



A fragilização da educação básica e a flexibilização curricular no novo ensino médio: negação dos direitos dos jovens

The weakness of the basic education and the curricular flexibilization in the new high school: denial of young people's rights

La debilidad de la educación básica y la flexibilización curricular en la nueva enseñanza secundaria: negación de los derechos de los jóvenes

GILVAN LUIZ MACHADO COSTA¹

CARLA GONÇALVES PEREIRA MATIOLLA²

Resumo: O artigo analisa os limites e perspectivas da flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral. Realizaram-se entrevistas com estudantes das 2ª séries do Novo Ensino Médio de duas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Os principais referenciais teóricos pautam-se em Saviani, Kuenzer e Cury. Os resultados demonstraram que a atual política educacional fragiliza a concepção de Educação Básica como também evidencia a sua negação aos jovens.

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

Abstract: *This article analyzes the limits and perspectives of the curricular flexibility proposed by Law No. 13.415/2017 regarding the guarantees of the rights of young people to have access to historically produced knowledge and integral human training. Semi-structured interviews were carried out with students in the 2nd year of the New High School at two public schools in Santa Catarina. The main theoretical references are based on Saviani and Kuenzer. The results showed that the current educational politics weakens the concept of Basic Education and also highlights its denial to young people.*

Keywords: *Right to Education, High school, Integral Human Training, Curricular Flexibility.*

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4882-6824>. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Campus Tubarão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, SC, Brasil.

2 ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3891-2492>. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Campus Tubarão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, SC, Brasil.

Resumen: *El artículo analiza los límites y perspectivas de la flexibilidad curricular propuesta por la Ley n.º 13.415/2017 en lo que se refiere a la garantía los derechos de los jóvenes a tener acceso a los conocimientos históricamente producidos y a la formación humana integral. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con estudiantes del 2º grado de la Nueva Enseñanza Secundaria de dos escuelas públicas de Santa Catarina. Los principales referentes teóricos se basan en Saviani y Kuenzer. Los resultados demostraron que la política educativa actual debilita el concepto de Educación Básica y también resalta su negación a los jóvenes.*

Palabras clave: *Derecho a la Educación, Enseñanza Secundaria, Formación Humana Integral, Flexibilidad Curricular.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular do Novo Ensino Médio – NEM no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral. Realizou-se um estudo das mudanças curriculares propostas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e seus desdobramentos no Estado de Santa Catarina.

A organização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) fragilizou a concepção de Ensino Médio como etapa da Educação Básica ao dividir o currículo em: a) Formação Geral Básica (FGB), com carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas, vinculada à Base Nacional Comum Curricular; b) Parte Flexível, que corresponde ao mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas do currículo.

No Estado de Santa Catarina, as três matrizes sugeridas no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – CBTCEM (Santa Catarina, 2021a) reduzem a FGB para 1.760 horas, sendo que na 2ª série ela é composta por 480 horas anuais. No que tange à parte flexível do currículo da 2ª série do NEM, foram apresentadas no CBTCEM três possibilidades de matrizes curriculares com a seguinte carga horária anual: Matriz A com 520 horas, Matriz B com 640 horas e Matriz C com 928 horas, sendo compostas pelos itinerários formativos: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Trilhas de Aprofundamento e Segunda Língua Estrangeira.

Utilizamos como método a abordagem teórico-metodológica crítico-dialética. Tal escolha se deu também pelo referencial teórico adotado, pautado no materialismo histórico e dialético. Entendemos que os seus pressupostos são os mais apropriados para compreender o movimento dialético das atuais legislações e das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio. Recorremos, principalmente, a autores brasileiros que compreendem a Educação “a partir das lutas históricas dos homens” (Masson, 2009). Destacamos as contribuições de Demerval Saviani, Acácia Z. Kuenzer e Carlos Roberto Jamil Cury, por conceberem, com base em Marx, o movimento educacional e das políticas públicas como resultado da luta de distintas

forças sociais constituídas num processo histórico e que precisam ser compreendidas como parte de uma “totalidade histórica” numa intrínseca relação entre o “plano estrutural e conjuntural” (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 621).

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

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

Em articulação com a teoria e com o método dialético, ganharam relevo dois tipos de categorias de análise que possibilitaram conhecer o movimento dos estudantes no contexto do NEM: as categorias metodológicas e as categorias de conteúdo (Rodríguez, 2014). As categorias do método crítico-dialético que ganharam relevo foram as categorias da totalidade, historicidade e contradição. Já a categoria de conteúdo que emergiu dos dados da pesquisa foi: a flexibilização e o esvaziamento curricular.

