

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - UCS
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARILÉIA APARECIDA WOLFF TUBS

**O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO
DA BNCC: (IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO**

LAGES, SC

2024

MARILÉIA APARECIDA WOLFF TUBS

**O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO
DA BNCC: (IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS – UCS e Universidade do Planalto Catarinense de Lages/SC – UNIPLAC, Doutorado Interinstitucional (DINTER), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

LAGES, SC

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

T885e Tubs, Mariléia Aparecida Wolff

O ensino médio na Serra Catarinense diante da implementação da BNCC [recurso eletrônico]: (im)possibilidades e desafios no atual cenário / Mariléia Aparecida Wolff Tubs. – 2024.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Ensino médio - Santa Catarina. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 373.5(816.4)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

MARILÉIA APARECIDA WOLFF TUBS

“O Ensino Médio na Serra Catarinense diante da Implementação da BNCC: (Im)Possibilidades e Desafios no Atual Cenário”

Mariléia Aparecida Wolff Tubs

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 18 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dr. José Edimar, de Souza (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Madalena Pereira da Silva (UNIPLAC)

Participação por videoconferência

Dra. Marilane Maria Wolff Paim (UFFS)

Dedico este trabalho aos meus netos, Emanuel e Mariele, sujeitos da beleza de crianças que, na convivência, o laboratório de aprendizagens acontece ao vivo e em cores, no ambiente familiar, primeiro ambiente de Educação.

AGRADECIMENTOS

Parafrazeando Mario Osorio Marques, agradecer é preciso e, neste contexto, agradeço.

Em primeiro lugar a Deus, pela vida, sabedoria, resiliência, força e persistência, que me possibilitaram transpor as barreiras e os desafios para chegar até aqui.

A minha família, pela educação do amor, do respeito, da solidariedade. Pelo exemplo de honestidade, luta e resistência. Mesmo ao pai, com seus 92 anos, e não entendendo por que estou estudando se ele já fora a minha formatura.

A minha mãe, responsável por ir em busca de condições, vindo do interior para garantir o acesso à educação.

A minha irmã, incentivadora, companheira e responsável por este momento.

Ao meu marido Carlos, pela compreensão, incentivo e apoio constante.

As minhas filhas Carla e Daniele, pelo amor, compreensão, companheirismo e apoio incondicional.

Ao meu genro Rodrigo, pela força na caminhada em suas palavras

Aos colegas de curso, pela partilha da dúvida, das ideias e dos conhecimentos. Pelo companheirismo e amizade.

A todos os professores, pelo profissionalismo, capacidade de escuta, diálogo, respeito e tolerância, mesmo na discordância de ideias. Pelo compromisso com a Educação e com a Democracia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa, pela orientação, paciência, dedicação e respeito, com que me ajudou a construir este trabalho.

Aos professores da banca, Dr. José Edimar de Souza, Dra. Carla Beatris Valentini, Dra. Madalena Pereira da Silva e Dra. Marilane Maria Wolff Paim, que aceitaram contribuir com o trabalho, minha gratidão.

Às Instituições UNIPLAC e UCS o meu muito obrigada.

RESUMO

A presente tese apresenta estudo realizado na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, do Doutorado Interinstitucional (DINTER) de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS – UCS e da Universidade do Planalto Catarinense de Lages/SC – UNIPLAC. Diante das inquietações sobre o processo de implantação do Novo Ensino Médio e quais seriam os desafios enfrentados no processo de implantação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes poderiam ser construídas a partir dessa experiência. Para compreender esse contexto, foi necessário considerar os objetivos de análise, a elaboração do caminho metodológico que guiou o estudo/pesquisa. A abordagem da pesquisa caracterizou-se como qualitativa, no sentido de buscar os significados e sentidos através da vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como procedimentos técnicos, para o desenvolvimento foi utilizada a abordagem de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa contou com 22 sujeitos entre professores e gestores, sendo os instrumentos de construção de dados, questionário com perguntas abertas e fechadas para os professores e entrevista semiestruturadas, para gestores. Já a análise da coleta de dados foi realizada com base nos princípios da Análise de Conteúdo. O objeto de investigação teve como campo empírico uma Escola de Educação Básica Estadual situada em um dos bairros periféricos de Lages/SC, a qual aderiu à implantação do projeto do Novo Ensino Médio como escola-piloto. Como resultado, não se tem uma conclusão ou definição imutável em relação ao objeto, o que é característica dos estudos em Educação quanto toma o princípio da dialética de que a realidade está em movimento. Chegamos a algumas constatações do processo histórico na relação com a totalidade e as especificidades do objeto em estudo. Partindo dos diálogos realizados com os autores e os sujeitos da pesquisa, podemos inferir que o processo de implantação do Novo Ensino Médio na escola não foi tranquilo, pois conhecer os documentos oficiais não garantiram a apropriação das concepções e das ações que deveriam ser desenvolvidas com os estudantes. Ficou evidente que os professores e gestores estavam procurando desenvolver suas atividades da melhor forma possível, porém não ocorria o planejamento integrado para organizar a articulação entre os Componentes Curriculares. Outra constatação refere-se à dificuldade apresentada por parte dos/as professores/as e gestores/as em compreenderem a estrutura e a materialização do currículo composto por Formação Geral Básica + Itinerários Formativos, e por não conseguirem, inclusive, visualizar a sua viabilidade nas condições reais das escolas e dos próprios docentes. Ficou evidente a necessidade da formação continuada que possibilite/oriente atuar de maneira articulada aos Componentes Curriculares e Técnicos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um olhar para a escola, identificando as suas lacunas e necessidades. Nesse mesmo movimento, apareceu a necessidade de trabalhar com a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, o que foi evidenciado pela carência de trabalhar com o planejamento integrado e com a formação continuada, pois, dessa forma, é possível compreender os processos de ensino e de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, ou não, e intervir sobre eles. Importante destacar que os professores eram favoráveis à manutenção do Novo Ensino Médio, pois se trataria de investimento na Educação, o que viram de forma positiva, porque o estudante demonstra vontade de ingressar no mercado de trabalho já nessa etapa da Educação Básica, o que se constitui em uma tentativa de melhorar e de aproximar o discente do mercado de trabalho e da sociedade. Finalmente, baseada numa concepção de sociedade e de Educação, com a intencionalidade de propiciar igualdade de condições a todos, tendo como diretrizes para a proposta do Ensino Médio Emancipador outro encaminhamento, pela legislação e pela visão do adolescente e jovem do Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Implantação da BNCC. Vozes de professores e de gestores.

ABSTRACT

This thesis presents a study conducted in the History and Philosophy of Education Research Line, of the Interinstitutional Doctorate (DINTER) of Postgraduate Studies in Education at the University of Caxias do Sul/RS – UCS and the University of Planalto Catarinense de Lages/SC – UNIPLAC . Given the concerns about the process of implementing the New High School and what would be the challenges faced in the process of implementing the New High School in a public school in Serra Catarinense, given the current scenario, and what possible guidelines could be constructed based on of this experience. To understand this context, it was necessary to consider the analysis objectives and the elaboration of the methodological path that guided the study/research. The research approach was characterized as qualitative, in the sense of seeking meanings and meanings through the experiences of the subjects involved in the research. As technical procedures, the bibliographic and documentary research approach was used for development. The research included 22 subjects, including teachers and managers, with data construction instruments being a questionnaire with open and closed questions for teachers and semi-structured interviews for managers. Data collection analysis was carried out based on the principles of Content Analysis. The object of investigation had as its empirical field a State Basic Education School located in one of the peripheral neighborhoods of Lages/SC, which joined the implementation of the New High School project as a pilot school. As a result, there is no immutable conclusion or definition in relation to the object, which is characteristic of studies in Education when it takes the principle of dialectics that reality is in movement. We arrived at some observations of the historical process in relation to the totality and specificities of the object under study. Based on the dialogues carried out with the authors and research subjects, we can infer that the process of implementing the New Secondary Education at the school was not smooth, as knowing the official documents did not guarantee the appropriation of the concepts and actions that should be developed with the students. It was evident that teachers and managers were trying to develop their activities in the best possible way, but there was no integrated planning to organize the coordination between the Curricular Components. Another observation refers to the difficulty presented by teachers and managers in understanding the structure and materialization of the curriculum composed of Basic General Training + Training Itineraries, and because they are not even able to visualize its viability in the real conditions of schools and teachers themselves. The need for continued training that enables/guides action in an articulated manner with the Curricular and Technical Components present in the National Common Curricular Base (BNCC) became evident, with a view to the school, identifying its gaps and needs. In this same movement, the need to work with the inclusion of students with special needs appeared, which was evidenced by the lack of working with integrated planning and continued training, as, in this way, it is possible to understand the teaching and development processes. learning of subjects with disabilities, or not, and intervene on them. It is important to highlight that the teachers were in favor of maintaining the New High School, as it would be an investment in Education, which they saw positively, because the student demonstrates the desire to enter the job market already at this stage of Basic Education, which constitutes an attempt to improve and bring students closer to the job market and society. Finally, based on a conception of society and Education, with the intention of providing equal conditions for all, having as guidelines for the Emancipating High School proposal another route, through legislation and the vision of teenagers and young people in High School.

