

A Categoria Trabalho nas Propostas Curriculares de Santa Catarina e no Currículo Base do Território Catarinense: Neoliberalismo e Curricularização da Precarização

**The Work Category in the Curriculum Proposals of Santa Catarina
and in the Base Curriculum of the Territory of Santa Catarina:
Neoliberalism and Curricularization of Precariousness**

*Patrick Dutra*¹

*João Henrique Zanelatto*²

¹ Email: patrickdutra.his@unesb.net

² Doutor em História, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS (2007); Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (1998) e graduado em História (Licenciatura) pela Universidade do Sul Catarinense, UNISUL (1988); Pós-Doutorado na Universidade Federal do Paraná, UFPR (2015) Na Universidade do Extremo Sul Catarinense é docente permanente e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico - PPGDS junto a linha de pesquisa Trabalho e Organizações e do Curso de História.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as transformações no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017. Para chegar a este objetivo é necessário compreender a trajetória histórica e de lutas político-social da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina. Esta análise será possível a partir da análise das reformulações legais da etapa do ensino médio, frente ao avanço neoliberal na educação brasileira e dos seus reflexos na categoria trabalho frente às mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014 para o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, buscou compreender os supracitados documentos dentro de sua historicidade, entendendo que são construções que refletem tensões sociais, tendo por base o conceito de Capital Humano. As análises apontam que as mudanças na categoria trabalho, indicaram que os documentos normativos para a educação fortalecem o discurso utilitarista, voltada à concorrência, demonstrando a aproximação com organismos externos e grupos empresariais.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Ensino Médio; Santa Catarina; Neoliberalismo; Curricularization.

ABSTRACT

This article aims to analyze the transformations in the concept of work, within the stage of High School in Santa Catarina, from Law 13,415 of 2017. To reach this objective, it is necessary to understand the historical trajectory and political-social struggles of the state network of education in the State of Santa Catarina. This analysis will be possible from the analysis of the legal reformulations of the high school stage, in the face of the neoliberal advance in Brazilian education and its reflections in the work category in the face of the changes of the Curricular Proposal of Santa Catarina of 2014 for the Base Curriculum of the High School of Territory of Santa Catarina. This bibliographical and documentary research sought to understand the aforementioned documents within their historicity, understanding that they are constructions that reflect social tensions, based on the concepts of Human Capital and Political Culture. The analyzes indicate that the changes in the work category indicated that the normative documents for education strengthen the utilitarian discourse, focusing on competition, demonstrating the approximation with external organizations and business groups.

KEYWORDS: Work; Highschool; Santa Catarina; Neoliberalism; Curricularização.

O ensino médio catarinense e o avanço das práticas neoliberais: Considerações iniciais

Este artigo tem como objetivo estudar as transformações ocorridas no conceito de trabalho, dentro da etapa do Ensino Médio Catarinense, a partir da Lei 13.415 de 2017, que impôs a necessidade de adaptação da rede de educação estadual, levando a constituição de dois documentos normativos para a educação: o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) e o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (2020). Estes documentos foram desenvolvidos pela necessidade de adaptação às normativas federais, com destaque à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partindo da trajetória da rede estadual de educação, caracterizada na Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Integral na Educação Básica de 2014. De acordo com o boletim mais recente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2019, a necessidade de trabalhar é apontada como principal motivo da evasão escolar no ensino médio.

É importante interpretar os documentos dentro do seu contexto histórico, movimento que é possível a partir da análise da sua elaboração dentro de determinados períodos, por grupos de poder. A trajetória educacional da rede estadual catarinense, desde a década de 1980 - na qual se insere a primeira proposta curricular de Santa Catarina -, é marcada por um contexto de grande movimentação social e lutas políticas, principalmente pelo magistério catarinense, que encontra, na abertura política deste período, a possibilidade de se organizar sindicalmente e de reivindicar direitos, respondidos, muitas vezes, com violências institucionais e com reformulações curriculares. É desta maneira que se constitui uma base teórica que pauta a trajetória educacional de Santa

Catarina, que vem sendo desmantelada frente ao avanço de práticas neoliberais.