A pesquisa empírica³ aconteceu em duas etapas: entrevista em grupo e entrevistas semiestruturadas. Elegemos como sujeitos desta pesquisa os estudantes das 2^ª séries do NEM de duas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. Na primeira etapa, realizamos a entrevista em grupo com os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, tendo como finalidade identificar, por meio de questões objetivas, o perfil dos estudantes, aspectos do acesso e permanência, condições de oferta e elementos da formação ofertada. Já na segunda etapa da empiria, foram entrevistados, via entrevista semiestruturada, número menor de sujeitos. A escolha levou em consideração os estudantes que manifestaram, na primeira etapa da coleta de dados, o desejo de

3 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisul (CEP Unisul) de acordo com as orientações dispostas na Resolução nº 466/12, na Resolução nº 510/16 e na Norma Operacional nº 001/13, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Número do Parecer 5.822.493.

conceder a entrevista e que se relacionaram aos objetivos da pesquisa. Ao longo do texto, como garantia do sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa, iremos nos referir aos estudantes por nomes fictícios retirados da mitologia grega: Zeus, Gaia, Perséfone, Atena e Deméter.

Além desta introdução, o artigo estrutura-se em duas seções: a primeira, apresenta os resultados referentes ao componente curricular Projeto de Vida. E, a segunda seção, os resultados alcançados a partir dos relatos dos estudantes sobre as Trilhas de Aprofundamento. Em seguida, são apresentadas as considerações finais.

O PROJETO DE VIDA E A FRAGILIZAÇÃO DA PERSPECTIVA DE FUTURO DOS ESTUDANTES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A dificuldade em escolher uma área para aprofundar tem sua origem na falta de qualidade do ensino oferecido, pois é finalidade da última etapa da Educação Básica desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos jovens a fim de que possam construir as suas trajetórias. Moll (2017) afirma que está explícita a falta de intenção dos reformadores do Ensino Médio em investir no *desenvolvimento pleno* dos estudantes. De acordo com a autora, qual seria a justificativa para o investimento em formação humana integral se “muitos destes estudantes não serão incorporados ao ‘mercado’, se eles são os que sobrarão no rearranjo das forças produtivas tão ávidas de diminuir custos e ampliar ganhos?” (Moll, 2017, p. 70). A ideia de protagonismo juvenil explícita no NEM e, principalmente, no componente curricular Projeto de Vida, tem como intencionalidade o desenvolvimento de um processo formativo “voltado ao empreendedorismo e para o desenvolvimento de competências socioemocionais em uma lógica de fragmentação, desarticulação e flexibilização curricular que enfraquece e sonega conhecimentos de formação geral básica” (Silveira, 2024, p. 14). Na política

educacional impetrada pela Lei nº 13.415/2017 ganha destaque a sua subordinação às leis do mercado, em detrimento do papel socializador e humanizador no qual a educação escolar deveria estar ancorada.

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

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

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

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

Considerando o disposto no Art. 4 da Lei 13.415/2017, que alterou o Art. 36 da LDBEN/1996, ao afirmar que cada sistema de ensino deverá organizar seus currículos, conforme a relevância local e sua possibilidade de oferta, evidenciamos o quanto é ilusória essa perspectiva de liberdade de escolha a partir dos próprios ordenamentos legais. Em outros termos, não existe a obrigatoriedade da escola em ofertar o que os alunos querem cursar, a escola irá ofertar os itinerários formativos com base em suas condições objetivas. Moll (2017, p. 71) afirma que “a propalada *liberdade*

de escolha de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em *opções disponíveis*, em face da falta de professores de determinadas áreas” (grifos da autora).

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

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

Com efeito, podemos afirmar que não compete aos estudantes do Ensino Médio a decisão por aquilo que eles querem estudar. Conforme Saviani (2020, p.11), “em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral, e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência”. O relato de Perséfone sinaliza nesta direção:

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

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

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

Nessa direção, apontamos as DCNEM/2012 (Brasil, 2012) que vislumbravam a perspectiva da formação integral dos estudantes, pois, tendo como referencial a LDBEN/1996, Lei nº 9.394, no que tange às finalidades do Ensino Médio, indicavam como base da proposta e do desenvolvimento curricular a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. E conceituavam currículo como uma proposta de ação educativa que, por meio de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, expressava-se

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

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

responsabilização do indivíduo por suas escolhas e pelo seu futuro, ao mesmo tempo, em que o Estado se esquia de prover as condições objetivas para o exercício de uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva.

AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO E O ESVAZIAMENTO CURRICULAR

Um outro componente curricular indicado pelo CBTCEM são as Trilhas de Aprofundamento que, conforme consta, “possuem destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes” (Santa Catarina, 2021a, p. 85).

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

Compõem a organização de cada uma das trilhas: objetivo geral, carga horária e número de aulas semanal de acordo com a matriz curricular em funcionamento na unidade escolar, perfil dos docentes, as unidades curriculares e os objetos de conhecimento bem como as orientações metodológicas e avaliação. O documento também traz as habilidades que deverão ser desenvolvidas em cada unidade curricular e em cada objeto de conhecimento em consonância com os quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, os quais foram estabelecidos pela Portaria nº 1.432/2018 (Brasil, 2018).

