em especial dos movimentos sociais organizados –, fortalecida no contexto da redemocratização do país, que procurou participar e influenciar, de diferentes maneiras, na preparação do texto constitucional.

Napolitano (2014) destaca a importância de pensar esta reabertura política a partir de dois projetos conflitantes: um chamado de distensão política, iniciado no governo Geisel, que visava entregar o poder aos civis sob condições onde os militares saíram seguros e impunes, e o processo de redemocratização, marcado por lutas populares que ganham maior proporção no final da década de 1970, visando o retorno de um governo democrático no Brasil e uma ampliação dos direitos sociais. A maior expressão deste contexto foi o Diretas Já, que envolveu milhões de pessoas reivindicando eleições diretas, direitos sociais e abertura política, que se concretizou na Constituição Federal de 1988. Sobre estes movimentos, Paim (2007) destacou que princípios liberais pautados por grupos de poder desencadearam a necessidade de negociações para conciliar as diferenças internas. Valle (1996, p.26-27) reforça

A democratização da sociedade passa a ter um caráter liberal e apresenta-se articulada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. [...] Com isto, a velha prática das alianças foi revigorada, o que convergiu para um processo de transição que manteve a ordem capitalista e apontou a solução dos profundos problemas da nação; estas estratégias visavam marginalizar as práticas do Regime Militar, porém, mantinham as tradicionais práticas de concentração do exercício do poder.

Neste sentido, a política de governo de controle se manteve ativa e sistemática, em um jogo de articulação que buscou abranger os setores sociais descontentes para a amenização dos conflitos e manutenção do poder. Segundo Paim (2007), dentro deste contexto teve início em Santa Catarina as movimentações do governo catarinense de Espiridião Amin² para o processo

¹ Dentre os setores insatisfeitos com o regime militar no final da década de 1970 e início de 1980, Boris Fausto (2006) destaca a atuação da Igreja Católica no Brasil, que conseguiu apoio de outros setores da religião, principalmente a partir da Comissão Pastoral da Terra (CPT), assim como dos trabalhadores dos grandes centros urbanos, de amplos setores das classes médias e de trabalhadores rurais de todo o país, que se organizavam em torno da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas.

² Segundo Araújo e Silva (2009), o governador Espiridião Amin tomou posse em 15 de março de 1983, aos 35 anos, no projeto de abertura política nacional, que possibilitou a eleição direta a governadores estaduais a partir de

de construção do documento “Democratização da Educação: a Opção dos Catarinenses – Plano Estadual de Educação 1985 – 1988”. O plano buscou dar a possibilidade de participação política aos professores e aos movimentos populares, no intuito de construir um documento de forma democrática.

Segundo Paim (2007), a construção de um planejamento participativo no meio educacional fez parte dos projetos de governo para conciliar os conflitos em torno das pautas educacionais, disputadas por governo e oposição, muitas vezes exercidas por movimentos sociais. Segundo Peter Burke (2002, p.110), a partir dos episódios de conflitos as relações de poder se tornam mais evidentes, “[...] não porque o poder é exercido apenas em situações de conflito, apenas de que o conflito torna sua distribuição mais visível”. É no sentido de um jogo de poder e articulação política que a construção participativa de políticas educacionais no campo curricular deve ser compreendida:

A estratégia do planejamento participativo possibilitou, parafraseando Burke “[...] transformar os pressupostos em hipóteses que pudessem ser testadas” [...] da seguinte forma: na sociedade catarinense, no período da redemocratização, havia um pressuposto de que, para vivenciar a democracia, era necessária a participação. Com isso, o planejamento participativo tornou-se uma hipótese a ser testada, envolvendo a comunidade no que diz respeito à participação. [...] o Planejamento Participativo tornou-se, para o Governo, uma estratégia de controle social, pois devolveu para a própria sociedade a responsabilidade de fiscalizar e cumprir a normatização estabelecida nos documentos. (PAIM, 2007, p.8-9).

É importante reforçar a tese de Paim (2007) com as análises de Thiesen, Staub e Maurício (2011), que destacou as movimentações do magistério público catarinense, a partir do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE-SC)³, e as pressões realizadas na forma de greves reivindicando principalmente a formulação do Plano Estadual de Educação, que iria proporcionar espaço para inserção de outras demandas, voltadas principalmente a democratização, financiamento e valorização salarial dos trabalhadores da educação. Segundo Campos (2004), dentro das reivindicações sindicais do magistério catarinense, a reformulação curricular não aparecia como pauta de maior relevância.

O “Plano Estadual de Educação 1985 – 1988” contemplou a algumas das reivindicações sociais, como a valorização do magistério, a partir de ajustes salariais, mas definiu como uma

determinadas regras. O projeto de governo de Amin se pautou no discurso de dar prioridade aos “pequenos”, ao mesmo tempo em que anunciava um programa visando assegurar ações para um melhor padrão de vida à grande maioria da população. Seu governo enfrentou uma série de dificuldades econômicas, características do processo inflacionário e de endividamento externo em que estava mergulhado o país.

³ Segundo o site da organização, Originalmente organizados na Alisc, Associação dos Licenciados de SC, fundada em 08/05/1966, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina foi fundado em 04/10/1988, para representar e defender os interesses de todos os Trabalhadores em Educação do Estado de SC. Fonte: <https://sinte-sc.org.br/Interna/1520/historia>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

das principais metas para a melhoria da educação pública catarinense a formulação de uma Proposta Curricular Catarinense, que garantiria a qualidade da educação tendo como princípio uma definição filosófica metodológica de base, para orientar os professores em sala de aula, sendo que estes eram considerados os principais eixos da educação estadual. Dentro do citado plano, apareceram algumas críticas sobre os currículos existentes e que precisavam ser reformulados, uma vez que eram considerados

[...] inadequados à realidade, defasados no conteúdo, elaborados autocraticamente, não condizente com a realidade do educando, nivelados pelos mais fracos, não atendendo às necessidades dos médios e fortes, alienantes e teóricos. Os currículos atualmente apresentam, ainda, como características: estão voltados para o materialismo e individualismo, não valorizando as disciplinas humanizantes; mostram um desinteresse pelos assuntos sociais da comunidade, não atendendo às aspirações, necessidades e realidades da clientela; estão presos a conteúdos teóricos, sem preocupação com a prática e sem objetivos claros, inadequados à realidade dos alunos das zonas urbanas e rurais; ausência de um referencial teórico, em nível de Educação; desvalorização do aspecto fundamental do homem. Por tudo isso a escola apresenta-se como aparelho ideológico do estado; em nosso contexto, está a serviço do capital. (SANTA CATARINA, 1984, p.28)

As leituras dos problemas educacionais da realidade catarinense realizados dentro do plano educacional reforçaram a presença dos pensamentos de Antônio Gramsci e de outros autores dessa vertente teórica no cenário educacional brasileiro do período.

Os teóricos desta linha concebem [...] que a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. [...] Segundo os autores desta linha a classe trabalhadora deve dominar o saber da classe dominante, como estratégia de luta. Por isso, advogam que o currículo deva enfatizar tanto os conhecimentos clássicos como os conhecimentos profissionais. (THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011, p.127).