Keywords: High School. Common National Curriculum Base. Implementation of the BNCC. Voices of teachers and administrators.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES – descritores – “Novo Ensino Médio” AND “Lei n.º 13.415”	31
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES – descritor “Itinerário formativo no Novo Ensino Médio”	33
Quadro 3 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações BDTD – descritor – “Novo Ensino Médio no período de 2017 a 2021”	38
Quadro 4 - Número e percentual de matrículas	64
Quadro 5 - Sujeitos que participaram da pesquisa	65
Quadro 6 - Quadro do pessoal administrativo, assistente de educação, pedagógico e terceirizado	66
Quadro 7 - Quadro de professores da escola	66
Quadro 8 - Principais características das Constituições quanto ao direito à Educação nas Constituições brasileiras	73
Quadro 9 - Histórico do Ensino Médio em Santa Catarina	90
Quadro 10 - Ocorrências para realização e construção da PCSC	99
Quadro 11 - Protagonismo Juvenil	112
Quadro 12 - Eixos Estruturantes e Habilidades Gerais e Específicas	115
Quadro 13 - Itinerários Formativos Integrados por meio de arranjos curriculares que combinam em mais de uma Área do Conhecimento	130
Quadro 14 - Preparação para desenvolver o empreendedorismo	135
Quadro 15 – Existência de orientação aos estudantes quanto à escolha dos Itinerários Formativos	138
Quadro 16 - Realização de apresentação dos Itinerários Formativos aos estudantes.....	140
Quadro 17 – Preparação da escola para inserir os estudantes nos Itinerários Formativos	141
Quadro 18 - Comportamento do estudante no Novo Ensino Médio	143
Quadro 19 - Alterações na escola	146
Quadro 20 - Desempenho escolar do estudante do Novo Ensino Médio	147
Quadro 21 - Novo Ensino Médio Noturno	148
Quadro 22 - Demais observações sobre o Novo Ensino Médio	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminhos da Pesquisa	43
Figura 2 - Mapa de Santa Catarina, localizando o município de Lages	55
Figura 3 - Vista panorâmica da cidade de Lages/SC.....	57
Figura 4 - Mapa do município de Lages.....	58
Figura 5 - Mapa da região da AMURES	59
Figura 6 - Implantação do NEM como projeto-piloto na escola	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais referências que embasaram a organização do Novo Ensino Médio na escola	126
Gráfico 2 – Maneiras pelas quais o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes na escola acontece.....	129
Gráfico 3 - Preparação para desenvolver o empreendedorismo	136
Gráfico 4 - Existência de orientação aos estudantes quanto à escolha dos Itinerários Formativos	138
Gráfico 5 - Realização de apresentação dos Itinerários Formativos aos estudantes	140
Gráfico 6 - Preparação da escola para inserir os estudantes nos Itinerários Formativos.....	142
Gráfico 7 - Comportamento do estudante no Novo Ensino Médio	144
Gráfico 8 - Novo Ensino Médio Noturno	149
Gráfico 9 - Demais observações sobre o Novo Ensino Médio.....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Assistência Educacional Especializada
AMURES	Associação dos Municípios da Região Serrana
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CCEs	Características de Comportamento Empreendedor
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CIC	Campos de Integração Cultural
CN	Congresso Nacional
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COHAB	Companhia de Habitação Popular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DOE	Diário Oficial do Estado

EEB	Escola de Educação Básica
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FACIP	Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages/SC
FEUFF	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
FIC	Formação Inicial e Continuada
GERED	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
IFTP	Itinerário de Formação Técnica e Profissional
INEPE	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INOVAEDUC	Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
PAE	Plano de Ação de Emergência
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PNC	Plano Nacional de Capacitação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PFC	Propostas de Flexibilização Curricular
PR	Paraná

PRODEB	Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica
PNLEM	Programa Nacional do Livro do Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REPE/RS	Rede Escolar Pública Estadual do Rio Grande do Sul
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micros e Pequenas Empresas
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Educação de Santa Catarina
SEDUC/RS	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEPAT	Serviço de Pessoal Ativo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UDs	Unidades Descentralizadas
UFA	Universidade Federal da Amazônia
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense

UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
URI	Universidade Regional Integrada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 CAMINHOS DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO E ABORDAGEM METODOLÓGICA	29
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS	29
1.1.1 “Novo Ensino Médio” AND “Lei nº 13.415”	30
1.1.2 Itinerário Formativo no Novo Ensino Médio	33
1.1.3 Novo Ensino Médio no período de 2017 a 2021	38
1.1.4 Dialogando sobre as pesquisas desenvolvidas e a nossa pesquisa	42
1.2 CONTINUANDO O CAMINHAR - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
1.3.1 Concepção epistemológica da pesquisa.....	45
1.3.2 Classificação da Pesquisa	50
1.3.3 Conhecendo os instrumentos de pesquisa.....	52
1.3.4 Conhecendo o processo de análise.....	52
2 CAMINHANDO E CONHECENDO A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	54
2.1 CONHECENDO A CIDADE DE LAGES.....	54
2.1.1 Conhecendo brevemente o processo político da cidade.....	60
2.2 CONHECENDO A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	62
2.2.1 A escola-campo de investigação.....	63
2.2.2 Os sujeitos da pesquisa	64
3 NAS TRILHAS DE UM PANORAMA HISTÓRICO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	67
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	67
3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO ATUAL.....	74
3.3 LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO	82

3.4	AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO MÉDIO	85
3.5	O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM PERCURSO.....	88
3.6	O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA/BRASIL	90
4	O ENSINO MÉDIO – BNCC: POSSÍVEL LUZ PARA A EDUCAÇÃO? OU PERÍODO DE TREVAS?	104
4.1	NOVO ENSINO MÉDIO: O “ANTIGO” COM NOVAS ROUPAGENS?	110
4.2	ITINERÁRIOS FORMATIVOS FRENTE À AUSÊNCIA DE HORIZONTES (IM)POSSÍVEIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	114
4.3	O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES	118
5	“ANDARILHAGENS” – O CAMPO DE PESQUISA DO NOVO ENSINO MÉDIO	123
5.1	“ANDARILHANDO” NO PROJETO-PILOTO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE	124
5.2	DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	126
5.2.1	“Andarilhando” com entrevistas na serra catarinense	153
5.2.1.1	Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Desconhecimento da proposta	155
5.2.1.2	Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Inclusão dos sujeitos com deficiência.....	155
5.2.1.3	Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Necessidade de formação continuada.....	157
5.2.1.4	Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Interdisciplinaridade.....	159
5.2.1.5	Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Planejamento Integrado.....	160
5.3	POSSÍVEIS DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EMANCIPADOR	162
	CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS, NÃO FINAIS	171

REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	188
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL	191
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS.....	193
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.....	194
ANEXO D – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO CRE	195
ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	196

INTRODUÇÃO

É a consciência da “inconclusão do ser que se sabe inconcluso”
(Freire, 1996, p. 57)

Na Educação, ações sem inquietude legitimam um sistema estático e concluído. É a tentativa de superação da ignorância que mobiliza, desacomoda e exige esforço, em um *continuum* de saberes que se relacionam com o homem, com o outro e com o mundo, fazendo surgirem novos sentidos, rompendo certezas. É a consciência da “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (Freire, 1996, p. 57) que provoca o desejo de aprender, de viver e de ser.

De acordo com Guimarães Rosa, “O animal satisfeito dorme” (1999). A insatisfação, nessa perspectiva, implica a busca pela mudança, pela curiosidade, pelo entendimento das contradições. Assim, investigar o complexo fenômeno da Educação é desafiar-se a lidar com incertezas, dúvidas e (re) construções. É permitir-se transitar entre as descobertas e o prazer de pesquisar, nas rotas do desejo e do rigor científico.

Junto às trajetórias docentes, como relação com o saber vivido, pensar a Educação implica trazer à memória algumas impressões que ressignificam minhas práticas educativas. Desse modo, permito-me, neste momento, fazer um breve balanço de minha trajetória docente para contextualizar minhas escolhas pessoais e profissionais, que representam o resultado de minhas vivências históricas, singulares, sociais e relacionais.