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

No entanto, embora elas sejam apresentadas de modo tão inovador, os estudantes relatam ressalvas sobre como ocorrem as aulas das Trilhas de Aprofundamento e como os conteúdos estão (ou não) sendo aprofundados, uma vez

que a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens são proposições do trabalho pedagógico deste itinerário. Especificamente sobre as trilhas, Atena foi bastante incisiva:

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

O relato de Atena demonstra a irrelevância do aprendizado que ocorre nas Trilhas de Aprofundamento, contrariando o enunciado no CBTCEM, e o quanto insatisfeitos os estudantes estão com a redução da carga horária das disciplinas da FGB. A justificativa de que foram “selecionadas temáticas atrativas para os estudantes e sintonizadas com o contexto histórico, político e social da comunidade escolar” (Santa Catarina, 2021a, p. 90), com a pretensão de alargar o interesse dos jovens e garantir a sua permanência, não se materializa nas escolas, pois o discurso dos jovens é de total descontentamento. Conforme Oliveira (2020), a reforma impôs um “profundo esvaziamento” da Educação Básica e acelerou o “empobrecimento do Ensino Médio, na medida em que o básico se constitui em algumas áreas do conhecimento como o limite a ser ofertado aos alunos”. Com efeito, “talvez tenha sido a preocupação de alinhar-se às recomendações do Banco Mundial o objetivo ao qual a reforma mais conseguiu responder” (Oliveira, 2020, p. 7).

Perséfone questiona a importância das Trilhas de Aprofundamento ao expor sobre sua experiência com a parte flexível do currículo do NEM. Sobre como ocorrem as aulas das Trilhas de Aprofundamento, relatou:

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

Diante desse relato, podemos questionar: por que, na visão de Perséfone, o professor não está preparado para ensinar o proposto? E, por que a aluna afirma que aquilo que está sendo ensinado “não tem muita lógica”? Lopes (2015), quando discutia a Base curricular nacional comum, pautada em competências e habilidades, já apontava “uma tendência a invisibilizar experiências que contextualmente produzem

possibilidades conectadas a finalidades de justiça social, melhoria da vida das pessoas, outras possibilidades de ser no mundo” (Lopes, 2015, p. 458). Nega-se a realidade e o contexto local em favor de uma padronização curricular que “tende a operar com uma noção de conhecimento como um objeto, algo a ser transmitido e não uma produção cultural sempre traduzida” (Lopes, 2015, p. 459).

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

Ainda sobre as Trilhas de Aprofundamento, Zeus relatou:

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

Nas aulas de Trilhas de Aprofundamento, podemos inferir, haja vista o que o relato de Zeus nos aponta, o predomínio da superficialidade com que os conteúdos estão sendo abordados e a falta de integração entre os professores. Nas falas dos estudantes se explicita o que Lopes (2015, p. 459) já alertava, que a atual “reforma educacional é concebida como a mudança que pode/deve ser organizada sem considerar o obrigatório diálogo crítico com as experiências em curso nas escolas”.

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

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

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

Eu acho que é muito artificial, sabe, tipo, porque até os professores estão perdidos nisso. Tipo, não é culpa deles nem nossa, sabe, porque é um negócio novo, mas não tá dando certo porque é meio que nem eles sabem o que passar muitas vezes. Às vezes, eles dão aula normal da matéria que eles já dão normalmente, por exemplo, português, aí, eles já dão algo de português normalmente. Mas, aí, tem matérias que faltam bastante e faz falta (Relato de Deméter).

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

O relato de Perséfone sobre a diminuição e substituição das aulas referentes à FGB pelas Trilhas de Aprofundamento aponta na mesma direção do relato de Deméter:

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

O “vazio” que fica na formação dos estudantes pode ser compreendido, primeiramente, a partir da análise da carga horária da Matriz A do CBTCEM, pois, se a carga horária anual total é de 1.000 horas, as Trilhas de Aprofundamento ocupam mais de 30% da carga horária anual. Semanalmente, elas ocupam 10 das 31 aulas distribuídas. Assim, diante do relato de que “muitas matérias eletivas acabam sendo fúteis” nos deparamos, novamente, com o direito à educação protelado uma vez que o não acesso ao saber sistematizado impõe limites ao desenvolvimento desses estudantes como cidadãos. Cury (2002) afirma que “o direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural” na medida em que ele proporcionará “ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” (Cury, 2002, p. 260). Na mesma direção, Dourado e Siqueira (2019, p. 302) afirmam que “a educação precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos. Nessa direção é fundamental retomar o princípio constitucional da educação para a cidadania”.

