

### O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: contextos, disputas e retrocessos a partir da Lei 13.415/2017

*Integrated Secondary Education in the Santa Catarina State Education Network: contexts, disputes and setbacks based on Law 13.415/2017*

**Recebido:** 15/01/2025 | **Revisado:** 02/06/2025 | **Aceito:** 26/06/2025 | **Publicado:** 16/07/2025

**Viviane Grimm**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9759-4807>

Instituto Federal Catarinense

Email: [viviane.grimm@ifc.edu.br](mailto:viviane.grimm@ifc.edu.br)

**Fernanda Bizarri de Oliveira**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8584-0592>

Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina

Email: [fernanda@sed.sc.gov.br](mailto:fernanda@sed.sc.gov.br)

**Como citar:** GRIMM, V; OLIVEIRA, F. B. O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: contextos, disputas e retrocessos a partir da Lei 13.415/2017. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-21 e18203, jul. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Resumo

Este artigo busca analisar as implicações da Lei 13.415/2017 nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, por meio do estudo de seus impactos em duas escolas desta rede. Os dados foram coletados por meio de entrevista com gestores, questionário com docentes e fontes documentais. Partindo da análise textual discursiva, observou-se que a reforma impactou na oferta dos cursos, na organização curricular, no trabalho pedagógico e na identidade das Unidades Escolares investigadas, distanciando-as ainda mais das concepções de currículo integrado e formação humana integral a partir da perspectiva histórico-cultural, que fundamentou a proposta curricular desta rede de ensino desde os anos de 1990.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Reforma do Ensino Médio; Rede Estadual de Ensino.

#### Abstract

This article seeks to analyze the implications of Law 13.415/2017 on Integrated High School and Vocational Education (EMIEP) courses in the Santa Catarina State Education Network, by studying its impacts on two schools in this network. Data was collected through interviews with managers, a questionnaire with teachers and documentary sources. Based on discursive textual analysis, it was observed that the reform had an impact on the courses on offer, curricular organization, pedagogical work and the identity of the schools investigated, distancing them even further from the conceptions of integrated curriculum and integral human formation based on the cultural-historical perspective, which has underpinned the curricular proposal of this education network since the 1990s.

**Keywords:** Integrated Secondary Education; Integrated Curriculum; Professional and Technological Education; Secondary Education Reform; State Education Network.

## 1 INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) induziram alterações nas propostas curriculares de diferentes redes de ensino. No que se refere à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as mudanças provocadas pela reforma retrocedem às discussões e os avanços sobre a formação humana integral (Ferreti e Silva, 2019), impactando na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado, retomada a partir do Decreto 5.154/2004, que resultou da luta pela construção de uma escola de qualidade para os que vivem do trabalho e pela superação da visão restrita ao mercado de trabalho e fragmentação dos saberes de formação propedêutica e profissional.

A rede estadual catarinense foi pioneira na implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP). Após a promulgação do Decreto, em 2004, o estado formalizou convênio com a SETEC/MEC de assessoramento à implantação do Ensino Médio Integrado, juntamente aos estados do Paraná e Espírito Santo, os quais defendiam aberta e intensamente essa política (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020). A construção inicial da política na rede foi marcada por um movimento democrático e descentralizado, com discussões teóricas e metodológicas sobre formação politécnica e integral fundamentada na concepção histórico-cultural da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), iniciada em 1988 (Santa Catarina, 2014b).

No início do EMIEP na rede estadual catarinense, entre os anos de 2004 e 2006, foram elaboradas 29 (vinte e nove) propostas de curso, sendo um curso por regional do estado (Santa Catarina, 2014b), ofertados em Centros de Educação Profissional (CEDUP) e também Escolas de Educação Básica da rede. Segundo Silva (2009), a implementação da política na rede provocou mudanças na forma de conceber a EPT de nível médio, criando novas expectativas para a Educação Básica, favorecida por duas ações ocorridas no processo de implementação: formação dos profissionais da educação e o financiamento dos cursos (Scheibe; Silva, 2013).

Embora os cursos de EMIEP ainda sejam a principal forma de oferta de EPT na rede estadual catarinense, no decorrer dos anos o esvaziamento dos debates e a diminuição dos incentivos financeiros comprometeram a democratização do acesso aos cursos e a proposta de um currículo integrado. Conforme Lima e Peterle (2019), estudos sobre a política de Ensino Médio Integrado nas redes estaduais de educação nos apresentam desafios e limites para a efetivação da integração, bem como disputas com outros programas estaduais e nacionais, que incluem a formação em tempo integral no Ensino Médio.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio intensificou o avanço da agenda liberal e de mercantilização da educação, reduzindo as oportunidades de formação integral dos jovens e ampliando as desigualdades, sendo o Ensino Médio Integrado um caminho de resistência frente a nova política (Possamai; Silva, 2022). Segundo Ferreti e Silva (2019, p. 129) é urgente “revigorar as concepções e ações que cercam a proposição do Ensino Médio Integrado”. No âmbito do estado de Santa Catarina, estudos como de Thiesen (2021), Martini (2021), Silva, Martini e Possamai (2021) e Dantas e Pereira (2023), mostram que o órgão central tem cumprido com os

movimentos de implantação da reforma na Rede Estadual de Educação sem maiores resistências, sobretudo pela responsabilização de equipes gestoras locais.

Também, faz-se importante destacar os diversos estudos e debates sobre a Reforma do Ensino Médio promovidos por instituições e organizações em diferentes espaços coletivos. Em nível estadual, destaca-se os eventos e pesquisas desenvolvidas pelo Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (OEMSC) e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública do Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC, 2023). Em nível nacional, ocorreram seminários organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2023), dentre outros promovidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os quais apontam fragilidades na formação e na permanência dos estudantes do Ensino Médio.

Neste contexto, destaca-se a importância da discussão e problematização da perspectiva de formação da juventude que está em disputa, bem como explorem o Ensino Médio Integrado, que apesar de não ser o projeto ideal de formação, representa o projeto possível no contexto da sociabilidade capitalista (Oliveira, 2023a). O projeto de Ensino Médio permanece em disputa e alguns avanços foram possíveis com a Lei 14.945/2024, como a recomposição das 2.400 horas para a formação geral básica. Contudo, a nova legislação está longe de resolver os impactos da Lei nº 13.415/2017, principalmente na formação da classe trabalhadora.

