

Contexto e **redes de influência na produção** do texto do currículo base do ensino médio do território catarinense

Context and influence networks in the production of the text of the base curriculum for secondary school in the territory of Santa Catarina

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva¹, Tatiane Aparecida Martini²,
Alessandra Vidal Dias³

RESUMO: Este artigo tem como principal objetivo **analisar o contexto e as redes de influência na produção do texto do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense** (CBEMTC). Para tanto, foram utilizados os procedimentos metodológicos de revisão de literatura e de análise documental, mapeando os atores e as **redes de influência construídas entre os anos de 2019 e 2021** na/pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC), para demonstrar quais são as **redes de influência envolvidas na consultoria do CBEMTC**, que se constitui no principal documento de orientação dos processos educativos e formativos da juventude do Ensino Médio que frequenta a escola pública estadual. A partir desse mapeamento, concluiu-se que o CBEMTC, embora tenha entre seus consultores sujeitos que dialogam com os interesses da juventude da classe trabalhadora, **possui forte influência da lógica neoliberal de gestão da política educacional, trazendo consigo a perspectiva da Reforma Empresarial da Educação (Freitas, 2018) e das redes de governança (Shiroma, Evangelista, 2014)**, que intencionam a formação de subjetividades juvenis convergentes com os interesses do capital. Entre os principais atores que influenciaram a produção do texto do CBEMTC têm-se institutos e fundações privadas, com **destaque para o Instituto Iungo**. Contudo, identificou-se a presença de **consultores ligados, principalmente, ao Todos pela Educação; Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna**.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Redes de influência; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT: This article's main objective is to analyze the context and influence networks in the production of the text of the Base Curriculum for Secondary School in the Territory of Santa Catarina (CBEMTC, in portuguese). To this end, we used the methodological procedures of literature review and document analysis, we mapped the actors and influence networks built between the years 2019 and 2021 in/by the State Department of Education of Santa Catarina (SED/SC, in portuguese), in order to demonstrate the influence networks involved in the CBEMTC consultancy, which constitutes the main document guiding the educational and training processes of high school youth who attend state public schools. From this mapping, we concluded that the

1 Doutora em Educação - PPGE/UFSC. Professora nos cursos de licenciatura e no Mestrado em Educação no Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

2 Doutoranda em Educação - PPGE/UFSC. 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

3 Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1949-818X>. E-mail: vidaldiasalessandra@gmail.com

CBEMTC has a strong influence from the neoliberal logic of educational policy management, bringing with it the perspective of the Business Reform of Education (Freitas, 2018) and governance networks (Shiroma, Evangelista, 2014), which intend formation of youthful subjectivities to be convergent with the interests of capital. Among the main actors who influenced the production of the CBEMTC text are private institutes and foundations, we can point out specially the Iungo Institute. However, we identified the presence of consultants linked mainly to All for Education Movement (Todos pela Educação, in portuguese), Lemann Foundation and Ayrton Senna Institute.

KEYWORDS: Curriculum; Influence networks; Secondary Education Reform.

INTRODUÇÃO

No conjunto das pesquisas acerca da Reforma do Ensino Médio, implementada no Brasil a partir da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), encontram-se estudos abordando diferentes temáticas que abrangem o currículo, a formação de estudantes e professores (as), o trabalho docente, a gestão da política, o financiamento, a organização dos tempos e espaços escolares, as parcerias público-privadas, entre outros. Tais estudos alicerçam-se em diferentes teorias e metodologias e abarcam estudos teóricos, análises documentais e a pesquisa de campo. **Estudar uma política em implementação é um desafio que exige compreender as diferentes influências** e contextos em que foram ou estão sendo produzidas.

Nesse sentido, concorda-se com Stephen John Ball, ao afirmar que uma **política é “[...] construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço”** (Mainardes, 2015, p. 05).

A partir dessa compreensão e do acompanhamento sistemático das publicações da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina acerca dos desdobramentos da implementação da Lei nº 13.415/2017 — particularmente da formulação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) — constatou-se que houve um movimento intenso para a produção desse texto curricular voltado para a formação da juventude, especialmente da classe trabalhadora, que é o público que frequenta majoritariamente as redes públicas estaduais de ensino na última etapa da Educação Básica. Desse **movimento participaram vários sujeitos, entre eles professores (as), gestores (as) da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, consultores (as) vinculados a diferentes instituições e cuja atuação esteve comprometida com interesses e influências distintas.** Assim, embora o CBEMTC tenha entre seus consultores sujeitos que dialogam com os interesses da juventude da classe trabalhadora, este não escapou da forte influência da lógica neoliberal de gestão

da política educacional, trazendo consigo a perspectiva da Reforma Empresarial da Educação (Freitas, 2018) e das redes de governança (Shiroma, Evangelista, 2014), que intencionam a formação de subjetividades juvenis convergentes com os interesses do capital.