Ainda sobre sua experiência com as Trilhas de Aprofundamento, Deméter afirmou:

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

O relato de Deméter nos sinaliza para a ocorrência da negação do direito à Educação Básica aos estudantes do Ensino Médio. Está explícito em sua fala o aspecto perverso no qual a contrarreforma nega o acesso aos conhecimentos sistematizados e impõe condições precárias aos jovens das classes menos favorecidas. Cury (2008, p. 300) assevera que a “Educação Básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como patrimônio cultural”. Nessa direção, compreendemos o quanto a educação escolar pode contribuir para a conquista da justiça social e da justeza dos demais direitos inscritos no Art. 6º da Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, sinalizamos o quanto que a fragilização e a negação da Educação Básica impossibilitam esses jovens de terem acesso “aos conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos” (Cury, 2008, p. 300).

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

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

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

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

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

No entanto, o caráter antidemocrático dessa política revela-se à medida em que, ao desconsiderar os territórios e as realidades sociais, ela insiste em “oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem, [...] transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem” (Oliveira, 2018, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os limites e perspectivas da flexibilização curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017 no que se refere à garantia dos direitos dos jovens a terem acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e à formação humana integral.

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

Na análise dos dados referentes ao componente curricular Projeto de Vida, ficou evidente que, além do aspecto ilusório e falacioso dessa “liberdade de escolha”, os próprios jovens demonstraram que não se sentem preparados para realizar tal escolha e que desejariam aprofundar os conhecimentos historicamente produzidos em todas as áreas de conhecimento para, somente ao final desta etapa de escolarização, fazerem suas escolhas de modo mais assertivo.

Pois, além de a escola não ter a obrigatoriedade de ofertar todos os itinerários formativos e todas as áreas de conhecimento, ao realizarem suas “escolhas”, o acesso a outros conhecimentos fundamentais para o seu aprimoramento como pessoa humana são negados. Essa condição fragiliza a perspectiva de futuro e/ou de carreira dos estudantes e os impõe a uma inserção precarizada ao mercado de trabalho.

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

Por fim, a forma precarizada como o Ensino Médio está sendo ofertado evidencia a negação do direito à Educação Básica e expressa o alinhamento dessa política às demandas do mercado em contraposição ao aspecto socializador e humanizador da escola. Esse contexto adverso permanece, mais uma vez, com a reedição das disputas em torno do currículo do Ensino Médio. Ao final de 2023, com base na consulta pública coordenada pelo Ministério da Educação, o governo encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 5.230 com vistas a alterar a Lei nº 13.415/2017.

Na Câmara, o relator designado apresentou um Substitutivo com a “novidade” do aumento da carga horária da FGB para 2.100 horas.

Ao ser encaminhado ao Senado Federal, emendas importantes foram inseridas e suscitaram novas perspectivas à última etapa da Educação Básica. No entanto, ao retornar à Câmara dos Deputados, novamente os estudantes das escolas públicas foram negligenciados, uma vez que o relator ignorou os avanços do texto do Senado e o recompôs com os ideários da reforma de 2017. O Projeto de Lei seguiu para sanção ou veto do Presidente e, nesse contexto, vislumbramos que as vozes dos sujeitos das escolas públicas se sobressaíam às vozes das fundações e grupos empresariais.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Lei do Novo Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432/2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 04 jun. 2022.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBP**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p. 235-254, jan.-abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2024.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

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

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

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

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

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 18 mar. 2023.

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

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

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa Social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. 131-152.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 – disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação**. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 06 fev. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: Caderno 3 – portfólio de trilhas de aprofundamento / Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3/file>. Acesso em: 06 fev. 2023.

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

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1-18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 18 maio 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e267191, p. 1-21, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/ES.267191>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Gilvan Luiz Machado Costa

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Realizou Pós-Doutoramento na Universidade Federal de Minas Gerais (2009-2010). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, no período 2016-2022. Leciona no referido Programa e, também, nos cursos de Licenciatura da referida Universidade. Atualmente, além das orientações de mestrado, orienta 03 teses de doutorado. Líder do Grupo de Pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino Médio (GREPEM). Coordenador do Projeto de Pesquisa “Valorização dos professores do Ensino Médio na região Sul do Brasil: configurações nas redes estaduais de ensino” (Auxílio Financeiro - CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: Trabalho docente e valorização dos profissionais da educação. Ensino médio no Brasil.

E-mail: gilvan.costa@animaeducacao.com.br

Carla Gonçalves Pereira Matiolla

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina - PPGE/UNISUL. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Ensino Médio - GREPEM. Atua como Assistente Técnico Pedagógico na Escola de Educação Básica Henrique Fontes - Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

E-mail: carlamatiolla@gmail.com

Recebido em: 05/03/2024

Aprovado em: 10/08/2024