A formulação da proposta curricular catarinense teve início a partir de 1988, dentro do governo de Pedro Ivo⁴, o que desencadeou a desconfiança dos professores da rede, já que seu governo se caracterizou por embates contra os professores, que organizaram intensas greves para reivindicar a valorização salarial do magistério. Ao realizarem a análise deste processo, Thiesen, Staub e Maurício concluíram que (2011, p. 124-125)

Os autores que fazem referência à Proposta a destacam, sobretudo, por sua contradição em relação ao contexto político. A contradição apontada pelos educadores mais ligados aos movimentos populares e sindicais foi a de que um governador autoritário e conservador como Pedro Ivo Campos não teria legitimidade suficiente para propor e sustentar uma política curricular democrática e transformadora [...] a formulação da Proposta Curricular foi uma iniciativa do Governo que em primeiro plano buscou responder suas demandas político programáticas sem a participação efetiva dos

⁴ O governador Pedro Ivo Campos foi sucedido pelo Governador Esperidião Amin. Seu governo foi marcado por uma postura de rigidez em relação a pautas no meio educacional. Militar de formação, era constantemente tachado como um coronel, tanto pelos seus quanto pela oposição. (PEREIRA, 2006).

movimentos sociais e sindicais que, naquele momento, em Santa Catarina, possuíam outras reivindicações.

Neste sentido, a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991 foi constituída para articular os movimentos sindicais e populares em torno de um projeto de governo, que teve participação democrática com os limites previamente estabelecidos, reforçando a estratégia do planejamento participativo e colocando outras pautas em segundo plano, frente a algumas concessões, neste caso, uma proposta progressista de base marxista pautada nas teses gramscianas e fundamentadas na teoria histórico cultural. Como resultado dessa articulação, a primeira proposta curricular de Santa Catarina⁵ foi lançada em 1991, apresentando definições sobre os pressupostos filosóficos e metodológicos e a concepção de sujeito que se queria formar, a partir dos conteúdos programáticos para os componentes curriculares.

Se aderimos a uma visão em que a educação não se restringe à simples transmissão neutra de conhecimentos específicos, mas implica na formação integral dos indivíduos, com vistas a uma participação mais efetiva na construção de uma sociedade democrática, a inclusão no ensino de 2º grau de disciplinas como filosofia e outras ligadas às ciências humanas, como [...] a Sociologia, parece fundamental. Estas disciplinas [...] levam à aquisição, por parte dos educandos, de uma visão histórico-crítica, que permite uma inserção mais participativa e responsável na sociedade em que vivem. (SANTA CATARINA, 1991, p. 78).

As disciplinas ligadas às humanidades apareceram no documento como essenciais para a formação de sujeitos ativos socialmente, capazes de criticar e analisar a sociedade em que vivem, a partir das concepções proporcionadas pela educação básica. Neste sentido, surgiu também a ideia de uma formação integral a ser alcançada por meio da compreensão dos estudantes enquanto sujeitos históricos e sujeitos ativos socialmente, entendendo que a formação transpassa os muros das instituições escolares.

Esta proposta curricular se baseia nestas perspectivas teóricas que compreendem o homem como um ser que se constrói no interjogo de relações sociais estabelecidas historicamente. Como tal ele não só é produzido por estas relações como é também capaz de transformá-las, Para tanto faz-se necessário que ele se aproprie criticamente da sua história particular bem como da história da humanidade. (SANTA CATARINA, 1991, p. 79).

A Proposta Curricular catarinense passou por uma segunda reformulação entre os anos de 1995 e 1998, resultando na publicação de três outros cadernos⁶. O objetivo do grupo ao

⁵ A proposta foi intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”.

⁶ Os cadernos foram intitulados: “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - disciplinas curriculares, Caderno 2: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais. Caderno 3: Proposta Curricular

retomar as discussões sobre o documento estava, como o próprio documento apresenta, em incorporar “as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuaram a primeira edição” (SANTA CATARINA, 1998, p. 07). Essa “incorporação” foi necessária, conforme analisou Thiesen (2007), pelas dificuldades de compreensão e aplicação das categorias filosóficas discutidas no caderno de 1991. É importante destacar o hiato de quatro anos para a retomada das discussões sobre a proposta. Segundo Thiesen (2007, p. 49)

Durante o governo estadual que se sucedeu após 1991, a proposta curricular ficou adormecida. Esse adormecimento [sic] deveu-se predominantemente à mudança do eixo político que, de 1988 a 1991, era considerado de centro-esquerda, mas, entre os anos 1991 e 1994, passou a atender diretrizes mais liberais. A partir de 1995, o grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta recuperou o poder na esfera estadual e imediatamente iniciou o processo de construção de uma segunda etapa da proposta.

As políticas liberais destacadas por Thiesen (2007) pressionavam as conjunturas políticas nacionais desde o momento da redemocratização, mas foram colocadas em negociações frente à pressão dos movimentos sociais. Conforme Paim (2007, p. 4) “Com vistas a esse modelo de desenvolvimento e de Estado, que vinha se delineando na comunidade internacional, se fazia necessário construir uma democracia política, que conciliasse algum tipo de solidariedade e os componentes de interesse do mercado”. Foi necessário pensar as diretrizes estaduais dentro do contexto nacional, conforme colocou Andrade et al. (2021, p.13)

No caso brasileiro [...] a transição neoliberal, realizada na década de 1990 como resposta ao endividamento externo e à hiperinflação [...] levou à abertura da economia nacional e do mercado financeiro e às reformas gerenciais nas empresas e no Estado como forma de adaptação à nova realidade globalizada. [...] com o quase imediato advento do neoliberalismo, a construção de um Estado de bem-estar social foi, por um lado, desacelerada e subfinanciada, priorizando os compromissos financeiros do Estado em detrimento dos direitos sociais, e, por outro, foi hibridizada com a forma neoliberal [...] por meio de Organizações Sociais e de Parcerias Público-Privadas.

Segundo Martins (2018) as práticas neoliberais avançaram no país no final da década de 1990, momento em que o Brasil buscou sair de seu relativo isolamento para situar-se no movimento acelerado de globalização econômica, a partir de práticas como a modernização, flexibilização e dinamização econômica. Os avanços das práticas neoliberais passaram a ser visíveis nas redes educacionais do país, como na retomada, em 2001, dos trabalhos em torno da proposta curricular catarinense, que resultou na edição do caderno “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”. de acordo com Thiesen, Staub e Maurício (2011, p.116) o

trabalho teve pouca participação democrática e “[...] se resumiu em organizar conceitos essenciais propostos para cada componente curricular e definir um conjunto de competências e habilidades para cada série e disciplina”. Thiesen (2007, p.52) argumentou que

À medida que os textos do documento apontam para a possibilidade de articular abordagens mais críticas (dos cadernos anteriores) com uma posição mais liberal que discute competências e habilidades, eles, de certa forma, comprometem a coerência teórica da proposta e põem em risco o esforço dos educadores, no sentido de legitimar uma proposição epistemológica a partir da prática das escolas.

A discussão da proposta foi retomada novamente em 2003, na gestão do governador Luiz Henrique da Silveira, ligado à sigla do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), momento em que o grupo que articulou a primeira proposta retornou à Secretaria de Estado da Educação. No processo de discussão que durou dois anos, o grupo de trabalho teve como objetivo realizar “[...] a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados nos cadernos anteriores para a prática da sala de aula” (THIESEN, 2007, p.52). Como resultado, foram implementados textos com abordagens teórico-metodológicas.