METODOLOGIA

A elaboração desse artigo, utilizou-se dos procedimentos metodológicos de revisão de literatura e análise documental. Para a revisão de literatura, foi construído um diálogo com autores do campo crítico da educação, demonstrando como a Reforma Empresarial da educação e as redes de governança estiveram presentes no movimento de elaboração do texto do CBEMTC, ou seja, influenciaram na sua formulação.

A análise documental, esteve pautada na compreensão de Evangelista (2012, p. 59 - grifos das autoras), de que os “documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições [que] expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” e portanto, “são constituídos pelo e constituintes do momento histórico.” Por essa razão, ao realizar a análise de documentos, foi preciso interrogá-los metodicamente para “apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição” (Evangelista, 2012, p. 60).

Além disso, ao considerar, que há um terreno de disputas que não é apenas conceitual, confirma-se uma impregnação de “intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes [e que] podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 07).

Compreendendo esses elementos, que envolvem a análise documental e partindo do princípio de que um documento de política tende a resultar de interesses sociais em disputa, mapeou-se os atores e as redes de influência construídas entre os anos de 2019 e 2021 na/pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED/SC), para demonstrar quais são as redes de influência envolvidas na consultoria do CBEMTC, que se constitui no principal documento de orientação dos processos educativos e formativos da juventude do Ensino Médio que frequenta a escola pública estadual.

Para ilustrar essa influência, após o mapeamento dos atores que fizeram parte da elaboração do CBEMTC, foi realizada uma investigação nos currículos dos participantes, nas plataformas

Escavador e *LinkedIn* e construída, a partir da utilização do *software* Gephi, o mapa de influência da elaboração do texto do CBEMTC.

O CONTEXTO E AS REDES DE INFLUÊNCIA NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O contexto de influência da construção de uma política educacional é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as políticas e os discursos políticos construídos (Bowe; Ball; Gold, 1992). Esse momento ocupa centralidade na elaboração de uma política constituindo-se em um espaço privilegiado em que grupos de interesses, muitas vezes distintos, disputam espaços para a formulação da política. Portanto, participam do momento da produção da política, diferentes atores que geralmente estão dentro e em torno de partidos políticos e do governo, com ou sem articulação com movimentos sociais mais amplos ou institutos/organizações de interesse público ou privado de influência regional, nacional ou global/internacional. De acordo com Ball (2014), a propagação das influências por meio de redes, ocorre através da formação de grupos distintos de sujeitos que possuem ideias convergentes quanto determinados problemas sociais e suas soluções, e cuja circulação de ideias vendem soluções para os problemas do cotidiano.

A ação dessas redes de influência alcança as políticas sociais, e entre elas as educacionais, fazendo do Estado, segundo Shiroma e Evangelista (2014), um importante nó nas redes que não age e nem define isoladamente as políticas e não se limita às fronteiras nacionais. Esse novo modelo de gestão pública visa “aumentar a eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais, induzindo as parcerias e o fortalecimento das ideias de ‘empoderamento’ e de ‘protagonismo local’” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 24 - grifos das autoras).

No Brasil, essa nova estratégia de gestão pública é impulsionada pela Reforma do Estado dos anos de 1990, de Bresser Pereira, mantendo a centralização do gerenciamento das políticas pelo Estado e as organizações sociais (fundações e institutos privados) a execução das mesmas com recursos públicos, modificando-se a configuração do Estado, com ampliação da participação de organizações da Sociedade Civil, especialmente de empresários, na formulação de políticas públicas que intencionam fortalecer a hegemonia burguesa (Shiroma; Evangelista, 2014). Sob tal perspectiva, as autoras assinalam que as redes de políticas públicas são caracterizadas “por híbridos e instáveis arranjos de organizações envolvidos em diferentes formas de coordenação e controle que interagem”, que em frequente tensão dão origem à nova governança. “A nova ‘Governança’ refere-se às mudanças no modo de governar, abrangendo novos modos de controle e mecanismos sutis de governação” (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 24-25 - grifo das autoras).