Como ser humano histórico e social igual a todos, iniciei minha trajetória estudantil aos sete anos de idade no Ensino Fundamental na década de 1960; portanto, como estudante, vivenciei a implantação e o desenvolvimento das três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Quando iniciei no primeiro ano e até o quarto ano, que era nomeado como primário à época, conforme a LDB 4024/1961, precisei estudar o famoso ‘livro vermelho’ para admissão no Ginásio, o qual não foi preciso posteriormente, porque nesse interim entrara a LDB 5692/1971, que dispensou essa prova. Terminei o Ginásio e concluí o Ensino Médio, antigo Normal, com a perspectiva de fazer Pedagogia. Então, tornei-me professora. Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente: “O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas” (Fontana, 2000, p. 122).

O meu ingresso no Magistério aconteceu em uma organização de educação não formal, trabalhando com crianças no contraturno escolar; depois, na escola pública municipal e, mais tarde, na estadual, no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e Educação Infantil, ainda quando estava no Ensino Médio, porque nessa época havia falta de professores. O então secretário da

educação do município de Lages, o paulista professor Manoel e sua esposa, professora Sônia, no governo municipal de Juarez Furtado e de Dirceu Carneiro, foram até o antigo Centro Educacional Vidal Ramos Junior, hoje Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior, convidar as “normalistas”¹ da turma para trabalhar como professoras do município.

Após o término do Ensino Médio, realizei o vestibular para Pedagogia na Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages – FACIP, atual Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, durante os anos de 1978-1981

Durante a formação universitária, o currículo tinha um sentido de caráter político. Quando são definidas situações, seleciona-se, organiza-se e distribui-se o conhecimento escolar; fazem-se, portanto, escolhas que não são neutras, ingênuas e nem inocentes. A concepção de currículo e de avaliação de cada educador evidencia a concepção de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola que está presente nos seus atos pedagógicos.

Nossa experiência na universidade tende a nos formar a distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem:

[...] Assim, nossa linguagem corre o risco de perder o contato com o concreto. Quanto mais somos assim, mais distantes estamos da massa das pessoas, cuja linguagem, pelo contrário, é absolutamente ligada ao concreto. [...]. Não dicotomizo essas duas dimensões do mundo, vida diária do rigor, senso comum do senso filosófico, na expressão de Gramsci. Não compreendo conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou acidente, como se não precisasse se submeter ao teste da realidade. O rigor científico vem de um esforço para superar uma visão ingênua do mundo. A ciência sobrepõe o pensamento crítico àquilo que observamos na realidade, a partir do senso comum (Freire; Shor, 1987, p. 131).

É interessante atentar para o fato de que, embora desenvolvesse uma ação pedagógica privilegiando a reprodução, não era esse o encaminhamento dado pela escola, pois ela direcionava e determinava todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem para a concepção de Educação de Paulo Freire. A manutenção da prática pedagógica voltada à reprodução, em detrimento ao proposto pela escola, devia-se à dificuldade de entender as leituras; por conseguinte, existia a dificuldade de relacionar teoria e prática.

O dilema entre a formação profissional e a prática docente acontecia constantemente, pois a metodologia trabalhada na graduação destinava-se à formação de um professor preocupado com a quantidade de conteúdo, com o cumprimento do programa, valorizando a disciplina e a forma, deixando o conhecimento em segundo plano. Presenciava-se, assim, a dicotomia entre

¹ Denominação de quem estudava para ser professora no Ensino Médio.

teoria e prática, racionalidade técnica e instrumental, tendo como princípio da formação a transmissão e não a reflexão. “*Pensar jamais, reproduzir sempre*”², esse era o pensamento naquele contexto.

O desconforto e o desencanto com a situação eram muito intensos para mim, como professora, que começou a refletir sobre o ato pedagógico, sobre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e sobre todo o contexto escolar.

As necessidades do trabalho docente, no cotidiano escolar, passaram a ser intensas, pois as crianças estavam acostumadas a uma prática pedagógica de copiar, resolver, efetuar e não problematizar.

Mesmo sendo consciente de seu inacabamento, como no dizer de Freire, um ser inconcluso, em função disso mesmo o ser humano constitui-se em um sujeito de esperanças em busca de algo, da educação emancipadora, aquela que significa uma alternativa de intervenção no mundo. Com este pensamento, é que o encaminhamento na escola, embora na clandestinidade da sala de aula isolada, era realizado, pois a necessidade do emprego para a sobrevivência era maior do que a coragem de tomar uma posição.

Garcia (2002) nos aponta que a professora, no exercício da prática docente, é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação – e é teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, no convívio diário, nas experiências que vivem dentro e fora da escola, nas leituras que faz nos cursos de que participa, nas reflexões que elabora.

A necessidade de trabalhar da melhor forma possível devia-se, inicialmente, à razão de ser professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) e continuar em sala de aula. E, embora houvesse toda uma prática pedagógica posterior voltada à reprodução, naquele momento, de forma aparentemente contraditória ao já vivenciado, era premido pela necessidade de buscar alternativas capazes de transformar a escola em um espaço prazeroso.

No cotidiano da sala de aula, surgiam situações que incitavam a docente à busca de alternativas pedagógicas, já que, em sua maioria, eram situações desconhecidas e agravadas pela inexistência de apoio pedagógico.

Conforme ressalta Leite,

Essa intuição e esse desejo de mudar frequentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificativas teóricas do ensino tradicional da gramática como fundamental ao domínio da fala e da escrita ou como

² Grifos nossos.

forma objetiva de comprovar uma produção, um progresso, um acúmulo de informações perfeitamente mensuráveis e notáveis no trabalho do estudante (Leite, 2001, p. 21).

A pressão dos professores, direção e supervisão era intensa; tive medo de que pudesse fugir ao meu controle. E, mais uma vez, quase permiti que a herança da Ciência Moderna me prendesse à dicotomia sujeito/objeto, vendo a criança apenas como um objeto de análise e não um sujeito em interação; e o mais grave: não considerando o espaço da prática como espaço possível de produção de conhecimento coletivo. Dito isso, me remete a uma referência de Boaventura de Souza Santos (1989) sobre o saber legitimado e a segunda ruptura epistemológica, nos mostrando como, historicamente, à ciência foi garantida a legitimidade e como nossas práticas são coerentes com isso, e que o anúncio de uma segunda ruptura epistemológica não quer dizer que passaremos a dar mais valor às experiências cotidianas, aos saberes práticos, a deixar a ciência de lado, mas a usar uma para entender a outra.

Debruçar-se sobre a nossa prática para que, com a ajuda da teoria, possamos pensar possibilidades de voltar àquela mesma prática, não como antes, mas tentando enxergar o que antes não éramos capazes: “olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real” (Esteban; Zaccur, 2002, p. 21).

Ao final do primeiro ano letivo de 1978, muitas crianças conseguiram avançar, de modo que atingiram as condições necessárias para a continuação do processo.

Hoje, é possível afirmar que o trabalho que realizei, foi mais pela intuição, pois, além de não ter clareza na época, da metodologia usada, também não tinha a compreensão de como acontecia a relação do sujeito cognoscente com os objetos do conhecimento. Talvez tenha sido justamente esse desconhecimento ou impossibilidade de compreender os fatos que aconteciam que evitaram que abandonasse a sala de aula. Apesar das dificuldades encontradas, passei a ter clareza da necessidade de contribuir para melhorar as condições das crianças. Isso, aliado à certeza de que trabalhar com crianças que aprendem independentes do professor é diferente de encaminhar o processo com crianças que precisam da mediação dele, o que se efetivou em cada momento do meu trabalho docente.

O ato de escrever sobre a trajetória/experiência vivida e sobre a própria formação profissional não é tarefa fácil, simples, pois exige, ao mesmo tempo, tomá-las como objeto de reflexão e documentá-las por escrito.

Larrosa (1998) nos diz que cada professora, ao narrar a sua prática, dá-se como texto a ser lido por muitos, arrisca-se às diferentes leituras possíveis e vai vivendo o desafio de ir aprendendo a compreender o outro como legítimo.

A partir dessa perspectiva, imagino que ninguém melhor do que o próprio protagonista para falar do que viveu e experienciou. Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos: “Só eu senti, só eu compreendi”. (Bosi, 2001, p. 408).

O tempo foi passando, as aulas noturnas na Universidade acontecendo, cada ano uma escola, novas turmas, porque o ACT se torna nômade; mais tarde a efetivação em uma escola do interior, que dependia de “ônibus de linha”³, “pó de estrada”⁴ – e saía todos os dias às seis da manhã e voltava às vinte e três horas, depois das aulas na UNIPLAC.