A partir do documento “Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos”, de 2005, até a reformulação da proposta curricular da rede, a partir de 2010, visando adaptá-la às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁷, a política educacional continuou a mesma. Na atualização de 2010, dentro da conjuntura política catarinense liderada pelo governador Raimundo Colombo, identificado a partir de suas siglas partidárias como centro-direita, a proposta manteve o pensamento marxista como princípio de compreensão dos sujeitos e a Teoria Histórico-Cultural como orientação da rede estadual de educação, frente “a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas.” (SANTA CATARINA, 2014, p.19).

Dentro das diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais que contextualizaram as várias atualizações da Proposta Curricular Catarinense, suas bases teóricas metodológicas foram mantidas. Houveram períodos de retrocesso, como a inserção das Habilidades e Competências⁸ no caderno “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”.

⁷ Sobre as DCNs citadas no documento [...] Trata-se de Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação Especial, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

⁸ Segundo Ramos apud Filmiano (2015, p.29) [...] a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas, devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Mesmo diante dessas atualizações, a base metodológica da teoria Histórico-Cultural não é abandonada, fato que Thiesen, Staub e Maurício ressaltam em seus escritos (2011, p.117)

[...] as fases de aprofundamento da discussão coincidem com períodos de mandatos políticos quando as equipes de governo e de coordenação da Secretaria de Educação incluem o trabalho de discussão da Proposta em seus planos de ação. Importante observar que a formulação da Proposta Curricular aparece no texto de vários Planos de Governo. [...] mesmo no Governo de Esperidião Amin (1999-2002) – considerado um mandato de direita, não houve interrupção nos trabalhos de discussão, sistematização e disseminação da Proposta.

3. A reformulação da etapa do ensino médio a partir da Lei 13.415 de 2017 e o avanço das práticas neoliberais na educação brasileira.

O ensino médio brasileiro se constituiu historicamente enquanto etapa educacional frágil, marcada pela desigualdade de acesso caracterizado pela distinção de raça/cor/etnia, com reflexos de distinção social⁹. Os problemas relacionados a esta etapa traduziram os desafios sobre seu real objetivo, que oscilou “[...] em suas finalidades entre uma formação geral e/ou uma formação técnico-profissional [...] [sem] ter merecido, por muito tempo, a atenção devida por parte de estudiosos da área” (SILVA, 2021, p.5). O princípio de definição deste campo educacional, conforme analisa Leal (2011) foi transpassado pela influência econômica dos modelos de desenvolvimento nacionais adotados ao longo dos diferentes governos, caracterizando a falta de um projeto político contínuo. Essa etapa pode ser analisada a partir da quantidade de iniciativas dos poderes públicos desencontradas entre si, possibilitando sua compreensão enquanto campo de disputas. Conforme aponta Silva (2021, p.8)

Três normas com diretrizes curriculares distintas, quando não antagônicas, em suas bases teóricas e epistemológicas; dois decretos; três programas que incidem diretamente sobre as escolas e suas práticas; três ações do Legislativo federal de largo impacto. Em pouco mais de 20 anos. Esse conjunto de atos permite caracterizar o ensino médio como um campo de disputas.

O início desta conjuntura data da década de 1980, momento em que o país passou por crises em diferentes níveis, levando a formação de movimentos sociais que reivindicavam a ampliação de direitos civis, políticos e sociais, concretizada na formulação da constituição de

⁹ Conforme aponta o PNAD/IBGE (2019), entre as pessoas autodeclaradas brancas, a frequência na etapa do ensino médio era de 79,6%, entre homens e mulheres, entre autodeclarados pretos ou pardos era de 66,7%. O PNAD/IBGE (2019) destaca que o principal motivo da infrequência escolar na faixa etária dos 14 a 29 anos é apontado, majoritariamente, pela necessidade de trabalhar (50%). Entre as mulheres, o principal motivo aparece como o desinteresse (24,1%), seguido pela necessidade de trabalhar e por motivo de gravidez (23,8%). Por mais que a frequência escolar nestes anos tenha apresentado uma taxa de crescimento em média de 3% desde o último PNAD/IBGE, de 2016, ainda são visíveis problemas como infrequência, a partir de desigualdades em múltiplos mostradores, pois segundo Silva (2019) Os dados da PNAD 2016 apontam que, 75% dos jovens da parcela mais rica da população estavam matriculados, enquanto somente 44,2% do quartil mais pobre encontrava-se nesta etapa. Em relação à distinção de raça/ cor/etnia, em 2016, a taxa líquida de matrícula entre brancos era de 70,7%, entre pardos era de 55,3% e entre pretos era de 55,8%.

1988. Viscardi e Perlatto (2018, p.458) destacam que esses direitos foram considerados como dever do Estado, mas que surgiram de um ambiente adverso, onde “Tal circunstância – que foi própria ao caso brasileiro – teria produzido a formalização de direitos sem que paralelamente se desse a expansão do Estado, capaz de viabilizá-los”. Neste sentido, os direitos conquistados pelas lutas sociais e garantidos constitucionalmente passaram por um processo de desmonte que acompanhou a opção por uma política econômica neoliberal. Segundo Leal (2011, p.7),

A década de 1980 foi marcada pelo processo de mudança do modelo de acumulação para uma lógica centrada no capital financeiro. Iniciou-se o período de enfraquecimento da industrialização, e a ideologia desenvolvimentista foi substituída pela ideologia da globalização e do alinhamento do Brasil ao capitalismo internacional [...] o princípio neoliberal de que o Estado estaria em uma profunda crise fiscal e precisava cortar gastos ganha força. [...] Aparece aí a ideia de formar para a empregabilidade, o que significa que o indivíduo deve se qualificar para tornar-se empregável. Mas isso é uma responsabilidade individual.

A política internacional brasileira, pautada em princípios neoliberais, ganhou força com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em um momento de polarização global no qual objetivou a modernização, flexibilização e dinamização econômica para aparelhar o país a situar-se no movimento acelerado de globalização. Segundo Martins (2018, p.410) Essa opção aproximou o país dos chamados “organismos multilaterais, o que inclui a ONU [...] e [...] no período dos anos 1990 e 2000 a diplomacia lida intensamente com a questão comercial, no âmbito do GATT e de sua transformação em Organização Mundial do Comércio”. As aproximações a estes organismos continuaram nos governos posteriores¹⁰, com notória visibilidade no governo Temer, influenciando pautas educacionais brasileiras, principalmente na reformulação do Ensino Médio iniciada com a Medida Provisória nº 746, de 2016

A chegada de Michel Temer ao poder, em agosto de 2016, aconteceu após o impeachment de Dilma Rousseff por via de um golpe jurídico-parlamentar¹¹, desencadeando uma ruptura da ordem democrática que, segundo Muller e Legelski (2018, p.22-23) possibilita pensar a história no tempo presente na realidade brasileira¹², proporcionando um olhar sobre as reformulações da

¹⁰ Segundo Martins (2018, p.408) a política externa do governo Lula foi [...] uma fase de intensa retórica assertiva da soberania e dos interesses nacionais, com ênfase em alianças no Sul político, geográfico e econômico. [...] uma visão de mundo que busca emancipar-se da prevalência tradicional do “Norte” (Estados Unidos, Europa) no desenho político internacional”. O princípio desta diplomacia estaria na figura do Brasil enquanto potência emergente à frente dos interesses dos países subdesenvolvidos, se colocando enquanto representante dos interesses e mediador das negociações com as grandes potências globais, além de sua política baseada no multilateralismo.