Segundo Laval e Dardot (2016), a partir do fundamento teórico filosófico legado pelo liberalismo, surge o neoliberalismo enquanto projeto social, no início do século XX, tendo por princípio o livre desenvolvimento da iniciativa privada, estabelecida a partir de uma atuação do Estado. O intuito da atuação estatal é garantir as condições para a concorrência generalizada em todas as esferas da existência, a partir de uma base legislativa e das instituições.

O neoliberalismo se converte em um sistema normativo, em uma racionalidade, capaz de orientar internamente políticas governamentais e corporativas e, para além deles, de milhões de pessoas, tendo como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação, pois, segundo Dardot e Laval (2016, p.21-22)

“o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade.”

A ideologia neoliberal assume uma posição global, mas, segundo Andrade (2019), tende a se moldar de acordo com o contexto regional, se constituindo como um conjunto migratório de práticas que se adaptam, parasitando formas sociais prévias. Conforme destacou o professor Safatle

(2021), essa racionalidade precisa ser produzida e defendida pelos sujeitos, sendo a escola e a universidade espaços de disputas na medida em que possibilitam a formação de um certo tipo de subjetividade. É neste contexto que começa a ser pensada e gestada uma nova forma de sujeito, essa racionalidade neoliberal, o empreendedor de si mesmo.

Neste sentido, a formulação de um *ethos* do sujeito da racionalidade neoliberal, de um sujeito que passa a se comportar como uma empresa, ocorre, a partir de um conjunto de práticas que caracterizam um novo modo de governo sobre as pessoas, segundo o princípio da concorrência, não mais regidos pela disciplina impositiva ou pela coerção, mas pela governamentalidade.

O conceito de governamentalidade foi pensado por Foucault na década de 1980, desenvolvendo a noção de Estado enquanto um conjunto de práticas para alcançar o íntimo do indivíduo, objetivando um autogoverno, representando, nas palavras de Foucault (1994) o “[...] encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. O que passa a caracterizar esta forma de controle é uma relação baseada em liberdade como condição de possibilidade, pois, conforme destaca Foucault (2008), o liberalismo não lida com as coisas em si, mas com os interesses de sujeitos e coletividades.

Sem abdicar da gestão educacional, o Estado, dentro da lógica de uma gestão de mercado, na qual os investimentos se justificam por seu retorno, passa a prezar por uma educação ágil, flexível e enxuta. Segundo Antunes e Pinto (2017), a formação dos sujeitos passa a figurar e a ser legitimada como uma forma de investimento e de capital humano, a ser divulgada em testes internacionais, demonstrando a qualidade da mão de obra nacional e suas capacidades de adaptação às demandas do mercado de trabalho, de forma barata e resiliente.

É neste sentido que o presente artigo teve por objetivo analisar, com base

em um estudo bibliográfico e documental, como o conceito de “trabalho” foi modificado dentro da etapa do Ensino Médio de Santa Catarina, por conta das normativas federais recentes. Deste modo, este estudo buscou compreender a trajetória histórica e de lutas político-social da rede de educação do Estado de Santa Catarina, para, então, realizar uma análise das mudanças da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 em detrimento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, lançado no ano de 2020.

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

APCSC de 2014 é um documento normativo do campo educacional a nível estadual, fruto de um processo de construção que envolveu profissionais dessa rede por mais de vinte anos, resultando em diversos documentos. Perpassado por diversos governos e contextos, o Estado catarinense manteve, em suas bases, a abordagem histórico-cultural, proveniente do primeiro documento educacional estadual publicado em 1991, pautado no pensamento Gramsciano e de outros autores dessa vertente teórica.

A opção pelo embasamento na Teoria Histórico-cultural, surgiu, segundo a PCSC (1991, p.9), pela necessidade de “superar as dicotomias produzidas historicamente [...] dando conta [...] de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho”. Esta perspectiva, juntamente a teoria da atividade, foi uma base para as reflexões sobre a organização pedagógica, levando em conta o homem como um ser social e histórico, resultado de todo um processo que se constitui historicamente.