Como a escola que ingressei no concurso público estadual ficava distante da cidade de Lages, em torno de 30 quilômetros, havia a necessidade de ir de ônibus de linha, que fazia o horário de saída da rodoviária às 6h15min; para isso, recebíamos o recurso chamado ‘pó de estrada’, que era pago para as passagens do transporte intermunicipal, visto que o ônibus saía de Lages para o município de Anita Garibaldi, passando no então distrito de Lages, por Capão Alto, por mais algumas localidades, pelos municípios de Campo Belo do Sul, Cerro Negro, chegando à Anita Garibaldi. O retorno era em torno das 19 horas – quando o ônibus não quebrava, não furava pneu ou não atolava, porque a estrada não possuía asfalto. Nesse horário iniciavam as aulas na universidade. Após as 22h10min, com o término das aulas, o destino era nossa residência, que ficava no Bairro Conta Dinheiro, em Lages, distante uns cinco quilômetros, e que fazíamos a pé, pois os recursos financeiros eram escassos e não havia transporte público e nem particular, por isso chegávamos às 23 horas.

Ao escrever essas lembranças, vem a saudade da animação, da disposição, do não ter tempo ruim, mesmo enfrentando chuva, frio, fome e outras situações advindas delas; não havia reclamação, nem incomodava o cansaço, pois queria concluir a graduação e continuar em busca de mais aperfeiçoamento para o exercício da docência.

Esse tempo foi enfrentado por onze anos, no decorrer da Graduação, da Especialização e da Pós-graduação.

Consegui vencer, terminar a graduação e, no ano seguinte, uma especialização; depois, a pós-graduação em 1987, quando iniciaram as duas primeiras turmas de Pós-graduação da

³ Ônibus de uma empresa que faz transporte intermunicipal.

⁴ Gratuidade da passagem do ônibus para ir de onde se morava até a localidade da escola.

UNIPLAC, com o curso de Educação Psicomotora. Também, foram muitos cursos de formação continuada e, sempre em sala de aula, estava desenvolvendo o trabalho de aprendizagem juntamente com as crianças.

Nesse meio tempo, a oportunidade de trabalhar também como professora universitária, aos finais de semana, nos cursos em regime especial surgiu. Os cursos em regime especial de Graduação, Licenciatura, ofertados pela UNIPLAC são recursos para acadêmicos (as) que apresentam condições incompatíveis de frequentar as aulas todos os dias da semana, devido ao trabalho diário na escola de Educação Básica em localidades distantes, que dependem de transporte para ir e vir todos os dias, residem na localidade da escola ou têm aula no período noturno, tornando difícil o acesso ao direito de continuar sua formação na educação superior. Portanto, com o regime especial, que acontece às sextas-feiras, no período noturno; aos sábados, durante o dia todo; além de intensivos nas férias escolares da educação básica, tornam possível cursar a Graduação. Mais alguns anos, veio a aposentadoria nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Hoje, continuamos na universidade como docente do Ensino Superior, em projetos de pesquisa e extensão, assim como Orientação Educacional na Escola Pública.

[...] ensino da universidade. A contribuição da extensão para a pesquisa e o ensino não é automática. Ela depende essencialmente de uma vontade política dos grupos imediatos da produção e da difusão de conhecimentos, formuladores de projetos orientados por critérios de relevância social e científicos bem definidos (Thiollet, 1998, p. 20).

No percurso decorrido, estando na escola e na universidade, inquietações começam a perturbar, tais como:

- i. Acadêmicos iniciam o curso de Graduação (seja qual for) com dificuldades no domínio da leitura, da escrita, da interpretação, do cálculo, da resolução de problemas, do protagonismo, da escolha profissional, da interação social e com histórico de constituição familiar conturbada, além das dificuldades financeiras, que são grandiosas;
- ii. A universidade, por sua vez, implanta programa de apoio e acompanhamento pedagógico, com apoio de Língua Portuguesa e Matemática, orientação pedagógica e psicopedagógica, relacionada ao ensino e à aprendizagem;
- iii. A escola de Educação Básica diz que faz trabalho de excelência com os estudantes, preparando para a inserção destes na universidade, de preferência nas federais e estaduais, em cursos como Medicina, Direito, Engenharias; jamais Licenciaturas;

- iv. As políticas públicas “inovam” com o Ensino Médio, inclusive com projetos variados – com a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Vem a indignação como tudo isso acontece. Ficar apreciando a ‘banda passar’, enquanto se vivenciam todas essas situações no dia a dia da docência? Não consigo. Por isso, a busca por estudar e pesquisar esse processo. Sei que é difícil encontrar respostas, mas, na intenção de compreender um pouco mais minha relação com a docência, quis ir em busca de alternativas para desenvolver o trabalho com maior conhecimento e com possibilidades de contribuir para a melhoria da situação que está posta.

Diante dessas inquietações e considerando minha experiência no cotidiano escolar, sinto-me mobilizada a registrar algumas impressões que fui construindo, a partir dos saberes empíricos, ao longo de meu percurso na docência.

Não penso que encontrei respostas a esses questionamentos; porém, espero ter podido estabelecer interlocuções que se aproximassem das minhas inquietações iniciais, e que se somaram a outras que se constituíram neste percurso de investigação.

Pensar o processo de formação de professores como condição necessária à profissão docente, quer no início da graduação, quer ao longo da trajetória profissional, implica compreender a formação como um processo permanente, que não se encerra na etapa do Ensino Superior.

Já dizia Paviani (2009, p. 29) que “a preparação do professor, além de possuir um sólido referencial teórico, precisa saber agir e fazer, isto é, saber desenvolver práticas pedagógicas”. Transitar no mundo dos professores permitiu-me olhá-los sob a lente de um sujeito aprendiz, com seus desejos e angústias. Nesse sentido, pude constatar que, em sua maioria, os docentes demonstram interesse em participar de formações, cujas temáticas se aproximam do cotidiano escolar, ou seja, quando contribuem, de um modo mais pontual, com sua atuação em sala de aula. Além disso, percebi que sugerir ao professor atividades a serem realizadas em aula não o torna inferior, muito menos o desvaloriza; ao contrário, lhe motiva a pesquisar e a elaborar outras propostas. Atendendo a esse propósito, dediquei-me a pensar formações que dialogassem com as práticas escolares.

Como matizes que se borram, não defino, com precisão, se fui eu quem elegeu este objeto de investigação ou se por ele fui escolhida. Nessa perspectiva, Santos (2003, p. 83) afirma que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento”.

Com a Constituição Federal de 1988, que preconizava base comum para a Educação Básica nacional, mais a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996, e com as alterações ocorridas no decorrer dos anos, referenciando as etapas da Educação Básica e das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015.

A BNCC (Brasil, 2017) preconiza a qualidade do processo de ensino aprendizagem por meio da uniformização/padronização dos conteúdos escolares em contraposição à autonomia dos sistemas, das escolas e dos professores na definição do currículo escolar.

Um dos grandes embates que vem se constituindo na contemporaneidade refere-se aos processos educacionais relacionados ao Ensino Médio. Sancionada em fevereiro de 2017, a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre o novo modelo de Ensino Médio, no universo educacional, vê um horizonte marcado por incógnitas, angústias e incertezas diante do processo de implantação do “Novo Ensino Médio” (NEM). Porém, a Reforma do Ensino Médio (EM) já estava em vigor, com força de lei, desde setembro de 2016, quando foi enviado ao Congresso Nacional (CN) a Medida Provisória (MP) 764/2016 (Brasil, 2016).

Quando a medida provisória MP 764/2016 foi assinada pelo então Presidente Temer, estudantes, professores e pesquisadores em Educação criticaram as mudanças realizadas, especialmente referente à metodologia adotada na sua tramitação, tendo em vista que excluiu a participação e o debate de todos os sujeitos sobre o tema, pois foi imposta através de medida provisória.

Dentre as alterações registradas e anunciadas pela nova lei, estão as obrigatoriedades apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa no Ensino Médio; houve a criação de cinco itinerários formativos como possibilidade de currículo e a ampliação progressiva do tempo integral nas escolas.

Assim, pesquisei sobre o Ensino Médio na serra catarinense diante da implementação da BNCC: (im)possibilidades e desafios no atual cenário, cujo tema é o novo Ensino Médio no contexto da BNCC.

É no contexto de saberes e fazeres que se constituiu e se concretiza o currículo. Lopes (2008) reconhece a complexidade do olhar aos saberes historicamente produzidos pelas definições globais e pela sua incorporação aos contextos locais. A ideia de ordenação cronológica, por exemplo, que organiza a passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais distante, está associada à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação de conteúdos, “um desenrolar ordenado de tópicos do conhecimento” (Lopes, 2008, p. 12).