Diante disso, este artigo buscou analisar as implicações da Reforma do Ensino Médio na oferta de cursos de Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, por meio da análise dos impactos em duas Escolas-Piloto do Novo Ensino Médio (NEM) da rede estadual catarinense, ofertantes de cursos de Ensino Médio Integrado desde 2006, sendo um Centro de Educação Profissional (CEDUP) e uma Escola de Educação Básica, localizadas na mesorregião do Vale do Itajaí/SC. Para tanto, como procedimento metodológico, desenvolveu-se uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa nas duas instituições. Todavia, primeiramente, além da revisão de literatura, analisou-se documentos curriculares que tratam sobre a oferta de EPT na rede estadual catarinense, em cotejamento com documentos exarados no âmbito nacional. Também, foram selecionados dados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP que em conjunto com o estudo das políticas curriculares contribuíram para a compreensão da oferta de EPT nesta rede de ensino.

O corpus empírico foi constituído por entrevista semiestruturada com 3 (três) gestores das escolas investigadas realizadas em agosto de 2022, as respostas de 62 docentes a um questionário online no mês de setembro de 2022 e duas rodas de conversa realizadas em maio de 2023 com a participação total de 61 docentes/gestores. O questionário foi enviado para 188 docentes que atuam nos cursos de EMIEP das Unidades Escolares investigadas, tendo-se 62 (sessenta e dois) respondentes, aproximadamente 33% de retorno. Também se utilizou como material empírico documentos escolares, tais como planos dos cursos, projetos políticos pedagógicos e proposta curricular da rede. Os dados foram analisados por meio de análise textual discursiva (Moraes, 2003), constituindo categorias sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio.

A seguir, discute-se a concepção de Ensino Médio Integrado e as disputas em torno da formação da juventude no contexto de políticas neoliberais, aprofunda-se a contextualização sobre o EMIEP na rede estadual catarinense, abrangendo o início da política em 2004 até 2022, período de implantação da política após reestruturação do currículo base do território catarinense, reformulado a partir da Lei nº 13.415/2017. Por fim, aborda-se as implicações da reforma nas duas instituições investigadas e reafirma-se a necessidade de visibilizar e ampliar o debate sobre a política de EMIEP na rede estadual catarinense, recuperando as dimensões da formação humana integral a partir das experiências já desenvolvidas nas Unidades Escolares da rede.

## **2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DISPUTAS E RESISTÊNCIAS EM TORNO DA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA**

No início dos anos 2000, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertavam que o reduzido número de jovens brasileiros que concluem o Ensino Médio revela o retrato de uma dívida qualitativa e quantitativa na trajetória da educação brasileira expressada de forma mais perversa no Ensino Médio, que suscita um falso dilema: formação para o trabalho ou formação propedêutica?, que resultou da histórica dualidade educacional, que consiste na oferta de oportunidades escolares diferenciadas a partir da classe social. Segundo Araújo (2019), o dualismo educacional consiste em um fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade de classes. Segundo o autor, trata-se de uma estratégia política de dominação de classe, que busca a sustentação da divisão social e do *status quo*, a partir de uma educação instrumental e elementar para a classe trabalhadora.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, incorporou o Ensino Médio à última etapa da Educação Básica, porém não superou esta marca, separando a Educação Profissional da Educação Básica. Segundo Moura (2007), a EPT na LDBEN é considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice, objetivando consolidar a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional, regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, reafirmando a concepção tecnicista e atribuindo à oferta de EPT a lógica de formação de trabalhadores alinhada restritamente ao mercado de trabalho.

Em 2004, surgem acenos para o enfrentamento da dualidade educacional. No então governo do presidente Lula, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e possibilitou a integração entre formação geral e técnica no Ensino Médio. Segundo o documento base da política em nível nacional, o EMIEP parte da construção de um projeto que “supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia” (Brasil, 2007, p. 6). Nesse sentido, a formação de trabalhadores, por meio do currículo integrado, não se restringe a uma formação voltada ao mercado, ao contrário, busca-se a formação plena, que possibilite o entendimento dos processos produtivos de forma crítica.

Além da oferta integrada, o Decreto manteve os formatos concomitante e subsequente, conferindo ainda a cisão entre formação geral e técnica, resultado das forças conservadoras presentes nos debates e de disputas frente a concepção de formação da juventude brasileira. Sob este contexto de discussões antagônicas, as redes estaduais de educação constituíam um campo fértil para a implantação da nova política, visto as alterações dos comandos políticos, as quais reacendiam um discurso de uma educação democrática (Garcia, 2009).

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica por meio da Lei nº 11.892, em 2008, também representou um avanço em relação à oferta de EPT integrada ao Ensino Médio. Sob a concepção de currículo integrado e da perspectiva de formação humana integral, a legislação prevê, como obrigatoriedade legal, garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada.

Nesse período, outras iniciativas foram adotadas pelo MEC para o fortalecimento do Ensino Médio, como o PROEMI (Programa de Ensino Médio Inovador) e a aprovação das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) de 2012, que caminhou na perspectiva de consolidar as concepções de formação humana integral (Moll; Garcia, 2020). Todavia, conforme destaca Padoin e Amorim (2016), alguns programas desenvolvidos no mesmo governo, como PRONATEC e PROJOVEM, voltam a intensificar a dualidade e a concepção de EPT submetida aos interesses de organismos privados e do mercado de trabalho.

Nesse contexto de disputas em torno das políticas para a formação da juventude brasileira, a concepção de currículo integrado nos cursos de EMIEP abriu perspectivas para os debates sobre formação humana integral. Segundo Ramos (2017), na concepção de currículo integrado, as contradições são relevantes para análise crítica do conhecimento e da sociedade, dialogando com a concreticidade da vida social. Todavia, o acirramento da disputa na formação da juventude brasileira intensifica-se a partir de 2016, após o golpe contra a Presidenta Dilma, quando a Medida Provisória nº 746 condiciona a flexibilização de percursos formativos no Ensino Médio, dentre eles da EPT. Com o caráter de urgência, impossibilitando debates, a medida culminou na homologação da Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu o “Novo Ensino Médio”. Segundo Kuenzer (2017) a atual reforma, além de aprovação sem prévia discussão coletiva entre sociedade civil e governo, considera interesses de setores privados e do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação).

