

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.019

ENSINO MÉDIO, INCERTEZAS E PERSPECTIVAS: UM OLHAR PARA A IMPLANTAÇÃO DAS ALTERAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM SANTA CATARINA

ANTÔNIO VALMOR DE CAMPOS

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Graduação em Ciências/Matemática, Biologia e Direito. Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira – GEHDEB. E-mail: antonio.campos@uffs.edu.br.

JANE ACORDI DE CAMPOS

Mestra em Educação pela Unochapecó. Graduação em Administração e Química Licenciatura. Professora da Rede Pública Oficial de Ensino/SC. Escola de Educação Básica Catulo da Paixão Cearense, Sombrio/SC. E-mail: janeacordidecampos@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta um breve histórico da implantação das diferentes políticas para o ensino médio na rede pública estadual de Santa Catarina, com impressões do modelo “tradicional”, nos termos da LDB original, do Ensino Médio em Tempo Integral, do Ensino Médio Inovador e do “Novo” Ensino Médio e das possibilidades futuras. Da análise, visualizam-se mudanças na política educacional, negando as políticas de Estado, tornando o processo descontínuo. Também os olhares sobre os prováveis “ajustes” do atual governo para ensino médio no país demonstram muita incerteza. As fontes são documentos da secretaria de educação de Santa Catarina, a legislação educacional (LDB, PNE, BNCC), além de relatos dos professores do estado. A fundamentação teórica consiste na análise de produções na área. A atuação na educação básica convivendo com a realidade e a atuação na formação inicial e continuada de professores no ensino superior permite aos autores lançarem olhares abrangentes sobre o processo, o que tem a corroboração documental e de produções teóricas sobre o tema. Entende-se que, para uma boa interpretação desse contexto, é preciso compreensão de alguns momentos políticos do país, como o governo de Fernando Henrique, os governos do PT, os governos Temer e Bolsonaro e o atual governo. Cada momento apresenta elementos

importantes que merecem análises, sem demonizar, mas com olhar crítico dos efeitos provocados pelas ações de governo na política pública, pois isso provocou/provoca incertezas sobre o ensino médio. Também, da análise dos processos avaliativos, percebe-se que os resultados obtidos pelo Brasil são preocupantes. Portanto, a partir das experiências e da realidade catarinense, lança-se olhares contemplativos e críticos das políticas educacionais e seus reflexos no ensino médio nos períodos citados, criando condições de tecer previsões para o que vem sendo apresentado e construído no atual momento e as perspectivas de superação da estagnação na qualidade do ensino médio.

Palavras-chave: Políticas públicas, Políticas Educacionais, Ensino Médio, Incertezas, Perspectivas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo representa uma análise da política educacional de Santa Catarina e sua relação com aspectos de conjuntura nacional e internacional, visando demonstrar os diferentes momentos em termos de avanços e retrocessos na caminhada educacional do estado. Evidentemente, trata-se de uma percepção parcial, em vista da complexidade envolvendo as políticas educacionais, especialmente na escalada neoliberal mundial.

Também é realizada uma reflexão acerca da trajetória do ensino médio em Santa Catarina, demonstrando os diferentes momentos e contextos, considerando o período da oferta tradicional, da tentativa de avançar na proposta do ensino médio em tempo integral, como a proposta do Ensino Médio Inovador. Além disso, são traçadas algumas considerações sobre o chamado "Novo Ensino Médio", demonstrando as diferentes percepções a seu respeito. Ainda é feita uma análise das possibilidades de reforma na proposta do ensino médio, no momento atual.

A pesquisa é documental bibliográfica, valorizando as fontes primárias. Ademais, busca-se uma diversificação de fontes, permitindo ampliar as reflexões e trazer as diferentes concepções envolvidas na política educacional e nas suas relações com o estabelecimento do currículo e da valorização profissional.

Os dados coletados são analisados a partir do método dialético, ampliando as reflexões para o campo teórico/político, no qual os agentes interagem em expectativas e interesses. Dessa forma, as reflexões são ancoradas em forte fundamentação teórica, sem perder os horizontes das conotações políticas e interesses econômicos que rondam a educação.

Portanto, são aspectos abrangentes e complexos apresentados, mas que, a partir da configuração produzida, tornam-se de fácil compreensão e percepção da pressão econômica sobre a educação pública estatal, bem como pela disputa do capital dos recursos públicos da educação por meio de diferentes mecanismos, especialmente o da gestão.

METODOLOGIA

A busca dos dados necessários deu-se a partir das fontes documentais primárias (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Proposta Curricular de Santa Catarina e outras normas), sendo complementada com

produções teóricas relacionadas. Além disso, contou com a percepção de educadores que participaram do seminário que tratou da história da educação em Santa Catarina a partir de militantes na luta sindical, realizado no ano de 2022, pelo Grupo de Pesquisa em História da Educação, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, do qual foram extraídos excertos.

O método utilizado para as análises foi o dialético, que permitiu ampla reflexão a partir dos diálogos e dos debates, possibilitando articulações com o restante da documentação pesquisada. Devido ao fato dessas análises serem reflexivas e complexas, esse método permitiu a obtenção de um resultado que contemplou as possibilidades comparativas entre os dados analisados, de forma a entregar um resultado coerente e comprometido com a realidade dos acontecimentos e as fontes disponíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das reflexões iniciais sobre as relações que se estabelecem no projeto neoliberal em ascensão entre expectativas globais de desenvolvimento e a educação e se voltam também acerca da educação barriga verde, as impressões são apresentadas em três pilares, sendo que o primeiro é um apanhado sobre a trajetória histórica da educação em Santa Catarina, com os dados oficiais, disponíveis no sítio da SED de Santa Catarina.

O segundo enfoque discorre sobre os diferentes momentos e os processos da política educacional correspondente. Neste, busca-se demonstrar como a educação em Santa Catarina ensaia avanços, mas sofre retrocessos. Igualmente, é realizada uma análise da questão relacionada com a valorização dos/as profissionais da educação, que, mesmo sofrendo constantes reveses na carreira, têm a propaganda oficial notificada como vantajosa para a categoria, sendo possível visualizar semelhanças com produções teóricas que tratam desse fenômeno em outros países.