Como esta pesquisa buscou conhecer o Ensino Médio no contexto da BNCC na serra catarinense, especificamente em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino localizada no

Município de Lages-SC, foi necessário conhecer o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), admitindo hipoteticamente ser esta uma convivência conflituosa. Diante disso, buscou-se como trilha para o desenvolvimento de Tese, o seguinte problema: Quais os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência? Partindo dessa problemática, a pesquisa teve como objetivo geral analisar possíveis desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, a partir das vozes dos gestores e dos professores.

E, como objetivos específicos, buscou-se: a. Verificar as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação brasileira e no Estado de Santa Catarina; b. Analisar o contexto histórico, social, político e educacional da serra catarinense; c. Compreender como acontece o Ensino Médio diante dos processos de implementação da BNCC, identificando contradições, contextos e desencontros presentes no processo de sua implantação. d. Elaborar possíveis diretrizes para o Ensino Médio, a partir de avanços e/ou limitações decorrentes do projeto-piloto implementado na Serra Catarinense.

A pesquisa, de cunho qualitativo, pretendeu buscar os significados e sentidos através da vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa e como estes configuravam o objeto (tema) em questão. O referencial teórico subsidiou as análises, uma vez que permitiu desvelar processos sociais, contribuiu com a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a pesquisa.

Minayo (1999) orienta que o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Nesse processo, é possível desvelar processos sociais, contribuir com a construção de novas abordagens, revisar e criar conceitos e categorias durante a investigação.

Como procedimentos técnicos, para o desenvolvimento definiu-se por uma abordagem de pesquisa bibliográfica, documental e de campo que, para Gil (2002, p. 44), enquanto bibliográfica, “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Já documental, caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico (Oliveira, 2007; Gil, 2002). É baseada em documentos, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta (Pimentel, 2001).

A pesquisa documental assemelha-se muito à bibliográfica. A diferença essencial entre elas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (Gil, 1999, p. 51).

Os instrumentos de pesquisa foram questionário com perguntas abertas e fechadas para professores, além de entrevista semiestruturada para gestores no decorrer da realização dos questionários.

Buscou-se, como resultados, poder traçar diretrizes para o Novo Ensino Médio, com a sua implementação na serra catarinense, de forma que venham a favorecer a garantia dos direitos de aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes nos aspectos cognitivos, social e na escolha profissional. Por essa razão, tornam-se relevantes os resultados com avanço do conhecimento na área dos saberes estudados e pesquisados para o novo Ensino Médio na Serra Catarinense. Muitas pesquisas em torno do tema já foram realizadas no Brasil, mas para Lages/SC poderá ser pioneira. Em pesquisa dos trabalhos relacionados (estado do conhecimento), especialmente a partir de 2017, recorte temporal que se justifica em razão da Lei n.º 13.145/2017 (Brasil, 2017), da Resolução n.º 3 de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), que atualizam as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, e do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública (Brasil, 2020).

Em pesquisa ao catálogo de teses e dissertações da CAPES, com as seguintes palavras-chave "Novo Ensino Médio" AND "Lei n.º 13.415" foram encontrados apenas 9 resultados (6 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado), conforme consta no item 1, do primeiro capítulo.

A pesquisa foi estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, que, conforme Minayo (2008) e Gil (2008), desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, etapas desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados. Nesse sentido, é necessário realizar os registros e o detalhamento de como aconteceram os procedimentos e de como foram realizadas as entrevistas com os instrumentos, como o questionário, e como foram desenvolvidas as etapas da constituição de dados do processo de análise. Também trazemos o Estado do Conhecimento, para avaliar os movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que desenvolvemos.

No segundo capítulo, contextualizamos a região da serra catarinense, a cidade de Lages, a escola que foi o local da pesquisa, assim como os sujeitos pesquisados.

Já no terceiro capítulo foi realizado um panorama histórico sobre as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação brasileira, do direito à educação nas constituições brasileira, das leis Orgânicas do Ensino, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino Médio, do direito à educação na legislação atual e do Ensino Médio em Santa Catarina/Brasil.

No quarto capítulo, a fundamentação teórica contextualiza as características do Novo Ensino Médio diante dos processos de implementação da BNCC, com identificação das contradições, contextos e desencontros presentes na implantação do Novo Ensino Médio no Brasil, com desafios e (im)possibilidades.

O quinto capítulo traz as narrativas registradas a partir da escuta sensível, a partir dos questionários e das entrevistas realizadas no cotidiano da escola, que, no seu processo de construção do projeto pedagógico, procuravam desenvolver/ implementar o NEM, como projeto-piloto na serra catarinense, em Lages/SC, uma vez que fora a única escola que demonstrara interesse em iniciar a trajetória de implantação do Novo Ensino Médio no município.

Esperamos que os dados obtidos por meio desta pesquisa possam fomentar a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular desenvolvida no Novo Ensino Médio e contribuir para outras pesquisas acerca do assunto, que estejam ao dispor da Educação e do desenvolvimento integral do ser humano.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO

[...] a palavra delineamento focaliza a maneira pela qual um problema de pesquisa é concebido e colocado em uma estrutura que se torna um guia para a experimentação, coleta de dados e análise.
(Kerlinger, 1980, p. 94).

Neste capítulo apresentamos o delineamento da pesquisa que, conforme Minayo (2008) e Gil (2008), se desenvolve por um processo constituído de várias fases, etapas, desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados. Nesse sentido, é necessário realizar os registros e o detalhamento de como aconteceram os procedimentos de realização das entrevistas e dos instrumentos, como o questionário, e como foram desenvolvidas as etapas de constituição de dados do processo de análise. Também, trazemos o Estado do Conhecimento, para avaliarmos os movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que desenvolvemos.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida
(Morosini; Fernandes, 2014, p. 158)

Ao realizar o levantamento das produções científicas acerca do objeto de investigação, é possível ter conhecimento do que já foi pesquisado sobre o tema. Assim, o Estado do Conhecimento é uma sistematização do que foi produzido sobre determinado assunto, a fim de indicar ao pesquisador o que já existe sobre o tema que ele pretende investigar, auxiliando-o dessa forma a entender a lacuna a que sua pesquisa responde e, por isso, se torna relevante e vem a acrescentar na área da Educação

No Brasil, é crescente a produção científica e, para a qualificação de uma pesquisa, é imprescindível que as produções científicas relacionadas ao tema já produzidas fundamentem os trabalhos em construção, em que é importante conhecer, observar e refletir a incidência e

o conteúdo sobre a temática escolhida para estudo. Assim como a identificação e a análise de possíveis abordagens e caminhos, não só de fundamentação teórica, também se faz relevante avaliar aspectos metodológicos, que contribuem na delimitação e na organização da investigação.

Para o levantamento, é necessária a construção de um Estado de Conhecimento, que, segundo Morosini e Fernandes (2014), se constitui na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (p. 102), congregando, para isso, periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Portanto, a construção do Estado de Conhecimento, enquanto atividade acadêmica, busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre a temática, delimitando o tema, ajudando a escolher caminhos metodológicos e a elaborar a produção textual para compor a pesquisa.

1.1.1 “Novo Ensino Médio” AND “Lei n.º 13.415”

Com o intuito de realizar o mapeamento da temática de pesquisa, iniciamos por proceder ao levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como tópico os descritores “*Novo Ensino Médio*” AND “*Lei n.º 13.415*”, no período compreendido entre 2017 e 2021. Por uma questão de recorte temporal, foram selecionados os últimos quatro anos de divulgação disponíveis, devido ao fato de ser 2017 o ano de homologação da Lei n.º 13.415; e 2021, o da homologação do Currículo Base do Território Catarinense.