A PCSC de 2014, aponta que nesta concepção teórica, as características humanas se constituíram, historicamente, por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade, por meio da apropriação e transformação do

meio social pelas atividades práticas que desenvolve e organiza socialmente e, principalmente, da linguagem.

A importância do trabalho humano, dentro das PCSC, está na compreensão da natureza humana como uma construção forjada social e historicamente, em um processo de mediação social pela linguagem. A organização do ensino por atividades orientadoras ganha importância, considerando o processo de elaboração conceitual como referência pedagógica.

A análise dos documentos de base foi realizado a partir do contexto histórico, político e social, pensando principalmente a formulação das bases teórico metodológicas tidas como progressistas, que articulavam a perspectiva teórica em que estava inserido o primeiro currículo, intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”, sendo, a partir deste documento, que a rede estadual estabeleceu os pressupostos filosóficos e metodológicos que perpassaram as discussões posteriores.

No final da década de 1970 e início de 1980, o Brasil atravessou um contexto de lutas políticas marcadas pela redemocratização brasileira, caracterizando a insatisfação de diversos setores da sociedade brasileira³ com o regime ditatorial, que perdurou por mais de vinte anos. Segundo Viscardi e Perlatto (2018, p.457), essa luta pela transição política encampou

“[...] a centralidade que a agenda da cidadania assumiu na Constituição de 1988 [e] deve levar em conta outra dimensão fundamental, relacionada à grande pressão exercida pela sociedade civil – em especial dos movimentos sociais

³ Dentre os setores insatisfeitos com o regime militar no final da década de 1970 e início de 1980, Boris Fausto (2006) destaca a atuação da Igreja Católica no Brasil, que conseguiu apoio de outros setores da religião, principalmente a partir da Comissão Pastoral da Terra (CPT), assim como dos trabalhadores dos grandes centros urbanos, de amplos setores das classes médias e de trabalhadores rurais de todo o país, que se organizavam em torno da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas.

organizados –, fortalecida no contexto da redemocratização do país, que procurou participar e influenciar, de diferentes maneiras, na preparação do texto constitucional.”

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

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

Neste sentido, a política de governo de controle se manteve ativa e sistemática, em um jogo de articulação que buscou abranger os setores sociais descontentes para a amenização dos conflitos e para a manutenção do poder. Segundo Paim (2007), dentro deste contexto, tiveram início, em Santa Catarina, as movimentações do governo de Esperidião Amin⁴ para o processo de

⁴ Segundo Araújo e Silva (2009), o governador Esperidião Amin tomou posse em 15 de março de 1983, aos 35 anos, no projeto de abertura política nacional, que possibilitou a

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

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

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

É importante reforçar a tese de Paim (2007), com as análises de Thiesen,

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

Staub e Maurício (2011), que destacaram as movimentações do magistério público catarinense, a partir do Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE-SC)⁵ e as pressões realizadas na forma de greves, para reivindicar, principalmente, a formulação do Plano Estadual de Educação, que iria proporcionar espaço para inserção de outras demandas, voltadas, a democratização, ao financiamento e à valorização salarial dos trabalhadores da educação. Segundo Campos (2004), dentro das reivindicações sindicais do magistério catarinense, a reformulação curricular não aparecia como pauta de maior relevância.

O “Plano Estadual de Educação 1985 - 1988” contemplou algumas das reivindicações sociais, como a valorização do magistério, a partir de ajustes salariais, mas definiu como uma das principais metas para a melhoria da educação pública catarinense a formulação de uma Proposta Curricular Catarinense, que garantiria a qualidade da educação, tendo como princípio uma definição filosófica metodológica de base, para orientar os professores em sala de aula, considerados os principais eixos da educação estadual.

As leituras dos problemas educacionais da realidade catarinense, realizados dentro do plano educacional, reforçaram a presença dos pensamentos de Antônio Gramsci e de outros autores dessa vertente teórica no cenário educacional brasileiro do período. Gramsci (1968), defende uma escola unitária, que corresponderia ao nível da educação básica brasileira, tendo por foco uma educação articulada ao conhecimento politécnico, ou seja, uma formação crítica, articulando o conhecimento historicamente produzido e a compreensão de um ensino baseado no princípio educativo do trabalho.