Inaugura-se assim, segundo as autoras, uma forma **de gestão pluricêntrica, de governança descentralizada, aprimorada** desde os anos de 1990, alcançando diferentes esferas de governos e de gestão das políticas sociais no Brasil. No que se refere às políticas de Ensino Médio brasileiro, tal estratégia neoliberal também é utilizada na implementação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). E ressalta-se:

Relações entre grupos de interesse e governo, parcerias público-privadas, ações coletivas de responsabilidade social de empresas, ações realizadas por instâncias híbridas que demarcam novos tipos de relações entre organizações estatais e não estatais, redefinem as funções e responsabilidades do Estado, compartilhadas com a Sociedade Civil. Ao longo dos períodos de governo os membros dos diversos grupos ocupam cargos de forma diferenciada, segundo o sentido das disputas políticas internas e de acordo com as relações que conseguem estabelecer com os detentores do poder institucional (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 31).

Como observado, as **Redes de Governança envolvem atores públicos e privados** que exigem contínua interação. Tal interação é indispensável para assegurar o alcance do propósito de exercerem influência na concepção das políticas de um modo geral, entre elas aquelas que se colocam como estratégicas na disputa pela formação da juventude e da classe trabalhadora e, conseqüentemente, das suas subjetividades sob a perspectiva neoliberal. Pretende-se construir subjetividades que tornem:

[...] os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e mais perenes. Em uma palavra, a novidade consiste em promover uma “reação em **cadeia**”, produzindo “**sujeitos empreendedores**” que, **por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá, segundo a lógica do processo autorrealizador,** que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram (Dardot; Laval, 2016, p. 17 - grifos dos autores).

O currículo escolar, para construir tal subjetividade, ocupa papel importante, uma vez que este não só faz parte do processo de construção da identidade coletiva, constituindo-se instrumento adequado de regulação tanto para a formulação de objetivos de aprendizagem que interferem na seleção e organização do conhecimento oficial, quanto para o estabelecimento de critérios de controle de estudantes e professores (as) (Pacheco, 2003). **Daí a importância de instituir um currículo nacional, que se converta “por um lado, em um eficiente mecanismo de controle político do conhecimento e, por** outro, em uma prática de diferenciação social que legitima a lógica hegemônica do que se aprende na escola” (Pacheco, 2003, p. 74).

Nessa perspectiva, a atual Reforma do Ensino Médio brasileiro, ao constituir o currículo da formação da juventude por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários

formativos, que devem se alicerçar nos Projetos de Vida e no empreendedorismo como eixo estruturante, reforça a ideia de que o currículo é um dos instrumentos importantes de formação de novas subjetividades juvenis, cuja elaboração acontece por redes de influência, como abordado a seguir.

O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DO TEXTO DO CURRÍCULO BASE DO ENSINO MÉDIO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

No estado de Santa Catarina a adesão para a implementação da Reforma do Ensino Médio ocorreu imediatamente após a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), com 120 escolas-piloto fazendo parte do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, normatizado pela Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 (Brasil, 2018a); embora essa reforma resulte da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), amplamente discutida e vigorosamente combatida por estudantes, professores (as) e pesquisadores (as) do campo educacional. De acordo com Ferreti e Silva (2017, p. 387), “Ao longo de quatro meses a MP esteve no centro do debate e trouxe à tona muitas das controvérsias e disputas que cercam o ensino médio brasileiro na atualidade, mas que resultam de um processo que se arrasta já há algum tempo”, coroando um processo de disputa da formação da juventude.

É importante destacar que a adesão oficial deste estado às mudanças no Ensino Médio ocorreu desde a apresentação do Novo Ensino Médio (NEM) nacionalmente, em 22 de setembro de 2016, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho e pelo Presidente Michel Temer. Participou dessa apresentação, Eduardo Deschamps, que ocupava nesse período os cargos de Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina. Deschamps permaneceu até 2018 na pasta da Secretaria de Estado da Educação e em 2019 foi substituído por Natalino Uggioni, permanecendo no cargo até 2021. Uggioni, cuja trajetória profissional está vinculada predominantemente ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), mas também conserva atuação na superintendência do Instituto Euvaldo Lodi de Santa Catarina, que possui ligação com a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Após a adesão, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) trabalhou fortemente na elaboração do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), entregando aos educadores (as) e à sociedade um novo texto curricular, forjado por diferentes atores da política educacional, entre professores (as), gestores (as) da SED/SC e consultores (as) de instituições públicas e não públicas com concepções nem sempre convergentes. Na avaliação de Thiesen (2021), esse novo texto curricular desconsiderou as discussões democráticas anteriores, em torno da

Proposta Curricular de Santa Catarina, que há mais de três décadas constituíam a base teórica, filosófica e epistemológica dos projetos pedagógicos das escolas da rede estadual de ensino.