Para garantia da aplicação da Lei e para normatizar os currículos do Ensino Médio, outros atos normativos foram desencadeados pelo Governo Federal, tais como a Portaria MEC nº 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a Resolução CNB/CEB nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e a Resolução CNE/CP nº 4/2018 (DCNEM), que institui a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM).

Além do aumento da carga horária, a reforma modificou a organização curricular, alterando o texto da LDBEN/1996, que passou a ser composta pela formação geral, orientada pela BNCC e por itinerários formativos, os quais correspondem à parte flexível do currículo. Quanto à carga horária, a lei determinava um total máximo de 1.800h para a formação geral e no mínimo 1.200h para a parte

flexível. A nova legislação também abre possibilidades ainda maiores para parcerias público-privadas, colocando em risco políticas públicas e suas construções coletivas.

A EPT passou a constituir um dos cinco itinerários formativos, os quais compõem a parte flexível do currículo. Em conjunto com as especificidades de cada itinerário e com metodologias que favoreçam o “protagonismo juvenil”, os eixos estruturantes enfatizam o viés economicista da reforma, conferindo, principalmente, ao empreendedorismo a “formação de sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 81), difundindo a meritocracia como base explicativa do funcionamento social.

Segundo as DCNEM, o itinerário de EPT poderá ser ofertado pela própria instituição ou poderão ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino para essa oferta (Brasil, 2018, Art. 12, § 9), bem como poderá ser realizado o reconhecimento de competências adquiridas na educação profissional ou no trabalho (Brasil, 2018, Art. 18). Sendo assim, passa a imperar o “vale-tudo” na EPT, que poderá ser feita “em módulos, a distância, por meio de convênios com instituições escolares ou não, ou mesmo sem o ensino, já que poderão ser certificadas competências adquiridas em experiências de trabalho ou em cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais” (Araújo, 2018, p. 224).

Nesse contexto, Araújo (2018) observa que o conceito de dualidade seja insuficiente para explicar o Novo Ensino Médio, pois a reforma precisa ser examinada a partir do conceito de desigualdade, pois impõe hierarquizações e formações desiguais aos diferentes grupos sociais brasileiros, discriminando-os em termos de acesso e permanência na Escola. Tais consequências, potencializadas pela Reforma do Ensino Médio e fundamentadas, pelo regime de acumulação flexível, evidenciam avanços de políticas neoliberais, as quais tiveram início a partir dos anos 1990.

Nesse percurso, avanços e retrocessos quanto à superação da dualidade educacional são identificados na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Cabe reafirmar a perspectiva de formação integral (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005), buscando caminhos para fortalecer a perspectiva filosófica e pedagógica vinculada aos fundamentos da formação politécnica e omnilateral.

### **3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE ESTADUAL CATARINENSE: DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA AO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE**

A construção da política dos cursos de EMIEP na Rede Estadual de Santa Catarina teve respaldo nas concepções e princípios da política nacional e apoio financeiro, político e pedagógico do MEC, por meio de convênio firmado em 2004, bem como consultores de Universidades e MEC, que atuam em parceria com SED/SC e Gerências Regionais de Educação (Santa Catarina, 2014b). Em 2005 é retomado os debates curriculares para aprofundamento da PCSC, fortalecendo a discussão sobre a formação de trabalhadores, que teve como base debates em nível nacional do GT Trabalho e Educação da ANPED. Estas discussões resultaram na

publicação de um conjunto de textos na forma de caderno intitulado “Estudos Temáticos” (Santa Catarina, 2005), que reafirmam a concepção histórico-cultural presente na PCSC de 1998 e aprofunda, a partir da perspectiva de um currículo crítico, os princípios de uma escola unitária e democrática.

Além dessa publicação, entre os anos de 2004 e 2007, ocorre a produção de cadernos pedagógicos com ênfase no planejamento dos tempos e espaços curriculares voltados à educação integral dos adolescentes e jovens catarinenses do Ensino Médio (Santa Catarina, 2014b), sendo um deles focado no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com o registro do processo de implementação dos cursos, orientações acerca da organização dos currículos de modo a oportunizar a efetiva formação integral e omnilateral dos estudantes, como também experiências de Unidades Escolares em fase de implementação da proposta.

Segundo o documento, o processo de construção dos cursos de EMIEP no estado deveria levar em conta a realidade local e regional de cada comunidade e escola, oportunizando a efetiva formação integral e omnilateral, enfatiza a metodologia de trabalho por projetos e a teoria da atividade como possibilidades para o desenvolvimento de uma ação pedagógica mediadora, dialógica e interdisciplinar (Santa Catarina, 2014a). Também aponta aspectos na organização do currículo integrado, tais como: evitar a polarização entre conteúdos gerais e profissionalizantes, buscar o trabalho coletivo no planejamento das atividades, dar ênfase ao trabalho dos alunos na escolha das estratégias de ensino-aprendizagem, buscar a interdisciplinaridade na organização do trabalho pedagógico, tomar a realidade local como objeto de atenção e estudo da escola (Santa Catarina, 2014b).

Além disso, outras ações foram desenvolvidas para a compreensão da proposta metodológica, dentre essas destacam-se os seminários regionais promovidos pela SED, acompanhamento das Gerências Regionais de Educação (GEREDs) na elaboração do projeto pedagógico dos cursos e desenvolvimento de formações descentralizadas aos profissionais das Unidades Escolares, destacando-se a oferta de um Curso de Complementação Pedagógica para os profissionais das disciplinas técnicas (Silva, 2009).