Por fim, algumas considerações acerca do ensino médio em Santa Catarina, seu processo de rápidas e conturbadas transformações, bem como uma análise das possibilidades do que é possível prever para o futuro desse nível de ensino no Brasil. A base principal de análise desse ponto será a proposta de projeto de lei federal, que altera a Lei 9.394/1996, especialmente no que se refere ao ensino médio.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO E A GLOBALIZAÇÃO

Pretende-se demonstrar, neste item, o quanto é recente a organização da estrutura educacional de Santa Catarina, indicando também a baixa valorização que se deu à educação, ao longo da organização da estrutura administrativa do estado. No entanto, sempre com olhares para a educação em outros países, especialmente da Europa.

É importante observar o contexto internacional para efeitos comparativos: “Ao longo dos séculos 19 e 20, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-Nação” (Teodoro, 2011, p. 122).

Portanto, naquele período, na Europa, a educação já estava devidamente estruturada, sendo alterado o seu objetivo, mesmo que sua amplitude populacional fosse reduzida.

O autor explica que, após a Segunda Guerra Mundial, à educação começam a ser atribuídos novos papéis e funções, como o da consolidação do sistema político democrático, a diminuição das desigualdades sociais e a qualificação da mão de obra necessária à reconstrução econômica da Europa: “As mudanças na natureza da política educativa europeia, baseada em metas e critérios de eficácia a partir de responsabilidades partilhadas, sujeita a estratégias da política econômica (Teodoro, 2011, p. 122).

Segundo o autor, a educação é uma área das políticas públicas, que, nos países situados em espaços centrais, dominam modos de globalização de baixa intensidade e isso tem ocorrido desde a construção dos modernos sistemas de educação de massas, iniciada na Europa na transição do século 18 para o século 19. Ainda de acordo com Teodoro (2011), os elementos da cidadania crescentemente associados aos critérios neoliberais, como o capital humano e a *expertise*, constituem elementos altamente valorizados, em diversos locais, porém, os cidadãos que não tenham essas competências transacionáveis tornam-se mais vulneráveis a práticas excludentes, como, certamente, acontecerá com os milhares de jovens, inclusive, catarinenses, que não frequentam a escola na idade adequada.

A expressão do autor em relação aos países aplica-se muito bem para regiões ou estados, como no caso brasileiro, pois quanto mais localizada a política

educacional mais excludente ela tende ser, visto que as regiões ou estados mais empobrecidos tendem a aprofundar a desigualdade. Isso ocorre em relação aos países, pois se possuem uma economia consolidada, eles tendem a melhorar a política educacional, no entanto, o ideal é que a globalização não estivesse restrita ao capital, mas envolvesse as pessoas, especialmente, na qualificação: “Se queremos compreender as relações entre educação e globalização, temos de reconhecer que as consequências da modernidade são muito vastas e que seus princípios fundamentais são reproduzidos como universais em todo o mundo” (Teodoro, 2011, p. 86). No entanto, segundo o autor, é preciso ver as relações entre educação e globalização como um elemento chave das mudanças nas relações entre capitalismo e modernidade na era neoliberal.

Ocorre que, nessas relações, há uma brutal desigualdade, uma vez que os parâmetros avaliativos aplicados são os mesmos para todas as regiões e países (centrais e periféricos), isso não contribui com a efetiva melhoria da qualidade do ensino. Segundo Teodoro (2011), o ponto principal da agenda da OCDE no campo da educação era, no final dos anos 80 do século passado, a qualidade do ensino, que serviu como questão de partida para o lançamento do projeto Ines¹, possivelmente, a mais significativa atividade dessa organização internacional em toda a década de 1990. Para o autor, os efeitos práticos desse projeto estão bem presentes nas políticas educativas adotadas nos Estados-Membros da OCDE desde a década de 1990.

Esse exemplo de avaliação global homogênea ilustra a complexidade da relação entre a educação, o capital e a globalização, tendo em vista que os resultados puramente estatísticos não são suficientes para indicar o nível de crescimento educacional do país: “São conhecidos diversos trabalhos que mostram os limites e a fragilidade dos fundamentos técnicos e científicos, bem como os problemas epistemológicos, das comparações internacionais de resultados” (Teodoro, 2011, p. 86). De acordo com o autor, o papel dos indicadores avaliativos é fornecer as evidências para a ação política governativa, remetendo para segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação.

Esses dados também servem como instrumento glamoroso no projeto de governação neoliberal, pois: “uma ação política baseada em evidências apontadas pela *expertise* dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos

1 De acordo com a OCDE, é o *Interantional Indicators and Evaluation of Educational Systems*.

sociais e da sociedade civil organizada, associada à livre e democrática afirmação e concorrência de projetos políticos contrastantes” (Teodoro, 2011, p. 101).

A organização europeia, comunidade constituída por diversos países, aposta na educação como instrumento de articulação supranacional. Segundo Teodoro, no início do século 20, são atribuídas à educação as funções de reprodução social, de legitimação do sistema, de controle social, de produção de recursos humanos e de formação para a cidadania, logo, é considerada como um meio que permite o acesso a novas posições na escala social.

Portanto, percebe-se uma situação que carece de muita atenção nos discursos relacionados com os sistemas “universais” de avaliação da educação e a sua efetiva qualidade, bem como as contribuições que ela pode disponibilizar, seja no aspecto da mobilidade social, de caráter individual ou da prospecção coletiva de uma população nacional ou regional, frente ao processo de forte globalização da economia, sem incluir a mobilidade social adequada.

ALGUMAS REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO CATARINENSE

Antes de adentrar no histórico catarinense, um rápido realce sobre as políticas educacionais no Brasil, na intenção de melhor situar e compreender o processo ocorrido no estado de Santa Catarina. Segundo Castro (2007), analisando o período colonial do Brasil e da Argentina, são identificáveis semelhanças e diferenças na educação nos dois países, sendo que, em ambos, desenvolveram-se modelos educativos com instituições desarticuladas e sobrepostas, mantidas por ordens religiosas e pelo poder político local.