Na análise do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) identificou-se que o documento apresenta um hibridismo conceitual, apropriando-se de termos defendidos historicamente por pesquisadores (as) do campo progressista da educação, como educação integral, trabalho como princípio educativo, educação omnilateral e politécnica. Estes termos aparecem em articulação aos conceitos neoliberais, sendo associados à lógica do desenvolvimento de habilidades e competências, ligadas à ideia do aprender a aprender (Silva; Martini; Possamai, 2021). A partir dessa compreensão, a hibridização presente no texto do CBEMTC constitui uma tentativa de conciliar o inconciliável, ou ainda uma estratégia para tentar confundir aqueles que não possuem clareza do conceito para que adiram à proposta, colaborando para (re)produzir miopias políticas em relação aos referenciais filosóficos e epistemológicos do documento.



A esse respeito, Thiesen (2021) sinaliza para a presença de conceitos importantes aprofundados nos textos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), com base crítica e dialética da pedagogia histórico-cultural, e agora são utilizados no novo texto curricular, de maneira rasa a fim de sustentar afirmações de outras concepções e marcos epistemológicos, do instrumentalismo liberal com foco em competências. Esses são exemplos os quais o autor chama de “fagocitação de conceitos”.

Esse novo texto curricular, o CBEMTC, foi instituído e orientado pela Resolução nº 004/21 (Santa Catarina, 2021a) no âmbito do Sistema Estadual de Educação, e, neste momento, orienta e organiza as atividades escolares, alcançando tanto o currículo (pelo menos enquanto texto), como os tempos e os espaços escolares e pedagógicos das suas escolas. Serve, portanto, como referência para a adequação dos currículos e dos próprios projetos pedagógicos dessas escolas, conforme disposto na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) que institui a Reforma do Ensino Médio, na Resolução CNE/CEB nº 03/2018 (Brasil, 2018b), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e na Resolução CNE/CP nº 04/2021 (Santa Catarina, 2021a), que institui e orienta a implantação do CBEMTC no âmbito do Sistema Estadual de Educação.

É importante registrar que a Resolução CNE/CP nº 04/2021 orienta que o CBEMTC deverá sofrer alterações sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional (Santa Catarina, 2021a). Assim, é preciso ter presente que, a depender das alterações decorrentes de um novo projeto de lei ou outro mecanismo utilizado para orientar o currículo do Ensino Médio em nível nacional, inclusive os decorrentes do resultado da consulta pública realizada em 2023, poderá repercutir sobre

o atual texto curricular catarinense, com interesses e influências próprias (Brasil, 2023a, 2023b, 2023c).

No que se refere ao processo de construção do CBEMTC, registra-se que um dos seus marcos foi o ‘Primeiro Encontro Formativo do Novo Ensino Médio’, realizado em Florianópolis/SC, em novembro de 2019, com a participação de aproximadamente 200 profissionais das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio (NEM) catarinense. Esse encontro formativo abordou conceitos, a nova estrutura curricular e a proposta pedagógica que deveria ser iniciada em 2020 (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Tais conceitos e a estrutura curricular também estavam contemplados no ‘Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio’, socializado no encontro junto aos profissionais presentes. Além da nova estrutura curricular e uma breve contextualização do NEM, o documento contempla orientações acerca do Projeto de Vida; os Componentes Curriculares Eletivos; a atuação por áreas do conhecimento; a organização do trabalho pedagógico; o planejamento; a avaliação; o conselho de classe; a formação docente e uma contextualização acerca dos itinerários formativos (Silva; Martini; Possamai, 2021). No quesito estrutura curricular são apresentados, nesse documento, três opções de matrizes, cuja escolha ficaria ao critério da escola, sendo que a principal diferença entre elas seria a carga horária e o número de componentes curriculares eletivos (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Vale lembrar, que a elaboração dos Cadernos do CBEMTC ocorreu entre encontros presenciais e virtuais, com participação de representações de gestores (as) e professores (as) efetivos (as), que constituíram um Grupo de Trabalho, cujos participantes foram selecionados por meio do Edital nº 284/2020, e com a assessoria do Instituto Iungo, caracterizado como pessoa jurídica de direito privado, inscrita como Associação Instituto Iungo, criada em 2020 e cujos mantenedores são o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV (Silva; Martini; Possamai, 2021), além de inúmeros outros atores de instituições públicas e privadas que atuaram como consultores nesse processo. Importa dizer que o processo de elaboração dos primeiros 4 cadernos do CBEMTC ocorreu ao longo de 2020, sendo aprovado em março de 2021, após apreciação do Conselho Estadual de Educação (CEE) (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Conforme o Parecer CEE/SC nº 040/21 (SANTA CATARINA, 2021b), o CBEMTC foi organizado inicialmente em 4 cadernos: **Caderno 1** - Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; **Caderno 2** - Formação Geral Básica: textos da Formação Geral Básica, por área do conhecimento; **Caderno 3** - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento; **Caderno 4** - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos (Santa Catarina, 2021c, 2021d, 2021e, 2021f). É

importante registrar ainda que, durante o ano de 2022, foi publicado o **Caderno 5** - Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica e o **Caderno 6** - Trilhas de Aprofundamento – Formação Docente – Curso Normal em Nível Médio – Magistério (Santa Catarina, 2022a, 2022b).