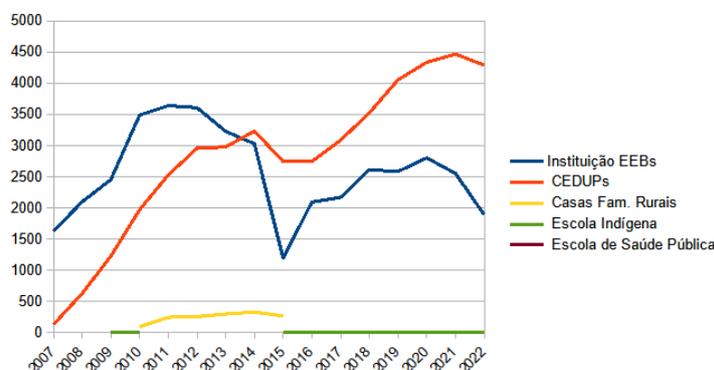
Entre os anos de 2004 e 2006 foram elaboradas 29 (vinte e nove) propostas de curso em áreas relacionadas as demandas regionais, elaboradas coletivamente pelos Comitês Temáticos de Educação existentes nas Secretarias de Desenvolvimento Regional (Santa Catarina, 2014b). Segundo Silva (2009), a meta era implantar um curso de EMIEP em cada uma das 30 GEREDs, oferecidos em cidades que não houvesse a oferta de cursos públicos de EPT de nível médio, para ampliar as oportunidades de acesso e inclusão social dessas regiões. Para isso, ocorreu a descentralização da oferta para Escolas de Educação Básica, além dos CEDUPs que eram referência na oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes.

Em 2006, 26 unidades escolares, entre Escolas de Educação Básica e CEDUPs, iniciaram a oferta de EMIEP (Santa Catarina, 2014b), ampliando consideravelmente a oferta de EPT na rede pública catarinense, visto que no contexto anterior sob a vigência do Decreto nº 2.208/1997 as ofertas de cursos concomitantes e subsequentes se concentravam na rede privada. Entre os anos de 2007 e 2010 foram criados 70 novos Cursos de EMIEP, em 10 dos 12 Eixos Tecnológicos

existentes no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, para a oferta anual de aproximadamente sete mil vagas (Santa Catarina, 2014b).

De acordo com a evolução das matrículas, entre os anos de 2007-2022, a partir dos dados do Censo/INEP, até o ano de 2013 a oferta dos cursos de EMIEP na rede estadual catarinense se concentrou com maior intensidade nas Escolas de Educação Básica. Todavia, a partir de 2014, observa-se a inversão dessa oferta para os CEDUPs, o que coincide com enfraquecimento dos debates em nível estadual sobre a política de Ensino Médio Integrado. No ano de 2022, 30,4% do total de matrículas de EMIEP foram ofertadas nas Escolas de Educação Básica e 69,1% em CEDUPs, conforme apresentado do Gráfico 1:

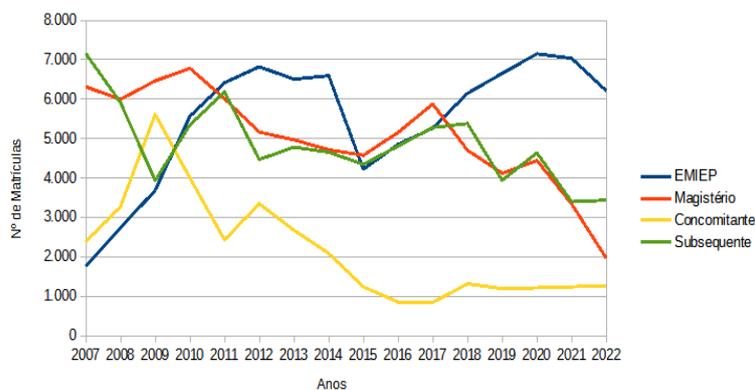
**Gráfico 1:** Matrículas EMIEP na Rede Estadual catarinense (2007-2022) por instituição



Fonte: elaborado a partir de INEP (2007 - 2022).

Atualmente, os cursos de EMIEP da rede estadual catarinense são ofertados em diferentes regiões do estado. No Gráfico 2, elaborado por meio dos dados de matrículas, pode-se observar a evolução da oferta de cursos de educação profissional de nível médio na rede Estadual de Santa Catarina, a partir da implantação dos cursos de EMIEP. Tendo em vista, a implantação gradativa dos cursos de EMIEP entre os anos de 2004 e 2006, adotou-se como início o ano de 2007.

**Gráfico 2:** Matrículas de EPT de nível médio na rede estadual catarinense (2007-2022)



Fonte: elaborado a partir de INEP (2022).

Considerando a evolução das matrículas, pode-se observar que a partir do ano de 2011 os cursos de EMIEP tornam-se a principal oferta, ultrapassando o número de matrículas em cursos concomitantes e subsequentes. Mesmo com uma queda considerável nas matrículas no ano de 2015, observa-se o crescimento na maioria dos anos letivos, configurando em 2020 e 2021, os maiores índices de matrículas. Porém, este número corresponde a apenas 3,6% do total de matrículas de Ensino Médio do mesmo ano da rede estadual catarinense. Se comparar as matrículas no ano de 2022 com outras redes estaduais de ensino, observa-se o baixo percentual da rede catarinense. O estado do Paraná, por exemplo, tem 13,62% de matrículas de estudantes do Ensino Médio em cursos de EMIEP, o Rio Grande do Sul tem 4,12% e Espírito Santo, também pioneiro na oferta de cursos integrados, tem 18,98% de matrículas de estudantes no EMIEP. Este baixo percentual mostra que a rede avançou pouco na ampliação e democratização do acesso aos cursos de EMIEP se considerarmos quase 20 anos do início da política.

Além disso, a implementação foi marcada por entraves, como a escassez de financiamento destinado a esta modalidade de oferta de EPT, insuficiente aporte em equipamentos e laboratórios, comprometendo a execução de disciplinas técnicas, além da rotatividade dos profissionais atuantes na implementação da política, incluindo assessores, gerando uma lacuna entre a concepção inicial que propiciou uma formação sobre os conceitos que norteiam o EMIEP e a subsequente falta de orientação da SED em relação aos gestores e professores das Gerências Regionais de Educação (Silva, 2009). Tais aspectos contribuíram para o enfraquecimento da concepção de currículo integrado no EMIEP na rede estadual catarinense. Conforme Oliveira (2023b), na atualização da Proposta Curricular de SC, em 2014, não foi contemplado no texto da política as discussões teórico-metodológicas sobre o EMIEP. Após a publicação da PCSC de 2014, localizou-se apenas a seguinte informação referente à política, publicada no Caderno de Orientações das Unidades Escolares: “os cursos de EMIEP propõem uma metodologia diferenciada a fim de formar cidadãos críticos, abertos e capazes de mudanças, preparados para o mundo do trabalho” (Santa Catarina, 2014b, p. 29).