¹¹ Segundo Carvalho (2022) o impedimento de Dilma foi baseado em uma argumentação extensiva dos fatos, com relação ao que é vedado pela lei penal. Com o intuito de tirá-la da presidência, a todo custo, fabricaram um crime para derrubar Dilma Rousseff do poder e passar o bastão, sob o manto de uma pseudo legalidade, ao Vice Presidente, configurando-se como um golpe jurídico-parlamentar, uma vez que golpes são mudanças bruscas no controle, na estruturação, no funcionamento ou na dinâmica do campo político e social ou no arranjo relativo de poder entre classes, frações, grupos, corporações, instituições ou indivíduos, advindos de causas comissivas. Via de regra, são gestados e desferidos no Estado ou a partir dele. Sua expressão mais típica é o golpe de Estado.

¹² No caso brasileiro, instaurou-se uma crise política depois do golpe institucional de 2016, orquestrado pelo Congresso Nacional e pelo Poder Judiciário, que depôs a presidente Dilma Rousseff. [...] o impacto de períodos de

educação brasileira. Segundo Motta (2018), comum à conjuntura dos governos petistas, para lidar com as tradições arraigadas na cultura política¹³ brasileira, acabou se adaptando às "velhas tradições".

[...] O PT e Lula se adaptaram à cultura política brasileira, depois de alguns anos tentando mudar as coisas por meio de embate frontal contra o sistema político. Perceberam a fraca disposição da maioria da população em apoiar soluções radicais e também as possibilidades de utilizar o personalismo em favor do projeto de esquerda. [...] O pior aspecto desse arranjo, e origem da crise que engoliu o governo petista, foi a falta de uma estratégia do PT para mudar o sistema político. Se pretendia manter-se fiel à ideia de mudanças, o projeto petista não poderia ter se acomodado inteiramente ao sistema político, à velha cultura política. (MOTTA, 2018, p.434).

Sem constituir uma alternativa às características enraizadas no sistema político brasileiro, o PT, já no governo de Dilma Rousseff, veria sua base política se deteriorar, culminando no processo de impeachment de 2016¹⁴. Foi dentro deste contexto que o governo de Michel Temer assumiu o poder e impôs a “anti-reforma” do ensino médio pela Medida Provisória nº 746/2016, posterior Lei nº 13.415/2017. O país atravessava uma crise econômica nacional e para manter um mínimo controle sobre a pobreza, preocupante aos organismos multilaterais, frente às possibilidades de instabilidades sociais, as orientações foram para o desenvolvimento de “[...] políticas que ampliem as oportunidades econômicas, aprimorem o capital humano e a resiliência e reconheçam os ativos dos pobres” (BIRD, 2016, [s.p.]).

De acordo com Motta e Frigo (2017), a ideia de capital humano apareceu como um dos pilares dentro da reforma do ensino médio, atrelado à concepção de que a educação proporciona crescimento econômico e deveria se dar dentro das necessidades imediatas do mercado, justificada pela “condição de empregabilidade”, onde as juventudes, sem oportunidade de empregos formais, se adaptem aos empregos flexibilizados (desregulamentados), ou gerem suas próprias condições de empregabilidade, empreendendo. O discurso dominante pautado pelo neoliberalismo defende que a própria força de trabalho deve ser entendida como um capital, passível de investimento para se mostrar competitiva e empregável, preconizando a construção de uma subjetividade empreendedora. Entretanto

crise e rupturas são os que mais estimulam os historiadores do tempo presente, e, desta maneira, podemos dizer que se abriu um novo capítulo para pensarmos a história do Brasil República, uma vez que o golpe de 2016 aparece também como o desfecho de um processo, marcado por tensões e lutas políticas, que começou em 1985, com o processo de redemocratização do país depois dos duros anos da ditadura militar. (MULLER; LEGELSKI, 2018, p.22-23).

¹³ Segundo Motta (2009, p.21) o conceito de Cultura Política pode ser definido como “[...] conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”. Estas ações podem ser determinadas por crenças, mitos ou pela “força da tradição”.

¹⁴ Motta e Frigo (2018) escrevem que o processo de impeachment de 2016 aconteceu, dentre outros motivos, pela falta de interferência política na Operação Lava-Jato por parte do governo federal (que era pauta fundamental de grupos políticos envolvidos em esquemas ilícitos), o crescimento da opinião de direita e o crescimento dos problemas econômicos gerados pela crise mundial de 2008.

[...] a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. (MOTTA, FRIGO, 2017, p.361).

Leal (2008) destaca que essa concepção de educação apresentou uma formação esvaziada de sentido, baseada na formação rápida, de acordo com os interesses do mercado. A iniciativa privada apareceu como a mais “apta” a assessorar e gerenciar esta educação, e o Estado assumiu uma função de subsidiar seus planos. Como essa formação aconteceu voltada a um mercado de trabalho precarizado, tornou-se necessário uma formação flexível baseada em competências socioemocionais, visando preparar os estudantes aos desafios que o mercado colocou a eles. Segundo a BNCC (2018, p.465, grifo nosso), essas experiências

[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, **de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.**

A MP nº 746/2016, posterior Lei nº 13.415/2017, baseou como um dos argumentos sobre a necessidade de reformulação do ensino médio os resultados das avaliações externas de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁵, nas quais o Brasil apresentou resultados ruins. Os resultados funcionam como uma vitrine para expor internacionalmente a qualidade do capital humano dos países, servindo como um dos indicativos para a entrada de capitais. A partir dos resultados, a OCDE destaca entre seus membros as chamadas “melhores práticas”, políticas públicas que deram certo em alguns países, posteriormente generalizadas como norma para os membros e parceiros. Segundo Motta e Frigo (2017, p.358) “No ciclo da globalização neoliberal, a política econômica está focada nas vantagens comparativas dos países como forma de potencializar a competitividade na nova divisão internacional do trabalho.”.

¹⁵ Segundo site do Governo Federal, O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, incluindo dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Seus resultados permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>, acesso em: 10 de out. de 2022. Neste sentido, trata-se de uma avaliação padronizada, que ignora diversas dimensões do processo de formação dos estudantes, como as condições estruturais, sociais e operacionais da educação dos países, além de preconizar a aplicação de políticas elaboradas no norte global para os países do sul global.

Para Cechinel e Muller (2022) os resultados nas avaliações do PISA colocaram o Brasil em posições inferiores ao esperado. Entretanto, se os dados da rede de educação federal fossem considerados isoladamente, o Brasil teria despontado na frente de países desenvolvidos. Em nenhum momento da reformulação do ensino médio estes fatos foram levados em consideração, uma vez que, segundo Cechinel e Muller (2022, p.132)

[...] por trás do discurso neoliberal de escolha individual, liberdade, flexibilidade, criatividade, heterogeneidade e pluralidade – palavras que afloram a todo o momento no texto da BNCC –, surge a preocupação em torno de um alinhamento com as políticas internacionais de avaliação do desempenho estudantil, pautadas via de regra nos componentes curriculares de português e matemática, e a possibilidade de uma reestruturação da escola que não demande investimento financeiro público.