⁵ Segundo o site da organização, originalmente organizados na Alisc, Associação dos Licenciados de SC, fundada em 08/05/1966, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina foi fundado em 04/10/1988, para representar e defender os interesses de todos os Trabalhadores em Educação do Estado de SC. Fonte: <https://sinte-sc.org.br/Interna/1520/historia>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

“O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo...” (Gramsci, 1968, p. 130).”

De acordo Thiesen, Staub e Maurício (2011, p,127), os pensadores dessa abordagem enxergam a escola unitária como o início de relações inovadoras entre a atividade intelectual, e a atividade industrial, não apenas no ambiente escolar, mas em toda a vida social. De acordo com os defensores desse enfoque, a classe trabalhadora, deve adquirir o conhecimento da classe dominante como uma estratégia de resistência.

A formulação da proposta curricular catarinense teve início em 1988, no governo de Pedro Ivo⁶, o que desencadeou a desconfiança dos professores da rede, já que seu governo se caracterizou por embates contra os professores, que organizaram intensas greves para reivindicar a valorização salarial do magistério.

Ao realizarem a análise deste processo, Thiesen, Staub e Maurício (2011) destacam que a Proposta Curricular de Santa Catarina⁷, de 1991, foi constituída para articular os movimentos sindicais e populares em torno de um projeto de governo, que teve participação democrática com os limites previamente

⁶ O governador Pedro Ivo Campos foi procedido do Governador Esperidião Amin. Seu governo foi marcado por uma postura de rigidez em relação a pautas no meio educacional. Militar de formação, era constantemente tachado como um coronel, tanto pelos seus quanto pela oposição. (PEREIRA, 2006).

⁷ A proposta foi intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”.

estabelecidos, reforçando a estratégia do planejamento participativo e colocando outras pautas em segundo plano, frente a algumas concessões, neste caso, uma proposta progressista de base marxista pautada nas teses gramscianas e fundamentadas na teoria histórico cultural. Como resultado dessa articulação, a primeira proposta curricular de Santa Catarina foi lançada em 1991, apresentando definições sobre os pressupostos filosóficos e metodológicos e a concepção de sujeito que se queria formar, a partir dos conteúdos programáticos para os componentes curriculares.

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

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

A Proposta Curricular catarinense passou por uma segunda reformulação entre os anos de 1995 e 1998, o que resultou na publicação de três outros cadernos⁸. O objetivo do grupo ao retomar as discussões sobre o

⁸ Os cadernos foram intitulados: Caderno 1 “Proposta Curricular de Santa Catarina:

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

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

As políticas liberais destacadas por Thiesen (2007) pressionavam as conjunturas políticas nacionais desde o momento da redemocratização, mas foram colocadas em negociação frente à pressão dos movimentos sociais. Conforme Paim (2007, p. 4), “com vistas a esse modelo de desenvolvimento e de Estado, que vinha se delineando na comunidade internacional, se fazia necessário construir uma democracia política, que conciliasse algum tipo de solidariedade e os componentes de interesse do mercado”.

A partir da década de 1990, o governo federal passou a se aproximar dos chamados “organismos multilaterais”, inclusive no âmbito da educação. Essa

educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - disciplinas curriculares; Caderno 2: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais; Caderno 3: Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - temas multidisciplinares.

aproximação fica clara a partir da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Conferência de Jomtien), na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, estabelecendo compromissos para garantir que as necessidades fundamentais de aprendizado fossem atendidas para todos, além de buscar a universalização da educação primária e oportunidades de aprendizagem.

Segundo Teixeira (2000), o MEC coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), destacando a obrigatoriedade de uma ampliação da responsabilidade da União, e pressupondo a necessidade de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, proporcionando mecanismos mensuração da qualidade do ensino e do financiamento.