Assim, em 2017, a Reforma do Ensino Médio, encontra um terreno com pouca resistência na rede estadual catarinense. Mesmo com a pandemia, foi elaborado o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, aprovado em 9 de março de 2021 (Santa Catarina, 2021), sendo o caderno dos itinerários formativos de EPT o último a ser publicado. Apesar da legitimidade de continuidade da oferta integrada, atribuída no Art. 36-A da LDBEN e de todas as discussões referentes à construção desta política durante o processo de implementação, os cursos de EMIEP foram inseridos em modo de terminalidade no ano de 2022 pelo governo do estado de SC.

O documento determina que é por meio das trilhas de aprofundamento que se dará a oferta do Itinerário da EPT, a partir da segunda série do Ensino Médio, considerando as escolhas dos estudantes, tendo como princípio a formação integral dos jovens (Santa Catarina, 2021). Observa-se que o texto da política, no que se refere a EPT, busca trazer construções elaboradas da PCSC, a partir da perspectiva histórico-cultural, assegurando concepções que historicamente marcaram a construção curricular da rede de ensino, no entanto esses fundamentos se contradizem, tendo em vista o alinhamento do documento aos pressupostos das

DCNEM/2018 e das DCNGEPT/2021, as quais remetem centralidade à pedagogia das competências e a oferta concomitante de EPT, anulando a proposta de Ensino Médio Integrado.

Em 2022, é publicado o Caderno 5 do CBEMTC, denominado Trilhas de Aprofundamento da EPT, aprovado pelo Parecer CEE/SC nº 6, em janeiro de 2022. Apesar da notoriedade em torno da EPT no Novo Ensino Médio, as discussões práticas e metodológicas acerca deste itinerário na rede iniciaram apenas em setembro de 2021, impactando diretamente nas escolhas dos estudantes das primeiras turmas das escolas piloto, os quais não puderam optar pelo itinerário formativo de EPT, fato observado nas escolas investigadas.

Nesse movimento de construção da nova política destaca-se as parcerias público-privadas estabelecidas, como por exemplo com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Iungo. Também, observa-se presença da Fundação Telefônica Vivo e CIEB na autoria da trilha de formação técnica e profissional em Ciência de Dados. Tais parcerias é fator eminente de uma perspectiva neoliberal que permite, segundo estudos de Lima e Peterle (2021), o esvaziamento das atribuições do estado, nesse caso específico na gestão e na formação docente.

Os incentivos do novo FUNDEB, instituído pela Lei nº 14.113/2020, regulamentou o itinerário formativo técnico profissional do “Novo” Ensino Médio como possibilidade de acesso ao fundo por meio de convênios firmados com instituições ofertantes de EPT, desincentivando a oferta de cursos de forma integrada e ao mesmo tempo fortalecendo o repasse financeiro para instituições privadas. Com isso, reforça-se a concepção aligeirada e pragmatista de formação profissional, ao qual desloca recursos públicos, que poderiam fortalecer uma formação plena dentro dos marcos do EMIEP, para a iniciativa privada e para uma formação de baixo custo.

Assim, tem-se um alinhamento da educação pública aos interesses do empresariado, os quais compreendem a formação restrita ao mercado de trabalho, ignorando a formação integral e emancipatória. Este modelo de política educacional tende a enfraquecer a identidade da escola, podendo gerar, a longo prazo, o que Lima e Peterle (2021) chamam de esvaziamento do sentido público da gestão, isto é, a perda de autonomia por meio do discurso que estabelece o setor privado como modelo de qualidade na tentativa de minimizar as atribuições do Estado. Com isso, políticas neoliberais atravessam de forma progressiva atribuindo o paradigma relacionado à gestão de mercadorias (Lima; Peterle, 2021).

Diante de tal contexto, marcado por disputas entre distintas concepções de formação da juventude, é necessário, conforme afirma Ciavatta (2018), reafirmar as escolas como espaços de discussão, formação coletiva e resistência, resgatando, no caso de Santa Catarina, discussões sobre educação e trabalho que marcaram historicamente a oferta de EPT nesta rede. No contexto investigado, observa-se indício de resistências em relação a reforma, sobretudo de docentes que fizeram parte do processo de implementação do EMIEP, conforme pode ser observado durante a roda de conversa ao ressaltarem que: “Currículo integrado era o que acontecia antes do NEM. O que acontece com o NEM não é isso, né [...]” (P1) e “O curso deveria continuar no mesmo formato” (P2).

#### 4 IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS CURSOS DE EMIEP NA REDE ESTADUAL DE ENSINO CATARINENSE

As vozes de gestores e docentes em conjunto com os documentos curriculares possibilitam o aprofundamento das discussões referentes às mudanças ocasionadas pela Lei 13.415/2017 nos cursos de EMIEP. As categorias emergentes refletem as mudanças na organização curricular as quais impactam na formação da juventude e no trabalho docente, bem como na legitimidade da escola como ofertante de Educação Profissional, impactando em sua identidade.

As mudanças na organização curricular impactam à formação dos estudantes, como o aumento da carga horária no currículo do Ensino Médio e o limite determinado para o cumprimento da formação geral básica de 1.800 horas, que na Rede Estadual de Santa Catarina corresponde a 1.760 horas, direcionando as atenções do currículo para a parte flexível. Durante a pesquisa, esse fato é observado pelos docentes como preocupante: “O modo como está sendo implantado tem tirado horas do conhecimento básico para atribuir novos conhecimentos e isso se refletirá em profissionais muito limitados e cada vez mais com dificuldade de compreender e interpretar o mundo em que estão inseridos” (P14).