Essa reconfiguração aconteceu a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, criada no início do governo de Michel Temer (PMDB), de maneira anti-democrática, pois segundo Fontanella (2022) ignorou todo o debate com diferentes setores da sociedade que vinham se estabelecendo desde a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). A Medida Provisória nº 746, de 2016 afirma no corpo de seu texto que havia

[...] um descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino. Isso porque o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado, contando com 13 disciplinas, o que dificultaria a diversificação por parte dos sistemas de ensino. Além disso, afirma a EM, os resultados do ensino médio no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são ruins [...] argumenta ainda que a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho [...] A proposta em tela, de aprofundamento nas áreas do conhecimento, estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

O texto apresentou como justificativa da reforma uma grade com um número excessivo de disciplinas a serem reduzidas, possibilitando a inserção do ensino técnico e a construção do projeto de vida, caracterizando o avanço de práticas neoliberais na educação básica.

É nessa seara que a reestruturação do currículo do Ensino Médio é posta como urgente: melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo. (MOTTA; FRIGO, 2017, p.365).

É fundamental destacar a interferência de grupos empresariais que influenciaram no processo que culminou na Lei nº 13.415/2017. Cechinel e Muller (2022, p.133) destacam que “[...] essas políticas públicas se constituíram tendo por base o debate estabelecido por

organizações sociais como o IAS, Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento TPE, Fundação Lemann e Itaú Social, todas pautadas pelas orientações educacionais ditadas pela OCDE”. Ainda, segundo Cechinel e Muller (2022, p.119).

[...] o que inicialmente se apresenta como uma parceria entre os entes federais e privados indica, na verdade, a real intervenção destes últimos (organizações sociais e organismos multilaterais) naquilo que cabe ao Estado enquanto direitos garantidos constitucionalmente – nesse caso em particular, o acesso a uma educação socialmente referenciada.

Essa organização adentrou as pautas da educação a partir da formulação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular, que teve sua versão para o ensino médio homologada em 2018, como norteador da Educação Básica brasileira.

[...] a BNCC para a educação básica [...] incorpora em seu conteúdo as competências socioemocionais como parte das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Nesse sentido, vimos o crescente incremento de um rol de competências que se articulam a partir de uma lógica de educação que, em última instância, serviria exclusivamente como meio para o desenvolvimento do mercado de trabalho, condição constatada nos diversos documentos produzidos pela OCDE e pelo IAS. (CECHINEL; MULLER, 2022, p.117)

A BNCC constituiu a necessidade de adaptação das redes de ensino e da formação de professores alinhada aos seus princípios. Fontanella (2022, p.59) escreveu que “O conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 [...] e pela BNCC deu origem ao novo marco legal da última etapa da Educação Básica, o que remeteu à revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas brasileiras.” O Estado de Santa Catarina adequou a legislação educacional a partir dos Currículos Base do Território Catarinense¹⁶, dividindo a formação dos estudantes em duas partes, “Formação geral básica” e “Itinerários Formativos”, articulando os interesses das juventudes com as estruturas da escola, a partir da flexibilização curricular, a ser alcançada pelos itinerários formativos e seus projetos de vida. Os Itinerários Formativos representaram a parte flexível da formação do estudante, constituída a partir de suas “escolhas”, proporcionando seu protagonismo, limitadas às condições materiais e de pessoal das escolas¹⁷, que ofereceram os itinerários dentro de suas possibilidades.

A “Formação Geral Básica”, proposta no documento, compôs 1800 horas do total das 3000 horas mínimas do ensino médio, com a divisão dos componentes curriculares em áreas do conhecimento. Esta etapa marcou a opção por deixar em um segundo plano a perspectiva de uma formação baseada na apropriação dos conhecimentos historicamente construídos e a teoria

¹⁶ Foram elaborados o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e o Currículo do Ensino Médio do Território Catarinense

¹⁷ Segundo Fontanella (2022, p.48) “As escolas catarinenses apresentam precárias condições físicas e de estrutura [...] especialmente as públicas.”

histórico-cultural, para basear a formação dos estudantes em competências, no chamado “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a aprender”. Esse esvaziamento aconteceu frente a diminuição da carga horária de quase todos os componentes do currículo, visando aumentar a carga horária da parte flexível do currículo¹⁸, entendida como

[...] uma importante ferramenta para “dar voz” aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e de repertórios culturais. As atividades didático pedagógicas propostas na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos compreendem a mobilização dos conhecimentos e das habilidades necessárias para permitir a autorregulação das aprendizagens, conseqüentemente, a tomada de consciência de que seja possível **aprender a aprender**, generalizando e transferindo tais ações para as diversas situações cotidianas. (CBTC, 2020, p.49, grifo nosso).

Esse arranjo curricular buscou articular a teoria histórico-cultural como um eixo que perpassa o CBTC, legitimando o processo de reformulação curricular como continuidade das discussões da rede, ao mesmo tempo que procurou aproximá-la à pedagogia das competências. Segundo Duarte (2000) apud Libâneo (2004, p.10) O “aprender a aprender” faz parte do mote das propostas educacionais neoliberais, pois busca formar os indivíduos para se adaptarem às formas de trabalho flexíveis requeridas pelo mercado. Formação que valoriza a apropriação de conhecimentos técnicos em preferência ao domínio dos conhecimentos universais.

[...] não se forma indivíduos que sabem algo, que dominam os conhecimentos universais, mas indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que o que se aprende seja útil à adaptação do indivíduo à vida social [...] não é possível utilizar a psicologia vygotskiana para legitimar o lema do “aprender a aprender”. [...] o “aprender a aprender” está demasiadamente colado a uma conotação política e ideológica, na presunção de que toda visão política produz necessariamente um determinado tipo de didática, ou de que qualquer procedimento didático está necessariamente atrelado a uma determinada visão política.

Neste projeto de educação, a escola objetivou a formação de estudantes a partir da mobilização de “competências” e “habilidades” para competirem em um mercado de trabalho marcado pela informalidade e a precarização das relações trabalhistas. É fundamental relacionar a formação dos estudantes com a dimensão do trabalho, que sempre esteve presente nas propostas curriculares de Santa Catarina, mas de forma articulada entre conhecimentos globais e práticos, proporcionando a compreensão de suas práticas profissionais.

4. Análise da categoria trabalho e as principais mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

As mudanças instituídas na etapa do ensino médio brasileiro, a partir da Medida

¹⁸ A parte flexível do currículo compõe a segunda parte da formação dos estudantes, entendida como relação direta com a formação geral básica, é composta de itinerários formativos, constituídos por Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

Provisória nº 746, de 2016, efetivada a partir da Lei nº 13.415/2017¹⁹ e da BNCC, ignoraram o debate entre diferentes setores sociais, estabelecidos a partir do PNE. Mesmo a parte diversificada que competia às características próprias das redes de ensino, precisaram ter como fundamentação os pressupostos da BNCC e sua pedagogia das competências, endossando ainda a ideia de competências socioemocionais. Conforme escrevem Cechinel e Muller (2022, p.182) “A tese por trás das competências socioemocionais é a de que os sujeitos precisam das instituições educacionais para se adaptar a um contexto de capitalismo neoliberal em crise”.