De acordo com Prata e Junior (2020), no Brasil, a Educação esteve a cargo dos jesuítas desde 1549, em Salvador, continuando, assim, até sua expulsão em 1759. Naquele período, ocorria a educação do gentio pela catequese, mas também o desenvolvimento da educação formal, escolar, no Brasil-Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus. Portanto, no período, houve a ausência total do Estado na educação e de política educacional pública.

Ainda segundo os autores em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I (rei de Portugal de 1750 a 1777), retirou dos jesuítas a incumbência de ministrar qualquer forma de educação em Portugal e suas colônias, passando

essa responsabilidade para o Estado. As reformas na educação no período foram discrepantes nas capitânicas do Brasil-Colônia, pois, em função do aumento da produtividade de cada região, assim, as medidas tomadas foram insuficientes para transformações na oferta da educação brasileira.

Prata e Junior (2020), somente a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a abertura dos portos às nações amigas, é possível vislumbrar mudanças mais na educação brasileira, sendo que, em 1827, foi criada a primeira lei sobre a educação primária. Enquanto nos países europeus e mesmo nas colônias espanholas, houve uma estruturação importante da educação, isso bem antes de ocorrer no Brasil, como afirmam os autores, houve diferenças de posturas entre espanhóis e portugueses sobre a criação de universidades, enquanto os portugueses proibiam, a primeira criada na Argentina foi a Universidade Nacional de Córdoba, em 1613, o que, no Brasil, só aconteceria somente com a vinda da família real, portanto, quase 200 anos depois.

Como dito, a educação no Brasil sempre esteve pautada pelas orientações confessionais e privadas, tendo o Estado brasileiro adentrado tardiamente na esteira de sua responsabilidade pela oferta da educação pública, estatal e inclusiva. Isso fez com que, no princípio, apenas algumas crianças tivessem o direito de estudar e, por muito tempo, apenas meninos, portanto, altamente seletiva e excludente.

Isso também é perceptível no estado de Santa Catarina, onde o processo de estruturação da oferta da educação é recente e, por muito tempo, aparece coadjuvante de outras estruturas administrativas. Pelos dados oficiais: “A Lei nº 35, de 14 de maio de 1836, primeiro ato de Assembleia Provincial de Santa Catarina, outorgava ao presidente da Província todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas” (Santa C., SED, 2023).

Portanto, há quase dois séculos, houve uma sinalização de que o Estado assumiria seu compromisso com a oferta da educação. No entanto, mais uma vez ficou “letra morta”, apenas no papel, pois alguma coisa mais específica somente iria aparecer quase duas décadas depois:

Com a Lei nº 382, de 1º de julho de 1854, foi delegada ao diretor-geral das Escolas de Instrução Primária a responsabilidade da orientação e administração do ensino público. Surgiu então a Diretoria-geral das Escolas de Instrução Primária, convertida mais tarde em virtude da Lei nº 600, de 13 de abril de 1868, em Inspetoria da Instrução Pública (Santa C., SED, 2023).

Observa-se que algumas nomenclaturas daquela época perduraram por quase dois séculos, especialmente a denominação de diretor, que ainda está presente em algumas redes. Porém, em Santa Catarina, um século após a promulgação da citada lei, iniciou a estrutura específica da educação: “Em 1956 é desmembrada a pasta, sendo criada a Secretaria de Educação e Cultura que com sua nova estrutura adquiriu mais autonomia e liberdade para administrar e orientar o ensino público” (Santa C., SED, 2023).

No início do século passado, começou um movimento mais consistente pela educação pública estatal. De acordo com Saviani (2007), naquele período, houve o *equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova*, datados de 1932 a 1947. Na IV Conferência Nacional de Educação eclodia a ruptura entre “católicos” e “liberais” com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932).

Segundo Vera Lucia Gaspar da Silva (2005), nos primeiros anos do século XX, surgiria também a concepção dos Grupos Escolares, os quais refletiam as características políticas, legais e administrativas que se materializavam numa estrutura técnico-pedagógica. Nos documentos que normatizavam a escola primária dos primeiros anos do século XX, constava uma recomendação de que não se deveria “perder oportunidade para imprimir no espírito dos alumnos o amor ao **trabalho, à ordem, ao asseio**” (grifo no original).

Estavam dados aqui os primeiros traços que sustentariam o desenho de um tipo de escola primária que poderia se tornar referência para as demais, contudo, segundo Prata e Junior (2020), a difusão dos grupos escolares não possibilitou a universalização do ensino elementar, explicitando os limites em que se encerrava o projeto republicano de educação .

Porém, entre avanços e retrocessos, como sempre foi o desenvolvimento da educação brasileira, a partir do século XX, foi se consolidando a ideia de educação pública estatal, inicialmente, não gratuita. Apesar do seu êxito parcial, Prata e Junior (2020) apontam dois modelos de ensino na República, com o viés de Estado, trata-se do Grupo Escolar e da Escola Normal. A primeira voltada para alfabetização, cálculos e alguns conhecimentos básicos/primários e a outra destinada à formação de professores, esta pode não ter tido tanto sucesso, mas marcou a época e, até hoje, a expressão normalista está presente no seio escolar, demonstrando a força da concepção do momento republicano brasileiro incipiente.

Nesse processo conturbado da primeira república, de acordo com Prata e Junior (2020), em novembro de 1930, foram criados o Ministério do Trabalho

Indústria e Comércio, chamado Ministério da Revolução, e o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir dali a educação pública ganhou uma dimensão dentro do sistema político, diferente do que existia no país. Ela passou a desempenhar o papel de conceber e fortalecer a ideia de brasilidade, que busca disseminar nos estudantes as concepções do Estado político. No período chamado “era Vargas”, houve resultados satisfatórios na educação, dentro dos limites das concepções de fragilidade já apontados aqui, com redução do analfabetismo.