O refinamento de busca decorreu de se especificar *Ciências Humanas* como a grande área do conhecimento e *Educação* para as apurações subsequentes. Foram encontradas 02 teses de Doutorado e 07 dissertações de Mestrado, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES – descritores – “Novo Ensino Médio” AND “Lei n.º 13.415”

Produção	Ano	Autor	Título	Orientador	Local
Dissertação	2019	Adão Luciano Machado Gonçalves	A FILOSOFIA NA E DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO COMO EXPRESSÃO DA DUALIDADE REIFICADA	Prof. ^a Dr. ^a Marcia Soares de Alvarenga	UERJ/REDE SIRIUS São Gonçalo
Dissertação	2019	Ana Raquel Harmel	LEI 13.415/2017: IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOB A ÓTICA DE COORDENADORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES DO IFPR	Dr. ^a Cynthia Borges de Moura	UNIOESTE Foz do Iguaçu
Tese	2019	José Arlen Beltrão de Matos	NOVO ENSINO MÉDIO: O REBAIXAMENTO DA FORMAÇÃO, O AVANÇO DA PRIVATIZAÇÃO E A NECESSIDADE DE ALTERNATIVA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA'	Prof. ^a Dr. ^a Celi Nelza Zulke Taffarel	UFBA Salvador
Tese	2020	Aldamira Catarina Brito Delabona Boutin	A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI N° 13.415/2017	Prof. ^a Dr. ^a Simone de Fátima Flach	UEPG Ponta Grossa
Dissertação	2020	Lívia Mourino de Mello	OS EMPRESÁRIOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: A ATUAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI) NA CONSTRUÇÃO DO “NOVO ENSINO MÉDIO” (2013-2018)	Prof. ^a Dr. ^a Zuleide S. Silveira	FEUFF Niterói
Dissertação	2020	Maria de Barros da Trindade Padua	TRABALHO DOCENTE NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO AMAPAENSE (2016-2019)	Prof. Dr. Andre Rodrigues Guimaraes	UFA Macapá
Dissertação	2021	Weber Camilo de Souza	O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MATO GROSSO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O PROTAGONISMO JUVENIL	Dr. ^a Luci Mary Duso Pacheco	URI Frederico Westphalen
Dissertação	2021	Edemilson José dos Santos de Siqueira	IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 13.415/2017 — NOVO ENSINO MÉDIO — NA ESCOLA AGRÍCOLA DOM AGOSTINHO IKAS / UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DEPERNAMBUCO (UFRPE), CAMPUS SÃO	Prof. ^a Dr. ^a Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFRPE

			LOURENÇO DA MATA/PE: LIMITES E POSSIBILIDADES.		
Dissertação	2021	Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes	REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL: MATERIALIZAÇÃO DA LEI N. 13.415/2017 NAS ESCOLAS PILOTO DO MUNICÍPIO DE DOURADOS- MS	Prof. Dr. Fabio Perboni.	UFGD Dourados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Ao reunir o material de teses e de dissertações da CAPES com o descritor “Novo Ensino Médio” AND “Lei n.º 13.415”, encontramos nove trabalhos, dos quais somente dois apresentavam conceitos centrais da pesquisa, sob a ótica do que já estava sendo pesquisado por outros autores, conforme resumos, a seguir.

O objetivo do estudo da dissertação de Maria de Barros da Trindade Pádua, da Universidade Federal do Amapá - UFA, Macapá, consistiu em analisar as “Condições de Trabalho Docente no Contexto da Reforma do Ensino Médio na Educação Amapaense a partir da Lei 13.415/2017”. Particularmente, a pesquisadora elegeu como categorias centrais a precarização, a intensificação e as condições de trabalho. Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação estão pautados no Materialismo Histórico-Dialético dos postulados de Marx, tendo como principais categorias de análise: historicidade, mediação, totalidade e a contradição. Os resultados indicam mudanças e implicações significativas que recaíram ao trabalho docente de forma geradora de diversos problemas. A pesquisadora concluiu que o processo de implementação do novo Ensino Médio, sem um debate democrático, implica o trabalho docente em precarização, intensificação e insatisfação profissional.

Na dissertação de 2021, de Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, denominada “A Reforma do Ensino Médio com a Lei n.º 13.415/2017: percursos da implementação nas redes estadual e federal de Ensino Médio do Mato Grosso do Sul”, compondo uma investigação da rede EM Pesquisa, que congrega pesquisadores de todo o país dedicados a investigarem a temática. No processo de implementação da Lei n.º 13.415/2017, foi estabelecida pelo governo federal a criação de escolas-piloto nos estados. O Mato Grosso do Sul criou cinquenta escolas-piloto, sendo duas no município de Dourados. Tinha como objetivo analisar a reforma do Ensino Médio por meio da materialização da Lei n.º 13.415/2017 em duas escolas-piloto de Dourados, entre os anos de 2017 e 2020. Constatou-se que, nas escolas-piloto A e B, a reforma não se materializou

completamente no tempo da investigação com os itinerários formativos. Entre as ações que materializaram a Lei 13.415/2017 nas escolas investigadas, destacam-se: a ampliação da carga horária para mil horas anuais, com um sexto tempo; a introdução de disciplinas da parte diversificada, como projeto de vida; e a operacionalização de aulas não presenciais. A materialização do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto de Dourados não ocorreu completamente. Não foi promovido debate aprofundado com a comunidade e foram feitas pequenas alterações em seu funcionamento. Ficaram em compasso de espera da regulamentação mais geral da Rede Estadual, sem um protagonismo nas discussões que, de forma geral, não envolveram os docentes e nem mesmo os coordenadores e diretores. As alterações mais profundas, como a adequação à BNCC e o funcionamento dos Itinerários Formativos, não eram objeto de formulação no âmbito das instituições.

1.1.2 Itinerário Formativo no Novo Ensino Médio no período entre 2017 e 2021

O segundo levantamento também foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, investigando teses e dissertações, cujos tópicos descritores designasse o termo *itinerário formativo no Novo Ensino Médio*, no período entre 2017 e 2021. Considerando nesse recorte temporal, no total foram encontradas 19 produções. Destas, foram filtradas 15, as quais estão apresentadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações CAPES – descritor “Itinerário formativo no Novo Ensino Médio”

Produção	Ano	Autoria	Título	Orientador(a)	Local
Dissertação	2021	Monica Cristina de Oliveira	UMA PROPOSTA COMPLEXA DE ITINERÁRIO FORMATIVO SOBRE O TEMA ENERGIA	Prof. ^a Dr. ^a Giselle Watanabe	UFABC São Paulo
Dissertação	2021	Allanny Karla Barbosa Vasconcelos	UMA PROPOSTA DE ELETIVA PARA UM ITINERÁRIO FORMATIVO: A GEOMETRIA E CARTOGRAFIA DA TERRA	Prof. Dr. Isnaldo Isaac Barbosa	UFAL Alagoas
Dissertação	2021	Sandra Renata Muniz Monteiro	A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO: ANÁLISE DO CURRÍCULO SEDU-SENAI EM ANCHIETA-ES	Prof. Dr. Marcelo Lima	UFES Vitória

Dissertação	2021	Bruna Tafarel Silva	OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS	Prof. Dr. Luiz Caldeira Brant de Tolentino Neto	UFSM Porto Alegre
Dissertação	2021	José Wilson Freitas Miranda Filho	A TRADUÇÃO DA POLÍTICA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA-PILOTO DO CEARÁ NO CONTEXTO DA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO	Prof. Dr. Maecello Ferreira	UFJF Juiz de Fora
Dissertação	2021	Rosaura Krasuski Lamb	ELEMENTOS TERRAS RARAS, LIXO DOMÉSTICO E ÁGUA POTÁVEL: PROPOSTAS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO NOVO ENSINO MÉDIO	Prof. ^a Dr. ^a Tania Mara Pizzolato	UFRGS Porto Alegre
Dissertação	2021	Weber Camillo de Souza	O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO MATO GROSSO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O PROTAGONISMO JUVENIL	Prof. ^a Dr. ^a Luci Mary Duso Pacheco	URI Frederico Westphalen
Dissertação	2021	Marcos Lengrud da Silva	A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO SESI/SENAI DO ESPÍRITO SANTO: CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DOS ITINERÁRIO FORMATIVOS E BNCC	Prof. Dr. Marcelo Lima	IFES Vitória
Tese	2021	Liane Nair Much	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE SANTA MARIA/RS	Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan	UFSM Santa Maria
Dissertação	2020	Tercia Maria Machado Sousa	A POLÍTICA DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO FLEXÍVEL NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ANTÔNIO BEZERRA	Prof. Dr. Roberto Perobelli de Oliveira	UFJF Juiz de Fora
Dissertação	2020	Izac de Sousa Belchior	NÚCLEO POLITÉCNICO COMUM E ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA-CÂMPUS CHAPECÓ	Prof. Dr. Adriano Larentes da Silva	IFSC, Florianópolis

Dissertação	2020	Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro	A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	Prof. ^a Dr. ^a Marcia Soares de Alvarenga	UERJ São Gonçalo
Dissertação	2018	Marta Gisele Fagundes Dutra	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM JURÍDICA E CONTEXTUALIZADA DA LEI 13.415 DE 2017	Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves	IFTP Curitiba
Dissertação	2017	Giovane Pereira Rodes	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA E O DESENVOLVIMENTO DE CONCEITOS RELACIONADOS À HIDROSTÁTICA NO ENSINO MÉDIO	Prof. ^a Dr. ^a Mirian do Amaral Jonis Silva	UFES Vitória.
Dissertação	2017	Kelly da Silva Oliveira	CULTURAS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA ESCOLAR	Prof. ^a Dr. ^a Márcia Regina Canhoto de Lima	FCT Presidente Prudente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Das quatorze dissertações e uma tese encontradas, por vezes se verificou a existência de alguma aproximação; em outras vezes, a aproximação é mínima ou não existe aproximação ao objeto de pesquisa com que trabalhávamos. Mais especificamente, seis demonstraram aproximação a nossa pesquisa, cujos resumos estão apresentados na sequência.