A rede estadual de Santa Catarina mantém, a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, na sua base teórica e epistemológica a teoria histórico-cultural, defendendo o princípio da formação de um sujeito universal a partir da apropriação de uma ampla gama de conhecimentos, possibilitada pelos componentes curriculares historicamente constituídos. Desta forma, se constitui o princípio de formação integral, onde, segundo a PCSC (2014, p.26)

[...] compreende-se o conhecimento como artefato humano produto e produtor da cultura, constitutivo das relações entre os sujeitos, deles com o mundo e com a natureza. É, portanto, o conjunto das apropriações necessárias. Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida.

O sujeito descrito é compreendido como social e histórico, que a partir das relações sociais, se apropria do mundo por meio das diferentes linguagens. A formação humana não é restrita ao ambiente escolar, pois acontece a partir das relações sociais em suas multiplicidades, no seu meio social e em relação com outros sujeitos a partir da sua prática produtiva, ou seja, da sua atividade de trabalho. Segundo Marx e Engels, apud Kuenzer (1991, p.21)

O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja, em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

Educação integral significa, portanto, compreender que o processo de escolarização não deve privilegiar a dimensão intelectual, ou prática da atividade de trabalho humana, mas que ambas devem estar relacionadas no sentido de proporcionar aos sujeitos a compreensão das suas atividades produtivas a partir da relação entre teoria e prática. Surgiu, neste sentido, dentro da PCSC (2014, p.27), a defesa de uma educação integral “[...] que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional”. Na PCSC (2014) essa formação parte da inserção destes princípios nos componentes curriculares

¹⁹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB de 1996, impondo a BNCC como parâmetro, instituindo em seu “[...] Art. 3º [...] A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...]”.

A dimensão do trabalho dentro da PCSC (2014) apareceu na relação com a educação integral, que transpassou os componentes curriculares e se constituiu em diálogo com a cultura, constituída historicamente, onde o ser humano, agindo em grupos, se apropria dos objetos e lhes confere novos sentidos, transformando o meio e a si próprio. Sem o ato da transformação/trabalho, ele acaba como um sujeito adaptado/alienado. A PCSC (2014, p.33) definiu que é a partir da dimensão do trabalho que o ser humano se constitui.

[...] tanto as características humanas específicas quanto a linguagem e a consciência resultam da ação coletiva e histórica do ser humano, determinada pelo trabalho. Eles constituem-se, portanto, em produto da história das relações coletivas e desenvolvimento da própria atividade humana na realização do trabalho. [...] concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzida nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de se pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação.

A escola surge como espaço central, onde se constitui a educação sistematizada, proporcionando ações intencionais e objetivas para a apropriação pelos sujeitos em formação dos conhecimentos historicamente produzidos, a partir de suas experiências e do trabalho. Surgiu assim, a necessidade de ordenação de uma proposta curricular que sistematizasse interesses e necessidades dos sujeitos, visando a formação integral.

Essa concepção de educação, embasada na teoria histórico cultural, fruto de um trabalho coletivo de décadas, sofreu uma reformulação a partir da adequação da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina ao conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pelos pressupostos teóricos da BNCC, no que diz respeito à chamada Pedagogia das competências, que passou a estabelecer as bases para a formação pedagógica, tanto dos educadores, como dos materiais, matrizes e avaliações em diversos níveis, constituindo uma reformulação educacional de cima para baixo. A BNCC (2017, p.8)²⁰, se constitui como

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal [...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...] definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...] alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

O trecho destacou a ideia de um “documento normativo” para a formulação dos currículos de outras esferas, apresentando como princípio pedagógico o desenvolvimento de

²⁰ Recomenda-se a leitura do tópico na íntegra, que pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

“aprendizagens essenciais” a serem alcançadas por meio das competências, definidas na BNCC (2017, p.13) como “indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. Essa definição apareceu alinhada às orientações para a educação de organismos internacionais, como a ONU²¹, OCDE e UNESCO, que preconizava o ensino profissionalizante e técnico para uma inserção ao mercado de trabalho, mediante a redução de componentes historicamente constituídos, pressuposto defendido na BNCC (2017, p.467-468) como

[...] excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho [...] Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível [...] composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a [...] possibilidade dos sistemas de ensino.

Para Kuenzer (1991, p.23), na educação neoliberal “Articulam-se, pois, escola e empresa, no processo de distribuição desigual do saber”. A distribuição desigual do saber reforça desigualdades, que na realidade brasileira estão estruturadas no sistema de ensino e tendem a se aprofundar, principalmente no ensino médio, etapa caracterizada pela marginalização. Frequentado pelas múltiplas juventudes, a escola deve enfrentar os desafios a partir da ampliação das condições de inclusão social, possibilitando o acesso ao trabalho. Ao pensar nestas proposições, surgiu a indagação: de qual forma de trabalho estávamos falando? trata-se de um mundo do trabalho incerto, “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio [...]” (BNCC, 2017, p.462) característico da modernidade.²²

Para lidar com as desigualdades provenientes desta realidade, no interior das instituições educacionais, a BNCC preconiza o protagonismo dos estudantes, o que tornaria a escola mais “interessante” aos estudantes, mas ignora a realidade marcada pela desigualdade e evasão frente a necessidade de trabalhar precocemente, conforme aponta o PNAD/IBGE (2019). A possibilidade de escolha dos estudantes em relação aos itinerários formativos foi evocada como abertura ao protagonismo, que, em toda a BNCC, começava e acabava neste aspecto. Foi apontada a necessidade de adaptação dos estudantes que deveriam “[...] assumir a firme

²¹ Recomenda-se o acesso ao documento na íntegra, em sua Agenda de 2030, que preconiza o Desenvolvimento Sustentável no Brasil até 2030, a partir de metas. As metas se interrelacionam e são interdependentes, mas destaca-se a importância de uma leitura atenta a meta de número 4 do plano, que preconiza pela educação de qualidade, disponível em: [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil](#).

²² O sociólogo Zygmunt Bauman (2001) escreve que vivemos na chamada modernidade, período de sobreposição das relações econômicas às relações sociais, onde o consumo redefine as relações entre as pessoas e entre as instituições, se constituindo em uma nova moral. O individualismo surge como o balizador das relações e das próprias instituições, na medida em que naturalizam o capitalismo e constroem subjetividades intrínsecas a todos os sujeitos, que agora se compreendem como únicos responsáveis pelo seu sucesso dentro desta sociedade.

convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias”. (BNCC, 2017, p.465).

A BNCC (2017, p.465) preconizou ainda que a formação dos estudantes deveria visar a inserção “[...] em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] para viabilizar seu projeto [...] de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Neste sentido, a BNCC (2017, p.466) defendeu que o estudante deveria se adaptar com resiliência²³ às novas condições de ocupação, se aperfeiçoando constantemente a partir de uma formação inicial oferecida pelo Estado, com vistas à empregabilidade, “[...] articulando [...] uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho [...]” Segundo Antunes e Pinto (2017, p.102)

[...] o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado, e [...] garantir a própria “empregabilidade”, tornou-se, sob a teoria do capital humano, um “empreendimento” a ser assumido individualmente pelos/as trabalhadores/as. [...] essa teoria implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si como “empreendedor/a” que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um capital.