Neste sentido, foram pensados importantes documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As mudanças em âmbito federal passaram a apresentar elementos de orientações pedagógicas, como a noção de competências a serem desenvolvidas na educação básica e o aprender a aprender. Ao Estado catarinense, coube uma readaptação curricular a partir dos pressupostos estabelecidos pelo governo federal.

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

Thiesen, Staub e Maurício (2011, p.116) o trabalho teve pouca participação democrática e “se resumiu em organizar conceitos essenciais propostos para cada componente curricular e definir um conjunto de competências e habilidades para cada série e disciplina”.

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

A partir do documento “Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos”, de 2005, até a reformulação da proposta curricular da rede, a partir de 2010, visando à adaptação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁹, a política educacional continuou a mesma. Na atualização de 2010, dentro da conjuntura política catarinense liderada pelo governador Raimundo Colombo, identificado a partir de suas siglas partidárias como centro-direita, a proposta manteve a compreensão dos sujeitos a partir da Teoria Histórico-Cultural, entendida como orientação da rede estadual de educação, frente “a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas.” (SANTA CATARINA,

⁹ Sobre as DCNs citadas no documento [...] Trata-se de Diretrizes Curriculares para: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação para os Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Quilombola, Educação Especial, Educação para as Identidades Sexuais e para as Relações de Gênero, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o Trânsito, Educação Nutricional e Alimentar. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

2014, p.19). Thiesen, Staub e Maurício ressaltam, em seus escritos (2011, p.117),

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

Dentro das diferentes conjunturas políticas, econômicas e sociais que contextualizaram as várias atualizações da Proposta Curricular Catarinense, suas bases teóricas metodológicas foram mantidas, mas, com alterações que foram reflexos das legislações e normativas federais. Houveram períodos de retrocesso, como a inserção das Habilidades e Competências no caderno “Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica”. Mesmo diante dessas atualizações, motivadas por lutas políticas, sociais e interesses econômicos, a base metodológica da teoria Histórico-Cultural não foi abandonada.

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

As mudanças instituídas na etapa do ensino médio brasileiro, a partir da Medida Provisória nº 746, de 2016, efetivada a partir da Lei nº 13.415/2017¹⁰ e pela BNCC, ignoraram o debate entre diferentes setores sociais estabelecidos por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). Mesmo a parte diversificada,

¹⁰ A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB de 1996, impondo a BNCC como parâmetro, instituindo em seu “[...] Art. 3º [...] A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...]”.

que competia às características próprias das redes de ensino, precisou ter como fundamentação os pressupostos da BNCC e sua pedagogia das competências, endossando ainda a ideia de competências socioemocionais. Conforme escrevem Cechinel e Muller (2022, p.182) “A tese por trás das competências socioemocionais é a de que os sujeitos precisam das instituições educacionais para se adaptar a um contexto de capitalismo neoliberal em crise”.

A rede estadual de Santa Catarina mantinha, por meio da Proposta Curricular de Santa Catarina de 2014, na sua base teórica e epistemológica, a Teoria Histórico-cultural, defendendo o princípio da formação de um sujeito universal a partir da apropriação de uma ampla gama de conhecimentos, possibilitada pelos componentes curriculares historicamente constituídos. Assim, constitui-se o princípio de formação integral, em que, segundo a PCSC (2014, p.26)

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

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

“O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, ou seja,

em seu trabalho, compreendido como todas as formas de atividade humana através das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo que é transformado por elas. Desta forma, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.”

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

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

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

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

Essa concepção de educação, embasada na Teoria Histórico cultural, fruto de um trabalho coletivo de décadas, sofreu uma reformulação por meio da adequação da rede estadual de educação do Estado de Santa Catarina no que diz respeito ao conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e por conta dos pressupostos teóricos da BNCC, no que tange à chamada Pedagogia das competências, que passou a estabelecer as bases para a formação pedagógica, tanto dos educadores, como dos materiais, das matrizes e das avaliações em diversos níveis, constituindo uma reformulação educacional de cima para baixo. A BNCC (2017, p. 8)¹¹ se constitui como

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

¹¹ Recomenda-se a leitura do tópico na íntegra, que pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