No período, tudo estava em disputa, a Igreja tentava manter o seu controle, o Estado procurava criar um aparelho ideológico, para propagar seus ideais e a iniciativa privada encontrava-se de olho no mercado da oferta de ensino, aliás, situação que guarda alguma semelhança com os tempos contemporâneos.

Com o avanço dos debates políticos na matriz da primeira república, ela vai se esvaindo, dando espaço a uma nova concepção de Estado e de governo e, evidentemente, de educação: “A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira” (Sander, 2007, p. 28). Portanto, iniciava uma concepção de superação do papel da educação básica brasileira de oferecer apenas oportunidade de alfabetizar e calcular, partindo para uma visão com inserção de saberes ligados à Filosofia, Artes, Cultura, Ciência e outros. Assim, estaria encerrado o apagão na estrutura da educação brasileira na transição do Império para a República.

Isso não significou o surgimento de uma concepção revolucionária de educação, mas o início de uma estruturação para levar adiante as novas aspirações incorporadas na proposta e na política educacional brasileira. Considerando que, em alguns estados, isso ocorre com maior rapidez e, em outros, é mais demorado, como é o caso de Santa Catarina, onde a estruturação ocorre tardiamente, há estados, em que, como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e outros: “A denominação Secretaria de Educação e Cultura permaneceu até 31 de dezembro de 1970, quando houve a reforma administrativa pela Lei nº 4.547” (Santa C., SED, 2023).

Naquele período, o país estava imerso na ditadura militar, com mecanismos de repressão e censura, especialmente, na educação, pois o movimento estudantil tinha dado sinais de enfrentamento ao regime. No esgotamento do regime autoritário, inicia construção outro momento: “No período de 1980-1983, o Plano Estadual de Educação previa uma política educacional voltada para a democracia e reforçou

as diretrizes de democratização da educação, que atenderam reivindicações do magistério” (Santa C., SED, 2023).

A partir daí, a impressão é que o processo educacional democrático, participativo e inclusivo seria irreversível, pois, mesmo no governo Amin, em Santa Catarina, verificou-se:

Por meio da lei nº 6.709 de 12 de dezembro de 1985 foi implantado um processo eletivo, com eleição direta para provimento de cargo de diretor de escola, com a Lei nº 6.884 de 29 de julho de 1986, foi estabelecido o estatuto do magistério público estadual e promoveu o plano de carreira do magistério (Santa C., SED, 2023).

Mesmo com a guinada contrária no governo Pedro Ivo, que acabou com o processo democrático nas escolas, em muitas delas, a cultura da escolha permaneceu por muito tempo. Porém, naquele governo, a gestão democrática perdeu espaço e foi substituída por outra matriz na política educacional, voltada para a discussão curricular: “A gestão 1999-2002, teve como referencial a Proposta Curricular de SC, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a implementação da gestão democrática das escolas públicas, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e a elevação dos níveis de aprendizagem” (Santa C., SED, 2023).

Nas décadas de 1980/90, houve um movimento de ampliação do número de vagas e pressão por novas ofertas de ensino médio. Isso teve uma relação provável com a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, pois, maior número de estudantes concluindo o ensino fundamental, maior probabilidade de demanda pelo ensino médio.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: OLHARES PARA SANTA CATARINA

Tratar do ensino médio no Brasil requer uma observação no contexto histórico da educação brasileira e catarinense. Alguns pontos já levantados, aqui adentrando mais especificamente como se constrói o caminho que conduz ao atual estágio de incertezas sobre os rumos do ensino médio no Brasil e especialmente em Santa Catarina.

Inicialmente, é importante compreender que o ensino médio está na ponta final da educação básica, portanto, tem uma relação diretamente proporcional com

o ensino fundamental, pois quanto maiores os índices de matrículas e conclusão desse nível de ensino, maiores serão as possibilidades de ampliação de matrículas no nível seguinte. Evidentemente, não se trata do único fator que influencia essa questão.

No que diz respeito à obrigatoriedade/direito do ensino no Brasil, de acordo com Pinto e Alves (2010), na Constituição Federal de 1891, não havia obrigatoriedade ou o direito de cursá-lo ou de oferta; na Constituição Federal de 1934, o Ensino primário passou a ser integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos; ocorreu uma modificação em 1937, passando a existir uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar, para quem não comprovasse escassez de recursos; na Constituição Federal de 1946, o Ensino primário foi definido como obrigatório; na Constituição Federal de 1967, Ensino era obrigatório dos aos 14 anos. Na sequência, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu o Ensino de 1º grau obrigatório de oito anos de duração. Assim sendo, observando essa caminhada histórica relacionada com a obrigatoriedade, percebe-se que, no final da década de 1970, houve ampliação na possibilidade de conclusão do ensino fundamental.

Observando a ampliação da procura/oferta de vagas no ensino médio, ela coincide com esse período, isto é, o início da década de 1980. Conforme Pinto e Alves (2010), a Constituição Federal de 1988 mantém a obrigatoriedade de 8 anos, independentemente de idade, o que é modificado pela Emenda Constitucional nº 14/96, determinando a mesma obrigatoriedade, apenas para a faixa etária ideal (7 a 14 anos), sendo que, na sequência, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o Ensino fundamental para 9 anos de duração (6 a 14 anos) e a Emenda Constitucional nº 59/ 2009 tornou o Ensino obrigatório de 4 a 17 anos.

Observando as matrículas em Santa Catarina, nota-se que: “Em 1991 foram 123.005 matrículas, passando para 249.711 em 2000. No decorrer destes 10 anos, a matrícula nessa etapa da Educação Básica aumentou 103%” (Machado Costa, 2014, p. 105). O autor faz uma referência ao início da década de 1980, ao retroceder os 10 anos. Aí está o desafio, como garantir o acesso, a permanência e o ensino de qualidade:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012), neste contexto, torna-se documento fundamental para orientação das propostas curriculares e deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador-ProEMI (Brasil, 2013, p. 3).