A concepção de trabalho dentro da BNCC assumiu, portanto, a dimensão de uma atividade remunerada a ser ocupada, temporariamente, de acordo com as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, que faz uso do capital disponível naquele espaço. As empresas fazem uso de uma formação inicial dos sujeitos, capazes de serem atualizados, de reaprender, dentro de cursos de capacitação, ou de se atualizar, aprendendo a aprender, tornando-se empregável. Segundo Cechinel e Muller (2022, p.40)

Sob esse viés, ser empregável ou ter empregabilidade torna-se tão importante quanto ter uma profissão, até porque, na sociedade do espetáculo, a forma como cada um participa da integração espetacular é absolutamente irrelevante, tendo em vista a reprodução ininterrupta da produção, da circulação e do consumo de mercadorias.

Essa concepção foi imposta às demais redes educacionais, a partir dos currículos do Ensino Médio, compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, sendo “[...] fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório [...] é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores [...]” (BNCC, 2017, p.479). Foi

²³ Completa esta pedagogia “alinhada às demandas do século XXI” a ideia de sujeitos resilientes e flexíveis, conforme preconiza a décima competências geral da BNCC (2017, p.10) que estabelece como um dos objetivos da formação geral básica um sujeito que saiba “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência [...]”. Cechinel e Muller (2022) destacam o papel das habilidades-sócio emocionais dentro deste contexto, visando a formação de sujeitos resilientes que saibam lidar com a frustração e o fracasso como consequências individuais, já que todos são capazes de alcançar seus objetivos.

neste sentido que o documento impôs as redes de ensino a necessidade de se adaptarem aos princípios pedagógicos da BNCC, adaptação que no CBTC/EM (2020, p.25) apareceu como necessária, se justificando pelo fato de que

[...] o ensino médio, tal como se apresenta, está longe de atender às necessidades dos jovens do século XXI, tanto nos aspectos da formação para a cidadania, como para o mundo do trabalho, frustrando suas expectativas, promovendo uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem atribuir sentido imediato à sua aprendizagem, o que resulta em evasão escolar. Comprova este entendimento o diagnóstico da OCDE. [...] Este formato de abordagem é preponderantemente teórico, expositivo, centrado em informações e memorizações, preso a livros e textos, dificultando, desta forma, a contextualização, a análise, a investigação e a produção própria.

Dentro do CBTC/EM (2020) a adaptação a BNCC surgiu como princípio de tornar o ensino interessante às juventudes através das habilidades e competências organizadas dentro de uma estrutura de formação geral e de formação flexível. Tal elemento exercitaria o protagonismo dos estudantes na escolha de seus trajetos, considerando a intensidade das transformações que marcam a contemporaneidade, na qual Bauman (2001) destacou que a mudança é a única coisa permanente e a incerteza, a única certeza. Neste sentido, uma formação flexível e fluida aparece discursivamente como “necessária”, além da formação de um sujeito resiliente para lidar com esta realidade precarizada e de incertezas. Dentro desta reformulação, a dimensão do trabalho aparece alinhada como inerente aos estudantes e seus projetos de vida, a serem trabalhados dentro das instituições escolares.

Deve-se ponderar, portanto, que a dimensão “trabalho” possui centralidade na socialização e sociabilidade dos jovens. É importante considerar, sobretudo no que se refere à escola pública, que tanto os jovens que permanecem na escola, quanto os que dela se evadem, têm o trabalho como uma categoria presente. [...] Esse mesmo trabalho, porém, que possui uma dimensão positiva diante das possibilidades vislumbradas nos projetos de vida, quando descolada da educação formal, é aquele que ainda naturaliza e aprofunda a desigualdade social, econômica, política e cultural. Daí a necessidade de se compreender o trabalho enquanto categoria constitutiva do ser humano, que deve ser compreendida enquanto princípio educativo, que traz em si todo um conjunto de potencialidades que pode auxiliar na superação das desigualdades entre as diferentes juventudes. (SANTA CATARINA, 2020, p. 41).

A compreensão da dimensão trabalho dentro do CBTC/EM (2020) apareceu como possibilidade de superação das desigualdades, a ser trabalhada no componente curricular Projeto de Vida, voltado à preparação para o mundo do trabalho, além da formação do “profissional do futuro”, resiliente, adaptável, cuja formação se baseia na separação da dimensão universal, teórica, da sua dimensão prática. no CBTC/EM (2020, p.96)

[...] O trabalho é um processo histórico, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo na relação que estabelece com seus semelhantes, por meio de

uma atividade que tem uma finalidade definida e intencional. Por intervir sobre a natureza e sobre a produção da existência humana como um todo, o trabalho tem um caráter ativo prático; ou seja, até mesmo quando está produzindo conhecimento, o ser humano está modificando a realidade objetiva, intervindo sobre ela ativamente; desse modo, a atividade passa a constituir um processo ativo que modifica tanto a realidade objetiva quanto a consciência subjetiva do ser humano.

Por mais que a compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural continue presente no CBTC/EM (2020, p.96) “[...] sendo esta a base epistemológica que orienta a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo”, ela apareceu adaptada aos princípios de uma formação neoliberal, sendo característica notável do seu avanço dentro da educação básica brasileira a defesa pela adaptação dos sujeitos aos princípios mercadológicos, conforme destacou a resolução MEC/CNE/CEB nº 3 (2018) apud CBTC/EM (2020, p.98, grifo nosso),

[Promover] efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional, tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e a suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação.**

Kuenzer (1991, p.31) reforça que o alinhamento da educação ao mercado de trabalho favorece somente o capital, uma vez que a formação inicial dos estudantes - que privilegia a dimensão técnica - é parcial e fragmentada, alienando, pois, os trabalhadores. Portanto, se faz fundamental a discussão dos saberes historicamente constituídos e sua relação com o saber prático, já que desempenha ao mesmo tempo as funções de instrumentos de compreensão das relações sociais concretas e preparação para o trabalho.

Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho. Contrariamente, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital. (KUENZER, 1991, p.26).

Foi possível compreender, a partir da análise de Kuenzer (1991) que a vinculação da educação às necessidades do mercado de trabalho se fez presente desde a década de 1980, ganhando força na década de 1990 com a implementação de práticas neoliberais como princípio de gestão do Estado brasileiro. Essa concepção, que voltou a aparecer na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC, é passível de várias críticas, conforme destaca Kuenzer (1991, p.29)

[...] a começar com as que foram feitas pelos próprios autores da Teoria do Capital Humano, que, revendo suas posições, concluem da impossibilidade dessa articulação, dada a dinamicidade e a irracionalidade do mercado de trabalho. O argumento mais contundente, no entanto, é que a prática tem demonstrado que o preenchimento dos cargos e funções na hierarquia do trabalhador coletivo não é determinado pela qualificação, mas pela relação entre oferta e demanda de profissionais pelo mercado.

[...] A empresa nunca dependeu da escola para preencher seus quadros, segundo suas próprias necessidades, uma vez que dispõe de sua própria pedagogia; quem leva desvantagem ao ter por única alternativa o aprendizado na prática é o trabalhador, condenado à apropriação parcial e fragmentada do conhecimento.