O trecho destaca a ideia de um “documento normativo” para a formulação dos currículos de outras esferas, apresentando como princípio pedagógico o desenvolvimento de “aprendizagens essenciais” a serem alcançadas por meio das competências, definidas na BNCC (2017, p. 13) como “indicação” clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. Essa definição apareceu alinhada às orientações para a educação de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU)¹², a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que preconizava o ensino profissionalizante e técnico para uma inserção no mercado de trabalho, mediante a redução de componentes historicamente constituídos, pressuposto defendido na BNCC (2017, pp.467-468) como

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

Para Kuenzer (1991, p. 23), na educação neoliberal, “articulam-se, pois, escola e empresa, no processo de distribuição desigual do saber”. A distribuição desigual do saber reforça desigualdades, que, na realidade brasileira, estão estruturadas no sistema de ensino e tendem a se aprofundar, principalmente,

¹² Recomenda-se o acesso ao documento na íntegra, em sua Agenda de 2030, que preconiza o Desenvolvimento Sustentável no Brasil até 2030, a partir de metas. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

no Ensino Médio, etapa caracterizada pela marginalização. Frequentada pelas múltiplas juventudes, a escola deve enfrentar os desafios a partir da ampliação das condições de inclusão social, possibilitando o acesso ao trabalho. Ao pensar nessas proposições, surgiu a indagação: de qual forma de trabalho se está falando? Trata-se de um mundo do trabalho incerto, “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio [...]” (BNCC, 2017, p.462), característico da modernidade¹³.

Para lidar com as desigualdades provenientes desta realidade, no interior das instituições educacionais, a BNCC preconiza o protagonismo dos estudantes, o que tornaria a escola mais “interessante” a eles, mas ignora a realidade marcada pela desigualdade e evasão frente a necessidade de trabalhar precocemente, conforme aponta o o Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019). A possibilidade de escolha dos estudantes em relação aos itinerários formativos foi evocada como abertura ao protagonismo, que, em toda a BNCC, começava e acabava neste aspecto.

A BNCC (2017, p.465) preconizou, ainda, que a formação dos estudantes deveria visar à inserção “[...] em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...] para viabilizar seu projeto [...] de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Defende, nesse sentido, que o estudante deveria

¹³ O sociólogo Zygmunt Bauman (2001) escreve que vivemos na chamada modernidade, período de sobreposição das relações econômicas às relações sociais, onde o consumo redefine as relações entre as pessoas e as instituições, constituindo-se uma nova moral. O individualismo surge como o balizador das relações e das próprias instituições, na medida em que naturaliza o capitalismo e constrói subjetividades intrínsecas em todos os sujeitos, que agora se compreendem como únicos responsáveis pelo seu sucesso dentro desta sociedade.

se adaptar com resiliência¹⁴ às novas condições de ocupação, aperfeiçoando-se constantemente a partir de uma formação inicial oferecida pelo Estado, com vistas à empregabilidade, “[...] articulando [...] uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho [...]”.

Cechinel e Muller (2022), em suas análises, apontam que este processo foi profundamente influenciado por grupos empresariais, agindo a partir de organizações sociais e visando introduzir na educação brasileira orientações ditadas pela OCDE. Aproximando-se destas orientações, a concepção de trabalho dentro da BNCC assume a dimensão de uma atividade remunerada a ser ocupada, temporariamente, de acordo com as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, que faz uso do capital disponível naquele espaço. As empresas utilizam de uma formação inicial dos sujeitos, capazes de serem atualizados, de reaprender dentro de cursos de capacitação, ou de se atualizar, aprendendo a aprender, tornando-se empregáveis.