De acordo com o documento, o ProEMI, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas e ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendem as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. Portanto, são necessárias: “propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea” (Brasil, 2013, p. 10).

Porém, o discurso governamental é visto com desconfiança: “No entanto, a professora diz não acreditar em bons resultados com o Ensino Médio Integral, nos moldes que o atual governo do estado vem implantando, pois, as unidades escolares não dispõem das condições necessárias para contribuir com a formação para a cidadania” (CAMPOS, 2018, p. 54). Segundo o documento oficial (2013), está se propondo um currículo do ensino médio que se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre o conjunto dos conhecimentos nas disciplinas ou outras atividades pedagógicas.

Essas mudanças, no entanto, dependem de professores preparados e com disponibilidade de tempo. Segundo Campos *in* Andreis (2014, p. 117): “Estas adequações são indispensáveis na disponibilização de um “professor integral” – no sentido indicado por Freire, como educador – para atuar na Educação Integral, pois esta exige que o profissional viva o processo como sujeito, agindo nele e sobre ele”.

Até meados de 2015, havia uma perspectiva animadora em relação ao ensino no Brasil, especialmente o ensino médio, para abrigar, com qualidade e eficiência os jovens, que são obrigados, constitucionalmente, a permanecer na escola até os 17 anos. Contudo, com o golpe Legislativo/Jurídico da presidenta Dilma, mudaram os rumos da educação, edificando o caminho para o desmonte da construção em andamento, para a privatização indireta e retrocesso da perspectiva de uma educação emancipadora e preparatória para a cidadania.

Segundo Campos *in* Dal Piva (2021), com o “Novo Ensino Médio”, o eixo que orientava para um ensino crítico e transformador, deslocou-se fortemente para o individual, em que as aspirações pessoais passaram a orientar os percursos formativos. Apesar de aparecerem aspectos da cidadania e solidariedade, o forte desse modelo está na “potencialidade” de cada um, deixando o coletivo em segundo plano,

fortalecendo os aspectos individualistas dos estudantes que são estimulados ao desenvolvimento pessoal acima de tudo.

Em Santa Catarina, que havia iniciado, no final do século passado, uma caminhada para o modelo de ensino de visão crítica: “A gestão 1995-1998 concentrou esforços na Proposta Curricular de SC” (Santa C., SED, 2023). Mesmo que, no período, já apareça alguns sinais de inflexão, com a qualidade total na educação, por exemplo.

A confirmação dessa inflexão na proposta de educação transformadora é confirmada com a implantação do “novo ensino médio” nas 120 escolas piloto em Santa Catarina, segundo a SED, no ano de 2020 e, no ano de 2023, em toda a rede estadual de ensino. A proposta em questão reserva ao estudante toda a responsabilidade pelo seu aprendizado e as perspectivas futuras, além de retirar do currículo um conjunto de componentes da formação básica, para dar lugar a trilhas e projetos de vida. Também abre a possibilidade de uma privatização de parte do ensino, além da introdução de profissionais de “notório saber”, que dispensariam os profissionais habilitados pedagogicamente.

Isso, segundo Freitas (2018), decorre do avanço do neoliberalismo que olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência com a concorrência: “os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais, às quais pagam com os *vouchers* recebidos” (Freitas, 2018, p. 32). Até meados da segunda década deste século, estava presente uma expectativa positiva em relação à educação brasileira, com alguns avanços, como do Piso Nacional do Magistério, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a perspectiva de financiamento com “dinheiro novo”, dos *royalties* do pré-sal, a ampliação da obrigatoriedade/direito do ensino até aos 17 anos e a consolidação da política de Estado para a oferta do ensino em tempo integral.

OS EFEITOS DO PROJETO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E CATARINENSE

Evidentemente, a política educacional depende da condução e orientação política dos governos no poder. Assim sendo, a partir da posse do Temer, ocupando a presidência em agosto de 2016, foi enviada imediatamente ao Congresso medida

provisória de ataque à educação. Isso se deu sem qualquer discussão com a comunidade escolar brasileira, atendendo apenas aos interesses da iniciativa privada, sempre atenta às possibilidades de apropriar-se da fatia ainda razoável dos recursos públicos para a educação brasileira.

Pelo texto aprovado, as escolas podem escolher como vão ocupar 40% da carga horária dos três anos do ensino médio, sendo que 60% serão compostos por um conteúdo mínimo obrigatório, determinado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O tempo definido de acordo com a proposta da escola, que deverá oferecer aos estudantes, pelo menos, um dos cinco “itinerários formativos”. Aqui uma farsa da proposta, pois a escola vai ofertar o que ela tiver disponibilidade de professores e não a opção do estudante.

Dessa forma, como nos países e regiões centrais economicamente tendem a fortalecer a qualidade do ensino ofertado, as escolas com melhores condições e regiões financeiramente melhor podem oferecer mais opções em detrimento das demais, provocando a suposta melhoria a partir da concorrência entre as unidades escolares: “Tendo como intencionalidade última produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre escolas e entre professores em um livre mercado, desenvolveu um “conceito de qualidade da educação” que implica o afastamento do governo da gestão da educação” (Freitas, 2018, p. 44).

De acordo com Chauí (2018), para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, portanto, é tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança etc., sendo que essa lógica mercantilista reforça a exclusão, pois regiões com melhores parâmetros financeiros podem ter educação de qualidade superior: “Estas outras questões ajudam a explicar por que, por exemplo, mesmo em uma cidade como São Paulo, nos bairros de periferia, os índices de retenção na série (repetência) e de exclusão da escola (evasão escolar) são sempre muito mais altos do que os dois bairros centrais, mesmo quando a comparação é apenas entre “escolas públicas” [...]” (Brandão, 2006, p. 41).