A pesquisa de Sandra Renata Muniz Monteiro, UFES - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, em 2021, teve como objetivo analisar a implantação da Reforma do Ensino Médio definida pela Lei n.º 13.415/2017, tendo como foco a oferta articulada do Itinerário Formativo técnico e profissional e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Espírito Santo. O Novo Ensino Médio propõe que os currículos escolares sejam compostos por duas partes, a Formação Geral Básica presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (IFs). Os Itinerários Formativos são denominados como um conjunto de unidades curriculares ofertado por instituições e redes de ensino, o qual possibilita ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para a continuidade dos estudos ou para o mundo do trabalho.

Para a realização da pesquisa, que tem por título “Os Itinerários Formativos no Ensino Médio: um estudo no município de Santa Maria/RS”, Bruna Tafarel Silva realizou entrevistas semiestruturadas com duas gestoras escolares de escolas-piloto do Novo Ensino Médio de Santa

Maria/RS, a fim de compreender suas experiências e suas opiniões sobre a Reforma do Ensino Médio. Como resultados das entrevistas com as gestoras, verificou-se que a proposta inicial de que os Itinerários Formativos seriam uma forma diferente de ensinar determinados conteúdos e construídos em conjunto com os profissionais da educação, mediante amplo diálogo com todas as partes envolvidas, não foi cumprida.

Na dissertação de José Wilson Freitas Miranda Filho, com o título “A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do Novo Ensino Médio”, desenvolveu um estudo sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Ceará. O objetivo geral dessa pesquisa foi, portanto, analisar o processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com ênfase nas tomadas de decisões, realizadas em 2019, para a construção do plano de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos. Os resultados da pesquisa apontaram que houve pouco acompanhamento da equipe da Seduc e da Crede no que tange ao processo de tradução da política do Novo Ensino Médio, aos procedimentos para a formação de professores implementadores e à construção de um Plano de Flexibilização curricular. Concluiu-se que as ações escolares, regra geral, aconteceram de forma proativa diante dos desafios encontrados. No entanto, o estudo evidenciou lacunas nos procedimentos executados pela escola-piloto, a exemplo da falta de uma agenda de ações e observações dos agentes sobre os processos praticados. Revelou-se, também, pouca apropriação, por alguns membros escolares, a respeito do modelo de flexibilização curricular a ser implementado na escola. Segundo o autor, ficou comprovada, ainda, a ausência de procedimentos avaliativos, mensuradores das competências e das habilidades discentes, assim como a falta de ações da escola quanto aos resultados insatisfatórios de aprendizagem no novo cenário de ensino.

“Desafios e Possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS”, de Liane Nair Much (2021), foi desenvolvida a partir de estudos e reflexões realizadas no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenções, Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC, da Universidade Federal de Santa Maria/RS). Surgiu de inquietações referentes à necessidade de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), atendendo às atuais normativas e orientações legais sobre o assunto. Assim, estabeleceu-se por objetivo “compreender os movimentos realizados por Escolas Públicas no processo de implementação do Novo Ensino Médio”. O estudo possibilitou relacionar os movimentos realizados pelas escolas-piloto a 03 categorias de fatores: (1) Tempo: a) pouco tempo para estudos e apropriação das proposições contidas nas normativas legais; b) solicitações feitas pela SEDUC/RS com prazos reduzidos para seu

atendimento; c) reduzido tempo para aplicação de questionário-objetivo, recebido pronto da SEDUC/RS, aos alunos e à comunidade escolar, para mapear interesses formativos; d) dificuldade de realização de encontros coletivos para estudos e construção de Propostas de Flexibilização Curricular (PFC); (2) Recursos Financeiros: a) contingenciamento de recursos financeiros destinados à aquisição de materiais para o desenvolvimento de PFC planejados nas escolas; b) falta de recursos financeiros para contratar profissionais para realização de formação com os professores das escolas; (3) Condições efetivas de trabalho: a) aumento de carga de trabalho para professores e coordenadores pedagógicos, os quais precisavam, além de atender demandas usuais/típicas do ano letivo em curso, se apropriar das proposições do NEM, bem como planejar e desenvolver ações solicitadas pela SEDUC/RS; b) manutenção da situação já naturalizada do exercício da “profissão docente” na REPE/RS, em que professores são obrigados a trabalhar em duas ou mais escolas para completar a carga horária de contratação; c) professores contratados em 2020 foram designados a trabalhar em escolas-piloto e a assumir novos componentes curriculares constituintes dos Percursos Formativos sem conhecer previamente as proposições do NEM; d) não observação do perfil do professor para trabalhar com os novos componentes curriculares da parte diversificada da matriz curricular.

A dissertação intitulada “A Política de Tempo Integral no Ceará: reflexões sobre o currículo flexível na escola de ensino médio em tempo integral Antônio Bezerra”, de Tercia Maria Machado Sousa, de 2020, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O objetivo geral da pesquisa foi elaborar uma investigação propositiva sobre a gestão da parte flexível do currículo da EEMTI Antônio Bezerra. O resultado da pesquisa indicou a necessidade de uma mudança de comportamento dos atores escolares no estímulo ao protagonismo juvenil, no diálogo para a construção e diversificação do currículo flexível e sinalizou a formação continuada de professores, assim como a inserção de momentos de planejamento coletivo e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, como temas que precisam ser repensados pela escola. Como resposta aos problemas levantados, esse estudo sugeriu um PAE, que tem como ações: a avaliação do primeiro ciclo de tempo integral, identificando os problemas a serem corrigidos; a criação de uma Comunidade de Aprendizagem Profissional, com vistas ao estudo permanente dos docentes; a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, incorporando a política de tempo integral e as mudanças propostas pela comunidade escolar; elaboração de protocolo que oriente toda a gestão das disciplinas eletivas; e criação de espaços permanentes de participação do corpo discente nas atividades da escola, estimulando o protagonismo dos

jovens. São ações que devem contribuir direta e indiretamente para uma melhor adequação da proposta da política curricular de tempo integral à realidade da escola pesquisada.

“A Produção de Sentidos sobre Itinerários Formativos na Reforma do Ensino Médio”, de Glasielle Lopes de Carvalho Ribeiro (2020), insere-se no âmbito das discussões acerca da Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei n. ° 13.415/17. Estritamente, analisa a produção de sentidos sobre os itinerários formativos, que compõem 40% do currículo na nova legislação, contextualizando-os nas imposições do neoliberalismo econômico. Estabeleceu como objetivos da pesquisa: compreender os itinerários formativos a partir da análise da Reforma do Ensino Médio como política educacional que se vincula à formação para o trabalho simples e flexível nos marcos do neoliberalismo; discutir a relação entre os itinerários formativos e a ideologia neoliberal; levantar e analisar documentos produzidos no contexto da aprovação da Reforma do Ensino Médio que expressam as vozes dos sujeitos que disputam políticas educacionais para o ensino médio, em particular, os itinerários formativos. A pesquisadora concluiu que os itinerários formativos, impostos pela reforma, reiteram o projeto societário do Estado capitalista para a formação do trabalho simples e desregulado de direitos para jovens oriundos da classe trabalhadora.

1.1.3 Novo Ensino Médio no período de 2017 a 2021

Na BDTD foram encontrados, no período de 2017 a 2021, 20 trabalhos de pesquisa entre Dissertações e Teses, sendo que o descritor foi “Novo Ensino Médio no período de 2017 a 2021”; dos quais emergiram 10 dissertações e 01 tese, que contribuíram para o estudo e estão descritas no Quadro 3 e respectivos resumos, a seguir.