Essa concepção foi imposta às demais redes educacionais a partir dos currículos do Ensino Médio, os quais foram compostos pela formação geral básica articulada aos itinerários formativos, como um todo indissociável, sendo “[...] fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório [...] é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizados [...]” (BNCC, 2017, p. 479). Foi nesse sentido que o documento impôs às redes de ensino a necessidade de se adaptarem aos princípios pedagógicos da BNCC;

¹⁴ Completa essa pedagogia, “alinhada às demandas do século XXI”, a ideia de sujeitos resilientes e flexíveis, conforme preconiza a décima competência geral da BNCC (2017, p.10), que estabelece como um dos objetivos da formação geral básica um sujeito que saiba “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência [...]”. Cechinel e Muller (2022) destacam o papel das habilidades socioemocionais dentro desse contexto, visando à formação de sujeitos resilientes que saibam lidar com a frustração e com o fracasso como consequências individuais, já que todos são capazes de alcançar seus objetivos.

adaptação que no Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTC/EM) (2020, p. 25) apareceu como necessária, justificando-se pelo fato de que

“[...] o ensino médio, tal como se apresenta, está longe de atender às necessidades dos jovens do século XXI, tanto nos aspectos da formação para a cidadania, como para o mundo do trabalho, frustrando suas expectativas, promovendo uma relação paradoxal com a escola. Ao mesmo tempo, os jovens reconhecem seu papel fundamental no que se refere à sua formação cidadã e à empregabilidade, mas não conseguem atribuir sentido imediato à sua aprendizagem, o que resulta em evasão escolar.”

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

“Deve-se ponderar, portanto, que a dimensão “trabalho” possui centralidade na socialização e sociabilidade dos jovens. É importante considerar, sobretudo no que se refere à escola pública, que tanto os jovens que permanecem na escola, quanto os que dela se evadem, têm o trabalho como uma categoria presente. [...] Esse mesmo trabalho, porém, que possui uma dimensão positiva diante das possibilidades vislumbradas nos projetos de vida, quando descolada da educação formal, é aquele que ainda naturaliza e aprofunda

a desigualdade social, econômica, política e cultural. Daí a necessidade de se compreender o trabalho enquanto categoria constitutiva do ser humano, que deve ser compreendida enquanto princípio educativo, que traz em si todo um conjunto de potencialidades que pode auxiliar na superação das desigualdades entre as diferentes juventudes. (SANTA CATARINA, 2020, p.41).”

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

“[...] O trabalho é um processo histórico, por meio do qual o ser humano transforma a natureza e a si mesmo na relação que estabelece com seus semelhantes, por meio de uma atividade que tem uma finalidade definida e intencional. Por intervir sobre a natureza e sobre a produção da existência humana como um todo, o trabalho tem um caráter ativo prático; ou seja, até mesmo quando está produzindo conhecimento, o ser humano está modificando a realidade objetiva, intervindo sobre ela ativamente; desse modo, a atividade passa a constituir um processo ativo que modifica tanto a realidade objetiva quanto a consciência subjetiva do ser humano.”

Por mais que a compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural continue presente no CBTC/EM (2020, p.96) “[...] sendo esta a base epistemológica que orienta a PCSC, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo”, ela apareceu adaptada aos princípios da formação neoliberal, sendo característica notável do seu avanço dentro da educação básica brasileira a defesa pela adaptação dos sujeitos aos princípios mercadológicos, conforme destacou a Resolução do Ministério da Educação - MEC/Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação

Básica - CEB nº 3 (2018) *apud* CBTC/EM (2020, p.98)

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

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

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

Foi possível compreender, a partir da análise de Kuenzer (1991), que a vinculação da educação às necessidades do mercado de trabalho se fez presente desde a década de 1980, ganhando força na década de 1990, com a implementação de práticas neoliberais como princípio de gestão do Estado brasileiro. Essa concepção é passível de várias críticas, conforme destaca Kuenzer (1991, p.29):

“[...] a começar com as que foram feitas pelos próprios autores da Teoria do Capital Humano, que, revendo suas posições, concluem da impossibilidade dessa articulação, dada a dinamicidade e a irracionalidade do mercado de

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

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

O avanço das práticas neoliberais na rede estadual de educação em Santa Catarina: Um desvio da teoria histórico-cultural

A partir das análises bibliográficas e documentais, foi possível evidenciar que o conceito de “trabalho” foi modificado dentro da rede de educação estadual de Santa Catarina a partir da reformulação do ensino médio brasileiro, iniciada pela adaptação ao conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC, resultando, em Santa Catarina nos Currículos Base do Território Catarinense. Neste sentido, a reformulação ignorou a trajetória histórica de lutas político-sociais estaduais e se constituiu como uma imposição, uma vez que desconsiderou debate democrático que vinha sendo desenvolvido pela sociedade civil.