Em Santa Catarina, seguindo as orientações políticas do governo federal: “Em 2019 houve a criação do Programa Minha Nova Escola, que definiu os pilares que nortearam as ações da secretaria ao longo de dois anos: Educação Inovadora, Infraestrutura Escolar, Gestão Total, Qualificação Permanente e Além da Escola” (Santa C., SED, 2023). Trata-se de mais um “modismo”, pois, na prática, pouco muda,

porém um ponto é colocado como prioritário, o da gestão, como se a solução dos problemas da qualidade da educação dependesse dela. De acordo com a SED/SC, no período, houve a adesão de escolas estaduais ao Novo Ensino Médio e Programa de Escolas Cívico-Militares, o que acirra a disputa entre as escolas.

Sobre esse aspecto da política educacional, Freitas (2018) afirma que a educação isolada dos seus vínculos sociais passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. O projeto neoliberal de educação visa inserir as escolas no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizando a importância das variáveis extraescolares, entre elas, o impacto das condições de vida das crianças na sua educação.

Como ressalta o autor, a tática da “nova direita” é fazer propaganda positiva mesmo do que é prejudicial e, em Santa Catarina, esse é o retrato dos últimos governos: “Ao longo dos últimos anos houve avanços na qualidade da educação catarinense. Os anos de 2012 a 2016, foram marcados por inúmeras conquistas educacionais por meio do Pacto pela Educação” (Santa C., SED, 2023). Sabidamente, no referido período, houve inúmeros retrocessos na educação, como o desmonte do plano de carreira do Magistério e a segregação dos contratados temporariamente (ACTs), mas, na propaganda governamental:

Entre os marcos deste período estão: atualização da Proposta Curricular de SC, criação do UNIEDU, programa de bolsas universitárias, novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, lei do Plano Estadual de Educação sancionado pelo governador do Estado, escolha dos diretores das escolas por meio do Plano de Gestão Escolar e a construção de novas unidades escolares, com foco no Ensino Médio (Santa C., SED, 2023).

O reflexo disso, indiretamente, pode ser sentido na desmotivação do corpo docente e nos indicadores avaliativos, que, apesar de questionáveis, apresentam resultados negativos e efetivamente nas matrículas “[...] na segunda metade dos anos 2000, um comportamento negativo. Isso fica evidente quando se verifica que, em 2001 e 2005, foram 260.772 e 279.863 matrículas, respectivamente, caindo para 250.780 em 2011” (Machado Costa, 2014, p. 105).

Nota-se que, no período do avanço neoliberal em Santa Catarina, principalmente a partir do início da segunda década deste século, muitos adolescentes em idade escolar estão fora da escola: “Destaca-se, nos últimos cinco anos, a acomodação da matrícula ao redor dos 250 milhões (sic.), número inferior aos 338

mil jovens de 15 a 17 anos, residentes no Estado catarinense em 2012” (Machado Costa, 2014, p. 105). Segundo o autor, em 2011, estavam matriculados no ensino médio 273 mil jovens com idade apropriada para frequentar esse nível de ensino, mas aproximadamente 65 mil jovens estavam fora da escola. Isso, segundo o autor representa 45,3% dos jovens residentes em Santa Catarina, entre de 15 a 17 anos, em 2011.

Porém, não é apenas no acesso que se verifica o problema do ensino médio em Santa Catarina, mas também reflete a questão pedagógica: “As taxas de reprovação e abandono em 2011 das escolas médias estaduais, somadas, atingiram 17,3% e apontam que, a cada 1.000 alunos matriculados, 173 são retidos” (Machado Costa, 2014, p. 112). Apesar de a responsabilidade pelo acesso, permanência e sucesso escolar depender de um conjunto de participações, que passam pelo estudante e pela família, ao Estado cabe a responsabilidade de ofertar as vagas necessárias, dispondo de estrutura adequada para o bom desempenho das atividades pedagógicas, assegurando o direito e fiscalizando o seu cumprimento.

Neste sentido, é importante frisar que: “[...] o Ensino Médio deve ser frequentado por todos os jovens do grupo de 15 a 17 anos, período da vida juvenil em que se consolidam os valores fundamentais do **humanismo**, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral, fundamentais às especializações futuras” (Machado Costa, 2014, p. 112). Conforme o autor, garantir a formação integral de todos os jovens matriculados no Ensino Médio baseada no eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia, independentemente da origem socioeconômica carece de ações planejadas, contemplando as dimensões da infraestrutura física e pedagógica das escolas, o financiamento e a capacidade de responder aos desafios da inclusão:

A massificação dos sistemas de educação conduziu a uma mudança de forma da **escola**. Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares (Teodoro, 2011, p. 11).

De acordo com Machado Costa (2014), a infraestrutura adequada tem reflexos sobre as condições de aprendizagem necessárias à permanência com sucesso do estudante do Ensino Médio, pois é preciso um ambiente escolar agradável, oferecendo aos alunos instrumentos favoráveis à aprendizagem, portanto, o investimento

é fator determinante na busca da universalização. Segundo Kuenzer (2010), além do investimento, é preciso um currículo articulado de caráter geral, com professores qualificados e bem pagos, é preciso ainda lembrar da pressão sofrida: “Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação [...]” (Freire, 1996, p. 98).

Com relação aos estudantes, é importante destacar que os tempos atuais são desafiadores, uma vez que há violência inerente à própria escola, mas também há diversos fatores externos que ampliam as dificuldades, como o movimento escola sem partido. Porém, é preciso a parcimônia de Freire (1996), ao dizer que qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. Ele afirma que a boniteza de ser gente acha-se nessa possibilidade e nesse dever de brigar, respeitando a autonomia e identidade do educando estudante.

Para Brandão (2006), a desigualdade é também ditada pelo “fracasso” escolar, pois ele transfere ao estudante toda a responsabilidade, sem considerar que os maiores índices de “fracassados” são de uma determinada “faixa salarial familiar” para baixo. Além disso: “Um simples andar pela cidade revela aquilo que a fala oficial justifica: a educação do povo é deficiente e desvela aquilo que ela oculta: a deficiência aparentemente acidental sustenta a necessidade de que a educação seja desigual [...]” (Brandão, 2006, p. 48).