As mudanças na categoria trabalho, estabelecidas na rede de ensino estadual, indicaram a opção por uma educação utilitarista, voltada aos princípios da concorrência, reduzindo a teoria histórico cultural, historicamente consolidada na rede estadual, a um segundo plano e privilegiando a pedagogia das competências, ou seja, o “aprender a aprender”, caracterizando o alinhamento da rede básica de educação a políticas externas de orientações neoliberais. Esta concepção de trabalho está distante de uma formação de qualidade, pautada no saber científico e tecnológico, que busca propiciar ao trabalhador o usufruto dos benefícios do processo produtivo.

5. Considerações Finais ou Conclusão

Esse artigo evidenciou as principais mudanças ocorridas no conceito de trabalho dentro da rede de educação estadual de Santa Catarina a partir da reformulação do ensino médio brasileiro, iniciada pela adaptação ao conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC, resultando, em Santa Catarina nos Currículos Base do Território Catarinense. Essa reestruturação da educação brasileira se mostrou alinhada a demandas de grupos empresariais, reunidos em organizações sociais como o TPE, que objetivaram a interferência na formulação de políticas públicas voltadas a educação, a partir de orientações estabelecidas pelos organismos externos, como a OCDE e a UNESCO, aos quais os governos brasileiros buscaram se aproximar, em maior medida no governo pós-impeachment de Michel Temer.

Neste sentido foi possível constatar o avanço de práticas neoliberais na educação brasileira, caracterizadas pela flexibilização curricular e pela pedagogia das competências, que preconizou uma subjetividade empreendedora a partir de um ensino voltado ao saber-fazer e o aprender a aprender. Buscando formar os indivíduos para se adaptarem às formas de trabalho flexíveis requeridas por um mercado de trabalho desregulamentado, a força de trabalho passou a ser entendida como um capital a ser gerido pelos sujeitos que deveriam empreender, após sua formação inicial, gerando suas próprias condições de empregabilidade e competitividade, arcando com os custos e se responsabilizando pelo seu sucesso ou fracasso. Neste sentido, as habilidades socioemocionais ganham espaço para a formação de sujeitos resilientes.

Essas mudanças nas estruturas educacionais preconizaram uma reestruturação que não demandou investimentos financeiros públicos, materializada em um corpus documental que impôs a necessidade de adaptação das redes de ensino e da formação de professores alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular, levando a revisão dos currículos e das propostas

pedagógicas brasileiras. O Estado de Santa Catarina se adequou às reformulações, se distanciando da teoria histórico-cultural, baseada na apropriação dos saberes historicamente consolidados, por meio do trabalho em relação entre teoria e prática, consolidada na rede a partir de lutas sociais, para aderir a pedagogia das competências, proposta de educação neoliberal que valoriza a apropriação de conhecimentos técnicos em preferência ao domínio dos conhecimentos universais, defendendo a adaptação às formas de trabalho desregulamentadas.

Dentro da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) a formação era compreendida a partir das relações sociais no meio, não se restringindo ao ambiente escolar, a partir da atividade do trabalho, categoria que se constituiu fundamental no processo de elaboração do conhecimento, entendida como possibilidade de apropriação reformulação dos objetos, lhes confere novos sentidos, transformando o meio e a si próprio. Essa compreensão foi reformulada do conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pelos pressupostos teóricos da BNCC, alinhada às orientações para a educação de organismos internacionais no que diz respeito à chamada Pedagogia das competências, imposta de cima para baixo, preconizando o ensino profissionalizante e técnico para inserção ao mercado de trabalho, mediante a redução de componentes historicamente constituídos, sob o pretexto de tornar a escola mais interessante, ignorando a realidade marcada evasão frente a necessidade de trabalhar precocemente.

Trabalho dentro da BNCC passou a ser compreendido como uma atividade remunerada a ser ocupada, temporariamente, de acordo com as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho desregulamentado, na relação com uma formação inicial que forme sujeitos capazes de se atualizarem e se tornarem competitivos, gerando suas próprias condições de ocupação e adaptação. Essa concepção foi imposta às demais redes educacionais, a partir dos currículos do Ensino Médio, fundamentados no princípio da flexibilidade frente a centralidade das disciplinas nos currículos. Ao se adequar a BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio buscou manter a compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural para dar um tom de continuidade das discussões características da rede, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo, mas adaptada aos princípios de uma formação neoliberal defendendo a adaptação dos sujeitos aos princípios mercadológicos, de adaptação às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho, em condições de competitividade. Neste sentido, a instituição escolar assumiu o papel de adaptação dos estudantes a um contexto de capitalismo neoliberal em crise.

6. Referências

ANTUNES, Ricardo. PINTO, Geraldo Augusto. A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo, Cortez. 2017. 117 p.

ARAÚJO, Rejane; SILVA, Fabricio Pereira. (Rio de Janeiro). Centro de Pesquisa e

Documentação de História Contemporânea do Brasil. AMIN, Esperidião. [S.D.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/amin-esperidiao>. Acesso em: 20 set. 2022.

BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO (BIRD). Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade. Brasil – diagnóstico sistemático de país. Sumário executivo. Brasília: Grupo Banco Mundial/Unidade Gerencial do Brasil, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

BRASIL. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. [S.L.]: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, Gráfica Digital, 2019. 16 p. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad%02continua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BURKE, Peter. História e teoria social. São Paulo: UNESP, 2002.

CAMPOS, Marcelo Soares de. A ação política do magistério público estadual de Santa Catarina. Florianópolis: 2004. (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Newton Teixeira. Golpe parlamentar contra Dilma Rousseff: golpe contra a democracia. 2022. Filiado a revista da Dom Helder: Escola Superior. Disponível em: <https://domtotal.com/artigos/?id=10111>. Acesso em: 08 out. 2022.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. Formação espetacular: educação em tempos de base nacional comum curricular. Salvador: Editora da Ufba, 2022. 209 p.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. (Coleção Estado de Sítio)

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 1991. 125 p. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O Brasil Republicano (vol.5). O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016). 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo: teoria e história. Petrópolis, Vozes, 1995.

FILMIANO, G. M. M. A prática pedagógica da educação física na escola pública: jogando para o capital? Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2015.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 326 p. Tradução de: Mariana Echalar.

LEAL, Leila. Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações. Revista Poli: saúde, educação, trabalho., Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 3-11, fev. 2011. Bimestral.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de mar. 2022.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Culturas políticas na história: novos estudos. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, [S.L.], v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

PAIM, Aida Rotava. Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos. Campinas SP - Faculdade de Educação, 2007. Tese de Doutorado.

PEREIRA, Moacir. Pedro Ivo, um coronel democrata. Florianópolis: Insular, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Plano Estadual de Educação 1985-1988; democratização da educação, a opção dos catarinenses. Florianópolis: IOESC, 1984.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Caderno 1 - Disposições Gerais. Florianópolis: CEE, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis, SC: COGEN, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, 12 set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019005001012&lng=pt&nrm=iso.

SILVA, Monica Ribeiro da. Prefácio. In: VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CORRÊA, Shirlei de Souza (org.). Ensino Médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos. Joinville: Univille, 2021. 170 p.

THIESEN, Juarez da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 37, jul./set., 2011.

VALLE, Ione Ribeiro. Burocratização da Educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.