As opções teóricas e metodológicas, para não entrar em definições mais amplas, como as ideológicas, passaram a seguir as orientações educacionais

alinhadas aos regulamentos sugeridos por organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco, que, a partir das influências exercidas por grupos empresariais e por organizações sociais, passaram a influenciar nos debates nacionais, visando a deliberar na elaboração de políticas públicas educacionais. Ao preconizar por mudanças que abrangem principalmente os currículos e a formação de professores, os órgãos públicos se eximiram de uma reformulação que demandasse investimentos financeiros públicos reais e aumentaram as possibilidades de parcerias público-privadas.

É com base nesse contexto que se tornam notáveis práticas educacionais de cunho neoliberais, como a Pedagogia das competências, o saber-fazer e o aprender a aprender. Essas são características de uma educação flexível, voltada à adaptação às necessidades dos mercados de trabalho, constatada dentro do corpus documental analisado. O Estado de Santa Catarina se adequou às reformulações, distanciando-se da Teoria Histórico-cultural, baseada na apropriação dos saberes historicamente consolidados por meio do trabalho, numa relação entre teoria e prática, estabelecida na rede a partir de lutas sociais, para aderir à Pedagogia das competências - proposta de educação neoliberal, que valoriza a apropriação de conhecimentos técnicos em preferência ao domínio dos conhecimentos universais, defendendo a adaptação às formas de trabalho desregulamentadas.

A formação, antes compreendida a partir das relações sociais no meio, a partir da atividade do trabalho, foi reformulada pelo conjunto de documentos formados pela Lei nº 13.415/2017 e pelos pressupostos teóricos da BNCC, alinhada às orientações para a educação de organismos internacionais no que diz respeito à chamada Pedagogia das competências, imposta de cima para baixo, preconizando o ensino profissionalizante e técnico para inserção no mercado de trabalho, mediante a redução de componentes historicamente constituídos, sob o pretexto de tornar a escola mais interessante, ignorando a

realidade e marcando evasão frente à necessidade de trabalhar precocemente.

Trabalho dentro da BNCC passou a ser compreendido como uma atividade remunerada, a ser ocupada temporariamente, de acordo com as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho desregulamentado, na relação com uma formação inicial de sujeitos capazes de se atualizarem e se tornarem competitivos, gerando suas próprias condições de ocupação e adaptação. Ao se adequar à BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio buscou manter a compreensão do trabalho a partir de uma perspectiva histórico-cultural, para dar um tom de continuidade às discussões características da rede, que propõe um conceito de educação que tem o trabalho como princípio educativo, mas adaptada aos princípios de uma formação neoliberal, que defende a acomodação dos sujeitos aos princípios mercadológicos vinculados às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho, em condições de competitividade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais.** Sociedade e Estado, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 211-239, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>.

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

ARAÚJO, Rejane; SILVA, Fabricio Pereira. (Rio de Janeiro). **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.** AMIN, Esperidião. [S.D.]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/amin-esperidiao>. Acesso em: 20 set. 2022.

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

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. [S.L.]: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, Gráfica Digital, 2019. 16 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Versão atualizada, 120p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits, IV (Édition établie sous la direction de Daniel Defert e François Ewald, avec la collaboration de Jacques Lagrange)**. Paris: Gallimard, 1994. Disponível em: <https://www.numeriquepremium.com/doi/10.14375/NP.9782070739882>. Acesso em: 05 de nov. de 2023.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRAMSCI, Antonio (1968). **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

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

Documentação em Educação.

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

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

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

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

SAFATLE, Vladimir. **A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral**. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson.; DUNKER, Christian (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

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

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

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

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores

Associados, 2018. 113 p.

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

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola**. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, São Paulo: 2000. p. 1-18. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/parametros-curriculares-nacionais-plano-nacional-de-educacao-e-autonomia-da-escola>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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

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