O déficit no número de aulas da formação geral se torna maior para os estudantes das Trilhas de Aprofundamento da EPT, pois ao optarem por este itinerário se furtam da formação em uma área do conhecimento, disponibilizada por meio das demais trilhas da parte flexível do novo currículo. Esse aspecto também é mencionado pelos docentes em roda de conversa: “[...] chega na parte da trilha, quem vai para a EPT, a trilha é totalmente diferente da trilha do NEM, eles não têm aprofundamento de área. E nós não temos o planejamento integrado, daí é literalmente cada um por si” (P15). Desse modo, tem-se o que Araújo (2018) denomina de formação desigual.

Outro aspecto relativo à organização curricular diz respeito ao aumento da carga horária dos cursos, levando ao estudante permanecer em tempo integral na escola, impactando nos cursos de EMIEP que, antes da reforma, já haviam sofrido adequações para o atendimento das demandas da juventude, reduzindo o número de aulas semanais. Tal mudança impacta no desenvolvimento da prática supervisionada, prevista anteriormente nas matrizes curriculares dos cursos de EMIEP, conforme destacado por um docente em roda de conversa: “No segundo e terceiro ano, como tem tempo integral, inviabiliza do nosso aluno fazer estágio, que é um desejo do nosso público e que era contemplado na matriz anterior para o EMIEP” (P20).

Também, a concentração da formação técnica a partir da 2ª série do Ensino Médio, além de descaracterizar a matriz curricular anterior, na qual as disciplinas de formação técnica eram ofertadas desde o início do curso de forma anual, a nova organização intensifica a fragmentação desses componentes, os quais são distribuídos de forma semestral. De acordo com análise realizada durante a pesquisa, na matriz curricular do EMIEP, o Curso Técnico em Hospedagem compreendia 10 (dez) componentes curriculares de formação técnica, os quais eram desenvolvidos no decorrer dos três anos de Ensino Médio, totalizando 1.056 horas. Na matriz curricular do NEM, o mesmo curso, compreenderá 17 (dezesete) componentes de formação

técnica, os quais serão desenvolvidos de forma semestral nos últimos dois anos do Ensino Médio.

Por meio da análise dos elementos que compuseram a coleta de dados desta pesquisa, a integração curricular não é prioridade na política da formação técnica e profissional no Novo Ensino Médio, pois direciona a formação dos estudantes aos componentes flexíveis, privando-os de estabelecer relações com o conhecimento construído historicamente. A forma integrada de oferta das Trilhas de Aprofundamento em EPT aproxima-se de uma concepção tecnicista, conferindo um retrocesso quanto aos avanços nas discussões sobre trabalho como princípio educativo, tensionadas durante a implantação dos cursos de EMIEP.

Essa organização atende a flexibilidade das novas diretrizes, sendo que o aluno após o término de cada trilha pode ingressar em outra trilha, ou seja, em outro Itinerário Formativo, como também pode receber certificação intermediária de qualificação profissional possibilitada em alguns cursos do CBEMTC, reduzindo as possibilidades de integração curricular, conforme destacado por um docente ao comentar sobre a EPT do NEM: “permite a fragmentação do estudo, pois o aluno poderá fazer algumas trilhas durante o segundo ano e abandonar no meio do caminho. Não haverá mais integração entre disciplinas” (P19).

Neste contexto, o estudante conclui o Ensino Médio com algumas mínimas experiências que não contemplam nem a EPT de nível médio e nem a formação geral básica, apenas fragmentos que nada se compara à formação humana integral, remetendo a uma generalização da Educação Profissional (Silva; Possamai, 2022), tendo como fundamento o regime de acumulação flexível (Kuenzer, 2017). Aos estudantes do itinerário de formação técnica e profissional fica a formação aligeirada e alinhada ao mercado de trabalho. Observa-se um currículo que legitima a desintegração, que segundo Laval (2004), é impulsionada pela concepção consumidora da autonomia individual que reproduz desigualdades sociais a serviço de interesses muito diversos e de uma ampla clientela.

As respostas dos docentes em pergunta aberta do questionário sobre mudanças ocasionadas pelo novo Ensino Médio na oferta de cursos de EMIEP, também trouxeram aspectos sobre os impactos na organização curricular. Do total de respondentes do questionário, 46,7% consideram essas mudanças como negativas, 38,7% como positivas e 14,5% se mostraram indiferentes em suas respostas. Dos professores que responderam como negativas as mudanças ocasionadas pelo Novo Ensino Médio, 17% não apresentaram justificativa para sua resposta. As respostas com justificativas consideraram os seguintes elementos: desconsideração do EMIEP, fragmentação do estudo, redução de aulas de formação geral, aumento do tempo de permanência do estudante na escola, falta de formação técnica na 1ª série do Ensino Médio. Dentre as respostas negativas, 17% justificaram enfatizando a terminalidade do EMIEP, conforme relato do seguinte docente: “Negativas, pois, na escola em qual atuo, já havia uma formação sólida do curso técnico, vejo com isso uma perda para educação profissional” (P10).

Desse modo, observa-se que os cursos de EMIEP constituíram uma base nas Unidades Escolares investigadas, sendo que a nova proposta causa rupturas em relação a identidade dessas escolas. A identidade de cada Unidade Escolar, segundo

Ciavatta (2005), é um processo dinâmico e sujeito a reformulação relativa por meio de novas vivências, contudo o processo de reformas educacionais, a partir de uma abordagem estadocêntrica, tende a tensionar esta realidade.

Apesar do Ensino Médio Integrado ainda ser considerado na LDBEN, por meio do Art. 36, no processo de implantação do Novo Ensino Médio, em 2022, a rede estadual catarinense não proporciona às Unidades Escolares ofertantes de EMIEP a continuidade dos cursos e compulsoriamente determina “terminalidade” dessas turmas. Fato que causou estranhamento entre os gestores das escolas pesquisadas, destacados nos excertos a seguir ao falarem sobre o assunto: “[...] Não vão mais ter. Tanto que a gente perguntou, se a gente poderia ofertar o Novo Ensino Médio e o EMIEP para a matrícula, e não, só o Novo Ensino Médio. Não posso mais ofertar o EMIEP...” (G3); “[...] Então, o que que eles nos disseram... que nós vamos ter a terminalidade do EMIEP naquele formato e vamos entrar na EPT... que tudo será o Novo Ensino Médio” (G1).