Analisando o conteúdo desses cadernos, observou-se que a estrutura do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, está em concordância ao estabelecido pela Lei nº 13.415/2017 para o Novo Ensino Médio, apresentando uma formação comum ou geral básica de 1760 horas, orientada pela BNCC e estruturada nas áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e também por itinerários formativos, organizados nessas mesmas áreas, acrescentando-se o itinerário da Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017).

Quanto à parte **flexível do currículo, os formuladores do currículo catarinense compreendem-no como um conjunto de unidades curriculares que estudantes podem “escolher” a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou** mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional (Santa Catarina, 2021b). Estes podem ser organizados por áreas de conhecimento, formação técnica e profissional ou por meio de itinerários integrados. O CBEMTC propõe, para as escolas da rede estadual catarinense, a organização dos Itinerários Formativos constituídos pelo Projeto de Vida, pelos Componentes Curriculares Eletivos, por uma segunda Língua Estrangeira e pelas Trilhas de Aprofundamento.

São centrais na organização dos Itinerários Formativos os eixos estruturantes, instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e, Empreendedorismo. Tais eixos estruturantes integram diferentes arranjos do texto curricular da rede estadual catarinense.

Alicerçado no Parecer CEE/SC nº 040/2021 (Santa Catarina, 2021b) e no Caderno 1 do CBEMTC (Santa Catarina, 2021c), o Itinerário formativo de Projeto de Vida deve ser o eixo central para a organização das práticas escolares, além de ser um dos componentes curriculares obrigatórios presentes em todos os anos do Ensino Médio, com carga horária de duas aulas semanais em cada um dos três anos do Ensino Médio, inferior apenas à Matemática no período diurno, igualando-se ao Português e Inglês. No período noturno, há mais aulas no componente curricular Projeto de Vida do que qualquer outra disciplina.

Fundamentado no desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme expressa o Caderno 1 do CBEMTC (Santa Catarina, 2021c), o Projeto de Vida deverá auxiliar os jovens na decisão dos Itinerários Formativos, assegurando aos estudantes autoconhecimento, o fortalecimento

de suas identidades, ações e reflexões de valorização à vida, por meio de competências como resiliência, persistência e alteridade. Assim, através de metodologias ativas de aprendizagem centrada nos estudantes, que pressupõe o “aprender fazendo” e o “aprender a aprender”, o Caderno 01 organiza esse componente curricular em Unidades Temáticas baseadas nas dimensões (pessoal, cidadã e profissional) e nas 10 Competências Gerais da BNCC.

Quanto aos Componentes Curriculares Eletivos (CCE), são considerados, pelos formuladores do CBEMTC, como uma oportunidade de ampliação e diversificação das trajetórias escolares e das aprendizagens, devendo ser de livre escolha do estudante e alinhar-se ao seu projeto de vida, desde que observadas as possibilidades de oferta das instituições ou redes de ensino (Santa Catarina, 2021b).

Vale mencionar que a possibilidade do protagonismo da escolha por parte dos jovens foi uma das estratégias midiáticas dos reformadores para convencimento dos jovens e da sociedade, amplamente utilizada nos diferentes meios de comunicação social: rádio, televisão, *podcast*, entre outros. Contudo, essa ilusão de personalização do currículo, é percebida quando nem todos os itinerários formativos — por meio de vinte e cinco Trilhas de Aprofundamento: quatro trilhas da área de Matemática e suas Tecnologias, quatro trilhas na área de Ciências Sociais Humanas Aplicadas, duas trilhas na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e onze Trilhas de Aprofundamento Integradas, que abrangem as quatro áreas do conhecimento — poderão ser ofertados pelas instituições de ensino, tampouco o rol de Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Assim, estudantes do Ensino Médio só poderão realizar as escolhas conforme a disponibilidade da escola e, ainda considerando o interesse da maioria em suas próprias escolas, configurando-se em uma ludibriosa possibilidade de escolha ofertada aos jovens.