Por outro lado, há a questão da capacidade de resposta do corpo docente. Conforme Machado Costa (2014), quanto a isso, há limites relacionados à adequada formação do professor do Ensino Médio em Santa Catarina. A presença de 1.863 professores sem formação adequada para lecionar no Ensino Médio demonstra a falta de valorização do professor catarinense, pois o censo escolar de 2007 relativo à formação apresenta que 40,6% dos professores do Ensino Médio não eram habilitados nas disciplinas sob sua responsabilidade.

De acordo com Machado Costa (2014), a maioria dos professores do Ensino Médio, em Santa Catarina, é admitida em caráter temporário, dificultando o estabelecimento entre professores e estudantes de vínculos duradouros. Ainda segundo o autor, a universalização do Ensino Médio com qualidade em Santa Catarina depende da expansão da matrícula e das condições de permanência e aprendizagem melhoradas, diminuindo as taxas de reprovação, abandono e distorção idade/séries.

Ocorre que as perspectivas não são animadoras, visto que a política neoliberal coloca a organização escolar na contramão, pois, segundo Lima (2007), a educação é transformada num espaço da Gestão de Recursos Humanos, orientada para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade econômica: “Neste contexto, a tradição humanista-crítica e a visão emancipatória e transformativa que caracterizam a educação popular, e alguns casos desde o final do século XIX, encontram-se fortemente obstaculizadas [...]” (Lima, 2007, p.55). Para o autor, a aprendizagem da humanidade, da solidariedade e do bem comum sucumbiram como o estatuto de antiguidades modernistas à luz de uma Pedagogia Contra o Outro.

Isso retrata o avanço neoliberal em Santa Catarina, com reflexos no ensino médio, que sofre as consequências da política educacional que privilegia a dominação, gerando exclusão dos estudantes e desgastes ao corpo docente. Mesmo assim, apelando a Freire (1996), é bom dizer gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que estamos são quase intransponíveis para a nossa tarefa histórica de mudar o mundo, esses são obstáculos que não se eternizam.

OLHARES PARA A POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS NO ENSINO MÉDIO

Conforme já expresso, a política educacional relaciona-se diretamente com os governos de plantão. Nos últimos mandatos federais (Temer/Bolsonaro), houve um avanço da política neoliberal, com o “novo ensino médio”, as escolas cívico-militares, o incentivo aos movimentos contrários à ciência e a perseguição aos ideais de uma educação libertadora e transformadora, pautada na preparação para o exercício da cidadania e da solidariedade.

Atualmente, mesmo que não seja um governo revolucionário, houve ao menos um barramento das bárbaries cometidas contra estudantes e educadores progressistas. Uma das medidas necessárias é a revisão da BNCC e a revogação do dito “novo ensino médio”. Porém, essas medidas tendem a não concretizar-se, ficando apenas em algumas reformas.

Além da forma autoritária do envio da MP até a aprovação da Lei Lei 13.415/17, a proposta tem rendido muitas críticas sobre o novo ensino médio: oferta de carga horária na modalidade EaD; redução para 1.800 horas de carga horária

para: Matemática, linguagens, Ciências da natureza e Ciências Humanas e Sociais e outras; destinação de 1.200 horas flexíveis para a formação técnica e profissional; possibilidade de ministração de aulas por pessoas com notório saber; oferta de parte da carga horária fora da escola e outras.

Em Santa Catarina, houve a implantação da proposta logo após a aprovação, com 120 escolas-piloto na experiência inicial, que ocorreu sem a definição da grade curricular para os três anos. No ano de 2022, iniciou-se o processo de implantação em toda a rede. Atualmente, está em discussão a proposta com um percentual de aulas na modalidade EaD, isso provocou contrariedade nas unidades escolares e nos professores, preocupados com tal possibilidade.

Para o ano de 2024, a SED orienta as unidades escolares, por meio do Ofício Circular nº 440/2023/SED/DIEN, do dia 31 de outubro de 2023:

Referente às matrizes curriculares do Ensino Médio que estarão em vigor no ano letivo de 2024, solicita-se atenção quanto à alteração no número de aulas dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB), considerando que houve redução na carga horária da 1ª série e aumento na carga horária da 2ª e 3ª série, em comparativo com as matrizes que estavam vigentes até o ano de 2023. Cabe frisar que a Lei Nº 13.415/2017, ainda em vigor, limita a carga horária da FGB a 1800 horas no total (Santa C. SED, 2023).

Também consta no referido ofício a orientação da SED acerca da organização das aulas não presenciais. Referindo que essas aulas serão prioritariamente por meio de plataforma específica para essa finalidade, com atendimento por material impresso para estudantes sem acesso à internet. Portanto, de antemão, a secretaria sabe que parte dos estudantes está excluída da efetiva participação nessa modalidade de ensino.

No entanto, o referido Ofício nº 440/2023 transfere aos professores a responsabilidade sobre as aulas não-presenciais, pois não serão contratados tutores ou algo similar, nem a Secretaria criará material. Além disso, essas aulas serão assíncronas, adequando-se à rotina do estudante trabalhador. O professor do componente curricular com carga horária não-presencial deve realizar seu trabalho presencialmente na escola, enquanto o estudante não. Em síntese, este é o posicionamento do governo de Santa Catarina, nota-se que mantém as aulas à distância, mas altera algumas situações, sinalizando pela necessidade de mudança, como a transformação de aulas da parte flexível em reforço nos componentes obrigatórios.

Por parte do governo federal, apesar da pressão popular pela revogação do “novo ensino médio”, demonstrou não estar apressado na solução do problema, inclusive, não promoverá a esperada revogação, mas optou por mais uma reforma, mantendo em linhas gerais parte da proposta inicial. As reformas devem concentrar-se em alguns pontos específicos, como consta no projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional:

Retomada do mínimo de 2.400 horas de Formação Geral Básica para todos os estudantes cursarem o ensino médio sem a integração com um curso técnico.

Retomada de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, incluindo a língua espanhola.

Permissão excepcional para que as redes ofereçam a Formação Geral Básica em 2.100 horas, desde que articulada com um curso técnico.