Este contexto de incertezas contribui para desconstrução da política de EMIEP desenvolvida pela rede, aumentando a lacuna entre formação geral e formação específica e reforçam a dualidade educacional, conforme comentário do professor: “O NEM desconsidera completamente todo o caminhar que havia no EMIEP e faz uma volta aos anos 1980/1990, com a separação entre quem vai diretamente ao mercado de trabalho e quem poderá ir ao Ensino Superior” (P24).

As mudanças também impactam o trabalho docente, principalmente no que se refere à diminuição das aulas de formação geral e da semestralidade dos componentes da formação técnica. Por um lado, professores da formação geral sentem-se prejudicados em “perder” aulas do componente de sua formação, conforme fala da gestora: “porque, para não ficar sem aula, o que a gente vai ter que fazer? [...] Vai ter que trabalhar com eletiva” (G3). Nessa direção, professores cumprem sua carga horária em componentes curriculares que não correspondem a sua formação acadêmica, precarizando o trabalho docente. Por outro lado, professores da formação técnica, majoritariamente contratados por meio de contrato temporários, sentem-se inseguros em relação à semestralidade de seus componentes curriculares, desestabilizando seu vínculo com a Unidade Escolar em cada semestre, conforme os gestores destacaram durante as entrevistas:

Tá, e ainda a gente tem a resistência nesse sentido dos professores da base comum tá[...] porque por eles a gente não ofertaria a trilha de aprofundamento no EPT, porque eles alegam que vão perder muitas aulas...porque teve uma reestruturação nesse sentido, entendeu... por que, para não ficar sem aula, o que a gente vai ter que fazer? [...] Vai ter que trabalhar com eletiva (G3).

A gente já tem aquela preocupação que as trilhas são semestrais, né. Eu não sei, assim, não é todo professor... porque a gente vai perder profissional, vai ter que buscar outros, às vezes uns que não tem o perfil [...] a gente já teve tanto sucesso com o Técnico na escola que a gente já chorou com essa nova mudança, [...] no começo falava-se

que não existiria mais o técnico, daí quando abriu as trilhas...deu uma luz para a gente, mas ainda a gente tem o sentimento triste assim de perder porque... porque o EMIEP deu certo na nossa Escola. A gente não tem o que reclamar e a gente vê assim os professores perdendo... eu sempre tive bom professor técnico, que abraçaram o curso (G1).

Esses e outros fatos são consequência do fortalecimento de estratégias de regulação curricular, expressa nos textos do CBEMTC, os quais provocam a perda de autonomia escolar e do protagonismo docente, conforme destacado por Thiesen (2021). Assim, a reforma impacta na identidade escolar construída, neste caso específico de oferta de EPT integrada ao Ensino Médio. Com relação à reorganização docente para atendimento do novo currículo, tem-se indício daquilo que Ball (2005, p. 551) caracteriza como gerencialismo do desempenho, isto é, “quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho”.

Além disso, a identidade da escola construída a partir da oferta de EMIEP, esvazia-se por meio da oferta compulsória da matriz curricular do NEM a partir do ano de 2022, gerando um certo apagamento da Educação Profissional, pois as matrículas dos ingressantes para o Ensino Médio não são direcionadas à Educação Profissional, pois, segundo o CBEMTC, o itinerário de EPT será ofertado por meios das trilhas de aprofundamento a partir da 2ª série do EM. Para tanto, houve por parte das Escolas ofertantes de EPT, uma certa mobilização em relação à divulgação da não oferta de Educação Profissional na 1ª série do Ensino Médio. Conforme entrevista com a diretora do CEDUP:

Porque como a gente tem essa nova proposta dos cursos elaborados para o NEM, que, a partir do segundo ano, o aluno começa a ter as trilhas do conhecimento, então não perde a sua identidade, perde a forma de trabalho é, que a gente vinha numa linha de trabalho, mas é o que a gente vai ter agora de se adaptar e trabalhar isso com a comunidade escolar, que a gente continua sendo uma escola, mas que, a partir do segundo ano, não mais o primeiro ano, que ele vai ter a parte técnica, no caso, que ele vai optar pela trilha. [...] Só uma forma de novamente fazer um trabalho de mostrar o que é o NEM e que o CEDUP continua formando sim né, mas de uma maneira diferenciada, que a proposta do NEM ela é diferenciada [...] (G 3).

Também tem, assim, muito pai que vem... por exemplo, no começo desse ano... porque que no primeiro ano não pode escolher... porque eu quero matricular ele no técnico... daí a gente fez toda uma explanação né... nós visitamos escolas do nono ano contando, fizemos cartas aos pais (G 2).

Em um cenário marcado por contradições e abandono de políticas para atendimento as demandas do mercado, gestores precisam criar narrativas que

justifiquem isto para a comunidade, que pouco compreende sobre as abruptas mudanças marcadas pelo viés midiático e descrença com a educação. Assim, continua sendo um desafio assumir a profissionalização como uma possibilidade para os que vivem do trabalho, sem tratá-la de forma reducionista, contemplando apenas os conhecimentos demandados do mercado de trabalho (Kuenzer; Garcia, 2013).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe destacar o pioneirismo do estado de Santa Catarina na implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado nas redes estaduais, ao qual desencadeou discussões acerca de uma formação politécnica e integral, fundamentada na concepção histórico-cultural da Proposta Curricular de Santa Catarina. Atualmente, apesar do baixo percentual de matrículas, aproximadamente 3% do total de matrículas do Ensino Médio, os cursos de EMIEP na rede constituem a principal forma de oferta de EPT, concentradas, principalmente nos CEDUPs. O esvaziamento dos debates e dos incentivos financeiros acerca da política dos cursos de EMIEP convergem com a diminuição da oferta nas Escolas de Educação Básica, fragilizando a democratização do acesso aos cursos e a concepção de currículo integrado.