Silva, Martini e Possamai (2021, p.71) apontam que, ao longo de 2020, os Componentes Curriculares Eletivos passaram por três reorganizações, “com carga horária de duas aulas semanais e oferta semestral”. O número de CCE disponíveis para o estudante, depende da matriz escolhida pela escola. Para a oferta dos CCEs, o CBEMTC propõe um portfólio com 25 roteiros pedagógicos contemplando as diferentes áreas, ou integrando mais de uma área. Tais roteiros pedagógicos devem servir de base para os estudantes realizarem as ‘escolhas’ que definirão suas trajetórias escolares e estão disponíveis no Caderno 4 do CBEMTC (Santa Catarina, 2021f). A SED/SC, para a elaboração colaborativa desses Roteiros Pedagógicos, contou com a assessoria do Instituto Iungo e seus especialistas; a participação de 363 profissionais, envolvendo professores (as) e coordenadores (as) das 120 escolas-piloto do “Novo Ensino Médio”; profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação; técnicos da SED/SC; e profissionais da equipe ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da BNCC) (Santa Catarina, 2021b).

No que se refere à Segunda Língua Estrangeira, tanto o Parecer CEE/SC nº 040/2021 (SANTA CATARINA, 2021b), quanto o Caderno 1 do CBEMTC (Santa Catarina, 2021c), explicitam que sua escolha deve considerar a realidade do contexto da unidade escolar, buscando a valorização cultural e diversidade. Através de um processo de escuta e conforme a disponibilidade de profissionais, deve ocorrer a escolha entre as diferentes opções de língua estrangeira (espanhol, alemão, italiano, francês, Libras e outros).

Por fim, as Trilhas de Aprofundamento, conforme os documentos citados anteriormente, agrupam a maior carga horária dos itinerários formativos propostos pelo CBEMTC e foram organizadas em torno de uma temática específica que articula objetos de conhecimento das áreas de conhecimento, componentes dessas áreas, habilidades dos eixos estruturantes, da BNCC e ainda da Educação Técnica Profissional, que poderão abranger os 13 Eixos Tecnológicos da Educação Técnica Profissional. Além das 15 Trilhas de Aprofundamento, há as Trilhas de Aprofundamento Integradas entre áreas do conhecimento, que devem ser organizadas de forma interdisciplinar e transdisciplinar, devendo estar sempre articuladas ao projeto de vida dos estudantes e aos eixos estruturantes do Ensino Médio. Essas, com periodicidade semestral, não possuem progressão seriada e a escolha da oferta deve considerar uma consulta aos estudantes e as possibilidades da escola.

A análise do currículo do NEM em Santa Catarina, permite compreender que, para além da redução da carga horária da Formação Geral, há influência de parceiros externos na parte flexível do currículo, alcançando a formação dos jovens e também o trabalho docente, induzindo a formação de novas subjetividades que atendam aos interesses do capital.

Entre esses parceiros, o mais atuante na elaboração do CBEMTC e conforme já sinalizado, está o Instituto Iungo que colaborou com a configuração do componente curricular Projeto de Vida, presente desde o primeiro ano, assim como dos Componentes Curriculares Eletivos, possibilitando a realização de parte da carga horária na instituição parceira (Silva; Martini; Possamai, 2021). Contudo, uma análise aprofundada dos cadernos permitiu observar uma variedade de atores e instituições que fizeram parte do percurso e da rede de influência da/na construção do CBEMTC, conforme procuramos demonstrar neste mapa de influência:



ao Instituto Ayrton Senna (IAS) e ao Itaú Unibanco. Como consultora de Ciências da Natureza observou-se a presença de Ana Lúcia Ramos Auricchio, diretora da empresa Terra Brasilis Didáticos, criada em 1994, atuante na produção de material didático para professores (as) de Biologia e Ciências e certamente compreende a elaboração do currículo como um nicho de mercado. Na área de Ciências Humanas, verificou-se a atuação de Camila Tribess, com passagem pelo Instituto Ayrton Senna e Sincroniza Educação; e Paulo Edison de Oliveira, com presença identificada no Instituto Ayrton Senna; Instituto Reúna; Instituto Sonho Grande e Fundação Lemann. Quanto aos consultores de Componentes Integradores aponta-se Renata Lazzarini Monaco, com atuação no Instituto Ayrton Senna e Sincroniza Educação e Samuel Andrade, com vínculos à Nova Escola; Instituto Ayrton Senna; Instituto Reúna e SOMOS Educação.

As consultoras de Linguagens, foram Isabel Porto Filgueiras com relações com o Instituto Ayrton Senna, Instituto Avisa Lá e participação na elaboração da BNCC do Ensino Médio; Maria Livia de Castro da ONG Humbiumbi e Maria Balthasar, com vínculos com a Editora Moderna, Instituto Ayrton Senna e Instituto Reúna. E por fim, as consultoras de Matemática foram Maria Ignez Diniz e Silvia Longato, com vinculações ao Instituto Ayrton Senna e o Instituto Mathema.