Delimitação de 4 possibilidades de “itinerários formativos”, que devem contemplar ao menos 3 áreas do conhecimento.

Proibição da oferta dos componentes curriculares da Formação Geral Básica na modalidade de Educação à Distância.

Revogação da inclusão de profissionais não licenciados como professores (Agência Câmara de Notícias).

É evidente, que, como expresse anteriormente, a atual política educacional guarda diferenças homéricas em relação ao governo passado, no entanto, sem rupturas, optou-se por ajustes. Ademais, para complicar o cenário, o relator do projeto será o ex-ministro da educação, Mendonça Filho, que implantou o novo ensino médio, portanto, imprevisível o resultado. Ainda é indispensável registrar que, no projeto, há previsão de um prazo de anos para implantar as mudanças aprovadas. Dessa forma, mesmo com resultado favorável de aprovação do projeto, até a sua efetivação, o desmonte continuará.

Isso indica a necessidade de a sociedade civil, sindicatos, comunidade escolar e demais defensores da escola pública estatal estar atenta para os próximos passos que serão dados acerca da nova reforma do ensino médio. Em vista da inviabilidade da revogação, é esperar que a reforma seja capaz de diminuir os efeitos nefastos em curso, especialmente para os estudantes das periferias econômica e política, cultural e, inclusive, escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando os desafios propostos no presente artigo, percebe-se a necessidade de aprofundamentos, discutindo detalhadamente as modalidades de ensino médio foi/é/será ofertado no Brasil. No entanto, houve uma abordagem compreensível do processo de mudanças, suas relações com as políticas educacionais e interfaces políticas.

Também foi possível estabelecer as análises propostas dos diversos documentos oficiais que orientam a política educacional e as reformas na educação brasileira, em especial, a lei que cria o “novo ensino médio”, a BNCC, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e outras em nível federal.

Em nível estadual, igualmente, foi possível uma análise das legislações e demais documentos oficiais que permeiam a educação catarinense, permitindo compreender como ocorrem as interfaces entre os entes federados, bem como as relações de poder que se estabelecem, sempre observando as interações da política governamental com a educacional.

O artigo traz uma razoável compilação histórica da educação em Santa Catarina, permeada pelas evoluções internacionais e nacional, na expectativa de demonstrar o quanto as forças de diferentes espaços e espectros impactam a educação.

Da análise, visualiza-se também que há uma pressão em nível nacional e estadual pela mudança na proposta do “novo ensino médio”, ficando evidente que o modelo pensado atenta contra a qualidade do ensino, além de excludente e formentador da concorrência meramente meritocrática entre unidades escolares, colocando as da periferia em situação de vulnerabilidade, prejudicando exatamente os estudantes com maiores necessidades de apoio.

A expectativa de alteração rápida dessa realidade demonstra-se frustrada, seja pela demora de ação/reação do atual governo em encaminhar a solução ou pela ação política das forças hegemônicas no Congresso Nacional. Sendo assim, resta destacar a importância de manter a organização estudantil, social e política para estar vigilante nesse processo.

Por fim, está evidente, na pesquisa realizada, a pressão neoliberal e do capital, no sentido de avançar sobre a educação pública estatal, especialmente, em Santa Catarina, onde os governos sucessivos têm mantido esse alinhamento político com a direita e extremadireita. Isso, inclusive, corroeu processos históricos de pequenos

avanços, seja na política educacional ou na organização curricular e pedagógica do ensino catarinense.

Respeitados os tempos históricos, parece que sempre houve permanentes disputas sobre a hegemonia no processo educacional, em que a igreja, o Estado, as forças políticas e o capital disputam o protagonismo, visando utilizar a educação como instrumento de dominação, de afirmação de projetos políticos ou finalidades religiosas.

Portanto, aos que acreditam na boniteza de uma educação libertadora e transformadora, que empodere os/as estudantes em igualdade de oportunidades e preparação para o exercício da cidadania é hora de unir forças em defesa de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA, Câmara de Notícias. Projeto de alteração do novo ensino médio. 2023. Disponível em: <projeto de alteração no novo ensino médio - Pesquisar (bing.com)>. Acesso em: 15/11/2023.

CAMPOS, Antônio Valmor de. Professor integral para uma educação integral. *In* ANDREIS, Adriana Maria e outros (orgs.). **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Textos para discussão n. 32. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense: 2006.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento do Ensino Médio Inovador. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação

Integral, Coordenação Geral do Ensino Médio – PDE. Documento Orientador, Brasília, 2013.

DAL PIVA, Elisabete, et. al. (Orgs.) **Por uma educação transformadora**: o ensino médio na EEB Tancredo Neves: 10 anos de vivências. Chapecó: Livrológia, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita velhas ideias. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MACHADO COSTA, Gilvan Luiz. O ensino médio em Santa Catarina: desafios para uma universalização com qualidade. **Roteiro**, vol. 39, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 103-122 Universidade do Oeste de Santa Catarina [UNOESC], Joaçaba/SC, Brasil. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961826006>. Acesso em 03/11/2023.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Disponível em: [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova \(1932\) - InfoEscola](#)>. Acesso em 05/11/2023.

PRATA, Hugo Leonardo. JUNIOR, Edmundo de Drummond Alves. Brasil e Argentina: uma síntese histórica da educação colonial as ditaduras civil-militares. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 11, pp. 134-176. Maio de 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-colonial>>. Acesso em: 12/11/2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/4c985ce6-e-487-4073-b6d4-96c049f655a3/>. Acesso em 14/11/2023.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 21 de nov. de 2005. Anais. Disponível em: <Microsoft Word - 16VeraLuciaGaspardaSilva.doc (historia.art.br)>. Acesso em 04/11/2023.

TEODORO Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília-DF: Liber Livro, 2011.

VEDANA. Léa Maria Ferreira. A educação em Santa Catarina nos anos 60. **Periódicos UFSC**, 2019. Disponível em: <Vista do A educação em Santa Catarina nos anos 60 (ufsc.br)>. Acesso em 04/11/2023.