Em um período de avanço das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro, o enfraquecimento das discussões, ações e movimentos políticos sobre o EMIEP no decorrer dos anos, a reforma do Ensino Médio em 2017, encontrou um terreno fértil com pouca resistência a lógica da política curricular nacional (Thiesen, 2021). Apesar das Trilhas de Aprofundamento de Formação Técnica e Profissional ser a última publicação do conjunto de 5 cadernos do CBEMTC, o texto introdutório destaca que a EPT ganhou espaço e notoriedade. Ao considerar esse contexto, a notoriedade destacada pode ser atribuída pelo fomento de parcerias público-privada, as quais diversificam a oferta do Itinerário de EPT e encontram uma possível porta de entrada para investimentos empresariais, concretizam o abandono da política do EMIEP.

Nesse contexto, acentuam-se os desafios para reconstrução de uma política alinhada aos enfrentamentos da dualidade educacional, tendo como perspectiva a formação humana integral, princípio estruturante da política dos cursos de EMIEP construídos inicialmente em Santa Catarina. As mudanças na organização curricular nos cursos, a partir da Lei nº 13.415/2017, impactam na formação dos estudantes, pois não garantem uma sólida formação, articulada ao mundo do trabalho, da ciência e da cultura, tendo em vista os seguintes aspectos identificados na pesquisa: significativa redução de componentes de formação geral básica, aumento dos componentes de formação técnica, fragmentação do estudo, aumento da carga horária, ausência de componentes da formação técnica na primeira série do Ensino Médio.

Entende-se com a pesquisa que, apesar da oferta integrada do itinerário de EPT, as mudanças afetam a organização da Unidade Escolar, a perspectiva do trabalho docente, fragilizando ainda mais a perspectiva de currículo integrado. Ou seja, a EPT, na Reforma do Ensino Médio, aprofunda o atendimento ao mercado de

trabalho por meio do esvaziamento da formação geral, acirrando a dualidade histórica presente na formação de nível médio das juventudes.

Além disso, ao desconsiderarem as identidades escolares coloca em risco conquistas coletivas e a construção de políticas curriculares de bases democráticas comprometidas com o sentido amplo da formação humana, tão bem destacado por Thiesen (2021). Faz-se necessário, reafirmar e lutar pela permanência da oferta de cursos de Ensino Médio Integrado na rede estadual catarinense, que tenha como princípio a formação omnilateral, proporcionando aos estudantes acesso aos conhecimentos produzidos historicamente e condições para que estes sejam relacionados de forma crítica aos modos de produção da sociedade (Ramos, 2008).

Considerando a construção da PCSC, torna-se essencial resgatar e ampliar o debate acerca da política dos cursos de EMIEP na rede estadual catarinense como oferta de EPT de nível médio que considere as dimensões da formação humana integral, tendo como referência experiências já desenvolvidas nas unidades escolares da rede. Em um contexto de novas mudanças, sugere-se a continuidade da discussão e das pesquisas, a fim de contribuir para a educação unitária dos estudantes da formação profissional e técnica. Como observa Ciavatta (2005) é preciso que as redes de ensino e suas escolas conheçam e compreendam sua história, para então decidir coletivamente para onde se quer ir.

## REFERÊNCIAS

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer?** Subsídios para a consulta pública: relatório final. Rio de Janeiro: ANPED, 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Natal, v. 8, p. 219–232, 2018. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>. Acesso em 20 abr. 2022.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msckid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b). Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ClAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS**, Natal, v. 4, p. 207–222, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>. Acesso em 20 abr. 2022.

DANTAS, Jéferson; PEREIRA, Thalia. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, 2022, p. 290 - 319. DOI: 10.5965/1984724623532022290. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, n. 17(32), p. 114-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 45-67.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio do Paraná: avanços e desafios.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná, p. 148, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr-jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 95 em jul. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de O. O ensino médio integrado à educação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. *In*: SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado: travessias.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-38.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Políticas desintegradoras da educação profissional no Espírito Santo. **Holos**, Natal, v. 1, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4114>. Acesso em: 3 nov. 2021.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37100>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada dos professores.** 2021. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 2021.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de O. (org.). **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHYkhL5pM5tXzdj/format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em 26 jun. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio Integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p.1-17, Jun. 2023a. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14688>. Acesso em 14 dez. 2024.

OLIVEIRA, F. B. **Educação profissional na rede estadual de ensino de Santa Catarina**: um estudo sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 nos cursos de ensino médio integrado. 2023b. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2023.

PADOIN, Egre; AMORIM, Mário Lopes. O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais nesse contexto. In: **Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia**, 15, 2016, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 14. Disponível em: [https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473984255\\_ARQUIVO\\_AR TIGOS NHCTENVIADO.pdf](https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473984255_ARQUIVO_AR TIGOS NHCTENVIADO.pdf). Acesso em: 3 abr. 2023.

POSSAMAI, Tamiris; SILVA, Filomena Lucia Glosser Rodrigues da. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 53-69, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1461>. Acesso em: 22 jun. 2023.

RAMOS, Nogueira Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. In: FÓRUM EJA, 8., 2008, Belém. **Apresentação** [...]. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso: 20 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempo de Regressão. In: **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: Ed IFB, 2017.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 maio 2023.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações**: organização e funcionamento das unidades escolares de Educação Básica e Profissional da rede pública estadual, para os anos 2015/2016. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2014a. Disponível em: [https://issuu.com/sedsc/docs/caderno\\_-\\_orienta\\_\\_\\_\\_es\\_dieb\\_anos\\_l\\_4becb7d26a02b9](https://issuu.com/sedsc/docs/caderno_-_orienta____es_dieb_anos_l_4becb7d26a02b9). Acesso em: 20 set. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno pedagógico**: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2014b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Caderno 1: disposições gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2021.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena Lucia Glosser Rodrigues da. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. In: SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado**: travessias. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-38.

SILVA, Filomena Lucia Glosser Rodrigues da. **Ensino médio integrado à educação profissional em Santa Catarina**: desafios para sua implementação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Humanas e Letras, Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, p. 127, 2009.

SILVA, Filomena Lucia Glosser Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso

atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 5 maio 2023.

SINTE/SC - SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NA REDE PÚBLICA DO ENSINO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Impactos da reforma do ensino médio na rede estadual de ensino de Santa Catarina**. Florianópolis: SINTE/SC, 2023.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares de educação básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em 12 dez.2022.