Importa mencionar, ainda, que a consultora de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Camila de Oliveira Calvagni, atuou como Analista em Educação no Instituto Euvaldo Lodi da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Embora se tenha mencionado o nome de cada um dos consultores, é necessário ressaltar que esses são instrumentos nas mãos das redes de influência as quais fazem parte de frações da burguesia nacional, representadas por instituições como Todos pela Educação; Fundação Lemann; Instituto Ayrton Senna e atores/intelectuais orgânicos como Jorge Paulo Lemann, Abílio Diniz, entre outros.



Conforme observado, a rede de influências, no processo de implementação do NEM em Santa Catarina e na construção do CBEMTC, apesar de contemplar a participação de trabalhadores (as) da educação catarinense e consultores (as) de universidades públicas e não públicas, foi forjado sob forte influência da lógica neoliberal de gestão da política educacional. A lógica neoliberal traz consigo a perspectiva da Reforma Empresarial da Educação (Freitas, 2018) e das redes de governança (Shiroma, Evangelista, 2014), que induzem a realização de parcerias público-privadas, a meritocracia, o empreendedorismo, a educação como mercadoria, as avaliações em larga escala para produção de rankings, transferências de recursos públicos para instituições não públicas e, inclusive, a participação de representantes de instituições empresariais nas equipes de elaboração e gestão das políticas dentro da esfera estatal. Ratifica-se, portanto, a compreensão de Apple (2003, p. 02) para quem “Dentre as muitas vozes que falam agora sobre a educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises acerca do texto do CBEMTC permitiram afirmar que sua estrutura e fundamentos teóricos (filosóficos e epistemológicos) **apresentam não somente hibridismos conceituais que buscam conciliar o inconciliável e (re)produzir miopias políticas**, mas demonstraram **comprometimento com os princípios da nova gestão pública e das redes de governança**. Tal comprometimento manifesta-se tanto pela **participação de atores que representam os interesses das instituições empresariais reconhecidas pela defesa dos interesses neoliberais nas consultorias e equipes de gestão da SED** na elaboração do CBEMTC e na formação de subjetividades juvenis e de trabalhadores articulados aos interesses da sociedade capitalista, quanto na tentativa de formação de subjetividades docentes que possam vir a incorporar a perspectiva posta no documento analisado.

Tais **subjetividades, docentes e juvenis, poderão ser conformadas a partir da perspectiva da produção de “[...] ‘sujeitos empreendedores’** que, por sua vez, reproduzirão, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles, o que exigirá [...] que eles se adaptem subjetivamente às condições cada vez mais duras que eles mesmos produziram” **(Dardot; Laval, 2016, p. 18 - grifos dos autores)**. No que se refere aos professores (as) **como empreendedores (as) de si mesmos**, a reforma do Ensino Médio e a **imposição de um currículo prescritivo**, pode ter tencionado um esforço (ou obrigação) de conhecer o texto do CBEMTC, ao menos minimamente. Isso porque, com uma configuração bastante complexa, para atuar em Componentes Curriculares Eletivos e nas Trilhas de Aprofundamento, assim como no componente curricular **Projeto de Vida — principais novidades da composição do currículo — ocorre uma demanda de ter**, pelo menos, noção da sua composição e orientações para a implementação. Assim, a atuação nos itinerários formativos, cuja construção curricular sobreveio pelas Trilhas de Aprofundamento, Componentes Curriculares Eletivos e Projeto de Vida, compõem a carga horária da jornada de trabalho de professores (as), em sua maioria contratados (as) em caráter temporário no estado de Santa Catarina.

Vale considerar que o **currículo em implementação em Santa Catarina, assim como em todas as unidades da federação brasileira, resulta de uma lei de origem antidemocrática, que ignorou a posição das entidades científicas e pesquisadores (as) do campo crítico brasileiro e tampouco atendeu reivindicações de estudantes que ocuparam as escolas em 2016**, rejeitando a Reforma do Ensino Médio pelo que ela representa: a fragilização da formação de estudantes pela redução da formação geral básica em menos de 1800 horas e a instituição de itinerários formativos que não são compreendidos em sua totalidade por professores (as) e estudantes; uma **formação que desconsidera a realidade objetiva de estudantes trabalhadores, de professores (as) e das escolas; um currículo e**



condições materiais concretas de implementação que precarizam ainda mais as condições da docência; uma política educacional que produziu um apagamento da concepção crítica da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e, por extensão, dos próprios projetos pedagógicos das escolas.

Ante ao exposto, afirma-se que, embora o texto do CBEMTC se constitua no principal documento de orientação dos processos educativos e formativos da juventude do Ensino Médio que frequenta a escola pública estadual, no contexto da prática, ou seja, o currículo real da escola é implementado por professores (as) que possuem conhecimentos teóricos e compromissos políticos que podem não dialogar com a perspectiva do texto curricular oficial. Estes, cientes ou não da perspectiva de formação da juventude pretendida pelos idealizadores da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e pelas instituições empresariais cujos consultores atuam nas diferentes unidades da federação do país, e cuja concepção neoliberal de educação está imersa na Reforma do Ensino Médio, no dia a dia de suas práticas e na interação com estudantes e a comunidade escolar, recontextualizam as orientações recebidas a partir dos elementos e instrumentos de análise que possuem e da cultura escolar, convergindo ou divergindo da concepção do texto do CBEMTC.

Por esta razão, é preciso dizer que, a partir dos contextos reais da escola pública estadual catarinense, é possível a construção de espaços de resistências em que professores (as), em interação com estudantes e a comunidade escolar, construam processos formativos e educativos que possam recontextualizar o currículo prescrito tanto pela BNCC como pelo texto do CBEMTC. Portanto, considerando que, o estudo das políticas educacionais, e neste caso as curriculares, ultrapassa a análise de um texto de um documento curricular, é relevante investigar como esse documento está sendo interpretado pelos sujeitos da escola, ou seja, como esses sujeitos dialogam com suas referências explícitas ou implícitas, demonstrando aceitações e resistências, continuidades e rupturas, que repercutem em novos discursos e práticas, que podem ser híbridos entre o novo e o velho (Silva, 2014).

Por fim, é preciso dizer que, as vozes contra-hegemônicas que se manifestaram em escolas e no/pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina (SINTE-SC) podem não ter ecoado suficientemente ainda, mas que a construção de movimentos coletivos sólidos para a resistência à implementação da Reforma do Ensino Médio ainda se coloca como um desafio a ser enfrentado coletivamente, afinal, o que está em disputa é uma concepção de formação de juventude e de escola pública de gestão pública.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, S. J. Educação Global S.A.: **novas redes políticas e o imaginário neoliberal.** Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. 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**, Seção 1, p. 1.23 set. 2016.

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. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 72, 2018a.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC apresenta sumário dos resultados da consulta pública. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/mec-apresenta-sumario-dos-resultados-da-consulta-publica>. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário Executivo da para a avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.** 24 slides. 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário Executivo da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio.** 2023c. Disponível em: http://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacaosocial/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71. v. 1.

FERRETI, C J; SILVA, M R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2023.

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

MAINARDES, J. ENTREVISTA COM O PROFESSOR STEPHEN J. BALL. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 161–171, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 12 out. 2023.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed. 2003.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 04 de 09 de março de 2021**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. 2021a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-medio/educacao-basica-ensino-medio-resolucoes/1999-resolucao-2021-004-cee-sc/file>. Acesso em: 4 mai. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 40 de 09 de março de 2021**. 2021b. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/jovens-e-adultos/educacao-basica-jovens-e-adultos-pareceres/2002-parecer-2021-040-cee-sc-1/file>. Acesso em: 04 mai. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1: Disposições Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hsk9msrOIZIPXddx0rwe-VeKSzBBedRN/view>. Acesso em: 07 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 2: Formação Geral Básica. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1z1a9Y68RAZY6pTuejPQGKif6SJzEvdnz/view>. Acesso em: 8 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 3: Portfólio de trilhas de aprofundamento. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021e. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1awDI3q970ETn449wFGYO8UMiJ5KDnpYi/view>. Acesso em: 9 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Novo ensino médio**: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes. Caderno 4: Portfólio dos(as) educadores(as). 2. Ed. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021f. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XxIuz_U3u6_cRwRtuxCO9uBOyWBBXAQt/view. Acesso em: 7 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 5: Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. 2022a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1O9FoWUKugq6whY8OCRVklpyVcxerUSVy/view>. Acesso em: 07 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 6: Trilhas de Aprofundamento – Profissão Docente – Curso Normal em Nível Médio – Magistério. Versão Preliminar – Em revisão. 2022b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1_07UqDXIPdn4VDqNM8oI6jvEmt3ggjFu/view. Acesso em: 7 out. 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SILVA, F. L. G. R.; MARTINI, T. A.; POSSAMAI, T. A Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 58-81, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398/29244>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, M. R. Perspectiva analítica para o estudo de políticas curriculares: processos de recontextualização. **II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa**, 18, 19 e 20 de agosto de 2014, Curitiba - BR. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

THIESEN, J. S. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, Ipojuca (Pe), v. 4, p. 04-13, ago. 2021.