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico de teses e dissertações BDTD – descritor – “Novo Ensino Médio no período de 2017 a 2021”

Produção	Ano	Autoria	Título	Orientador(a)	Local
Dissertação	2017	Fabiani Rodrigues Taylor Costa	LITERATURA E ENSINO MÉDIO: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR E DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	Prof ^ª . Dr ^ª . Renata Junqueira de Souza	UFES Vitória
Dissertação	2018	Samilla Nayara dos Santos Pinto	NOVO ENEM E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ESVAZIAMENTO DA FORMAÇÃO DAS CLASSES POPULARES	Prof ^ª . Dr ^ª . Savana Diniz Gomes Melo	UFMG Belo Horizonte
Dissertação	2019	Heyde Ferreira Gomes	O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO	Prof ^ª . Dr ^ª . Suzana dos	UFMG Belo Horizonte

			DE MINAS GERAIS: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL E INTEGRADO	Santos Gomes	
Dissertação	2019	Cláudia Simony Mourão Pereira	REFORMA DO ENSINO MÉDIO - LEI 13.415/2017: AVANÇOS OU RETROCESSOS NA EDUCAÇÃO?	Prof ^ª . Dr ^ª . Simone Batista da Silva	UFRRJ Rio de Janeiro
Dissertação	2019	Ana Raquel Harmel	LEI 13.415/2017: IMPACTOS NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOB A ÓTICA DE COORDENADORES DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES DO IFPR	Prof ^ª . Dr ^ª . Cynthia Borges de Moura	UNIOESTE Foz do Uguauçu
Dissertação	2019	Waldenia Marcia da Silva Barbosa	A PROPAGANDA OFICIAL SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	Prof. Dr. Raimundo Ruberval Ferreira	UEC Fortaleza
Dissertação	2020	Amanda Melchiotti Gonçalves	OS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): ASPECTOS TEÓRICOS E IDEOLÓGICOS	Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos	UNIOESTE Cascavel
Dissertação	2020	Debora Cristine Trindade Zank	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O “NOVO” ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	Prof ^ª . Dr ^ª . Julia Malanchen.	UNIOESTE Foz do Iguaçu.
Dissertação	2021	Fábio Machado Mello	A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	Prof ^ª . Dr ^ª . Andressa Aita Ivo	UFSM Santa Maria
Dissertação	2021	José Wilson Freitas de Miranda Filho	A TRADUÇÃO DA POLÍTICA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA-PILOTO DO CEARÁ NO CONTEXTO DA PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO	Prof. Dr. Marcello Ferreira	UFJF Juiz de Fora
Tese	2021	Debbie Mello Noble	ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA: UMA PRÁTICA AUTORAL DOCENTE PARA ALÉM DO DISCURSO <i>SOBRE</i> INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO	Prof ^ª . Dr ^ª . Solange Maria Leda Gallo	UNISUL Palhoça

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Da totalidade de onze, entre tese e dissertações encontradas na BDTD com o descritor “Novo Ensino Médio no período de 2017 a 2021”, sete delas se aproximavam ao tema da pesquisa que realizamos, conforme resumos a seguir.

A pesquisa de Heyde Ferreira Gomes, com o título “O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado”, da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, teve por objetivo investigar a implementação da política pública educacional “Novo Ensino Médio”, na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais, a partir da aprovação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a fim de conhecer e analisar como o Tempo Integral influencia os processos de ensino e aprendizagem e a prática docente. Como resultados principais revelados por meio da pesquisa, constatou-se que as maiores demandas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado em Minas Gerais foram: a) investimento na formação continuada dos professores; b) oferta de um projeto efetivo de Educação Integral e Integrada; c) maior aproveitamento do espaço-tempo das atividades pedagógicas; d) diversificação dos recursos pedagógicos e, ainda, e) maior diálogo com as demandas dos jovens.

Desse modo, concluiu-se que a implementação do Tempo Integral na escola se deu, simplesmente, pela ampliação da carga horária, sem promover, efetivamente, uma Educação Integral, acarretando, assim, com que os jovens alunos atendidos na escola frequentassem um Ensino Médio com carga horária extensa, porém pobre pedagógica e estruturalmente.

A pesquisa de Cláudia Simony Mourão Pereira, “A Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: Avanços ou Retrocessos na Educação? ”, buscou fazer um estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, verificando as alterações legais e oficiais que culminaram com a publicação da Lei 13.415/17, bem como as mudanças estruturais do chamado Novo Ensino Médio. Diante da análise dos dados obtidos, a pesquisadora acredita que com a implementação da Lei 13.415/17 haverá um retrocesso da Educação, um retorno à dualidade do Ensino Médio, com currículos voltados à formação aligeirada com ênfase nos itinerários formativos, contrariando, dessa forma, os avanços já alcançados desde a implementação da LDB 9394/96, que consolidava uma educação integral e mais inclusiva.

A dissertação de Waldenia Marcia da Silva Barbosa, intitulada “A Propaganda Oficial sobre o Novo Ensino Médio: uma análise de discurso crítica”, da UEC - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, teve como objeto a análise crítica do discurso oficial do Governo Federal sobre a reforma do Ensino Médio presente nas propagandas do Ministério da Educação. A reforma educacional foi implementada durante o governo do presidente Michel Temer, por meio de uma Medida Provisória, e encontrou bastante resistência entre professores e

pesquisadores da Educação. O objetivo foi analisar e compreender as estratégias usadas na construção de sentidos das propagandas, abarcando a linguagem como o lugar privilegiado de lutas e tensões sociais, discutido pela autora por intermédio das estratégias linguísticas e ideológicas utilizadas na produção das propagandas. Percebeu, como resultado, a construção, por parte do governo, de um discurso superficial e enganoso sobre o novo Ensino Médio.

A dissertação “Os Intelectuais Orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e Ideológicos”, de Amanda Melchiotti Gonçalves, desenvolvida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR, trouxe o objetivo de analisar a produção dos principais Intelectuais Orgânicos da BNCC que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pelo documento. Constatou-se que, revestida em um “novo” paradigma, a BNCC traduz a psicologização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. Os conceitos empregados não são aleatórios, pelo contrário, remetem a uma educação globalizante que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, ao mesmo tempo em que corrobora o processo de ajuste estruturante do capital.

O trabalho de Debora Cristine Trindade Zank preocupa-se em discutir o “Novo” Ensino Médio (Brasil, 2017) e a formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Tem como título “Base Nacional Comum Curricular e o ‘Novo’ Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica”. Trata-se, portanto, de refletir sobre os fundamentos utilizados para a articulação dessas propostas, bem como os principais objetivos e as possíveis consequências à juventude, especialmente aos que frequentam a escola pública, ou seja, aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

As análises mostraram, ao final da pesquisa, que a formação proferida à juventude a partir da atual reforma se mostra mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos. Em contrapartida, partindo das bases teóricas apresentadas para a fundamentação das análises, foi discutida a definição da Pedagogia Histórico-Crítica sobre a formação em nível médio, refletindo sobre a necessidade de uma organização curricular que caminhe em rumos completamente opostos ao *adestramento de habilidades* e do *esvaziamento de conteúdos* e adequada, portanto, à formação da juventude enquanto formação contra hegemônica, oportunizando educação com acesso a todos os conteúdos historicamente desenvolvidos pela humanidade, com objetivos de formar indivíduos com condições de, para além de compreender a organização social, transformá-la.

“A Reforma do Ensino Médio: (des) caminhos da Educação Brasileira”, trabalho de Fábio Machado Mello, teve como objeto de estudo a “nova” reforma do Ensino Médio, examinando o contexto de desenvolvimento da proposta, assim como seu conteúdo político-pedagógico. O trabalho teve como orientação investigar o contexto, as influências, os sujeitos e as instituições envolvidos no processo de tramitação e aprovação da reforma, bem como de compreender os sentidos políticos e educacionais (implícitos e explícitos) materializados na reforma do Ensino Médio, instituída através da Lei n.º 13.415/2017, da BNCC do Ensino Médio e das DCNEMs 2018. A pesquisa evidencia a ofensiva do capital sobre a Educação, esta materializada na classe burguesa, influenciando e cooptando a esfera estatal, com vistas a refundar o imaginário social, a formação da classe trabalhadora e as concepções pedagógicas que balizam a educação pública no país. Compreende-se que a reforma constitui um aprofundamento dos processos privatizantes já enfrentados no Ensino Médio, assim como concorre para a precarização do ensino, precarização e controle sobre o trabalho dos professores, para a formação flexível e pragmática dos jovens, transformando o Ensino Médio em etapa final da educação para a maioria dos jovens brasileiros.

1.1.4. Dialogando sobre as pesquisas desenvolvidas e a nossa pesquisa

Diante do levantamento bibliográfico realizado, entendemos que ainda se faz necessário aprofundar algumas questões que podem ser mais bem articuladas nos desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio. Mesmo havendo uma significativa bibliografia e pesquisas desenvolvidas sobre o tema, ainda se faz necessário pesquisar como a implantação do Ensino Médio tem sido realizado na serra catarinense em uma escola, a partir de seus gestores e professores.

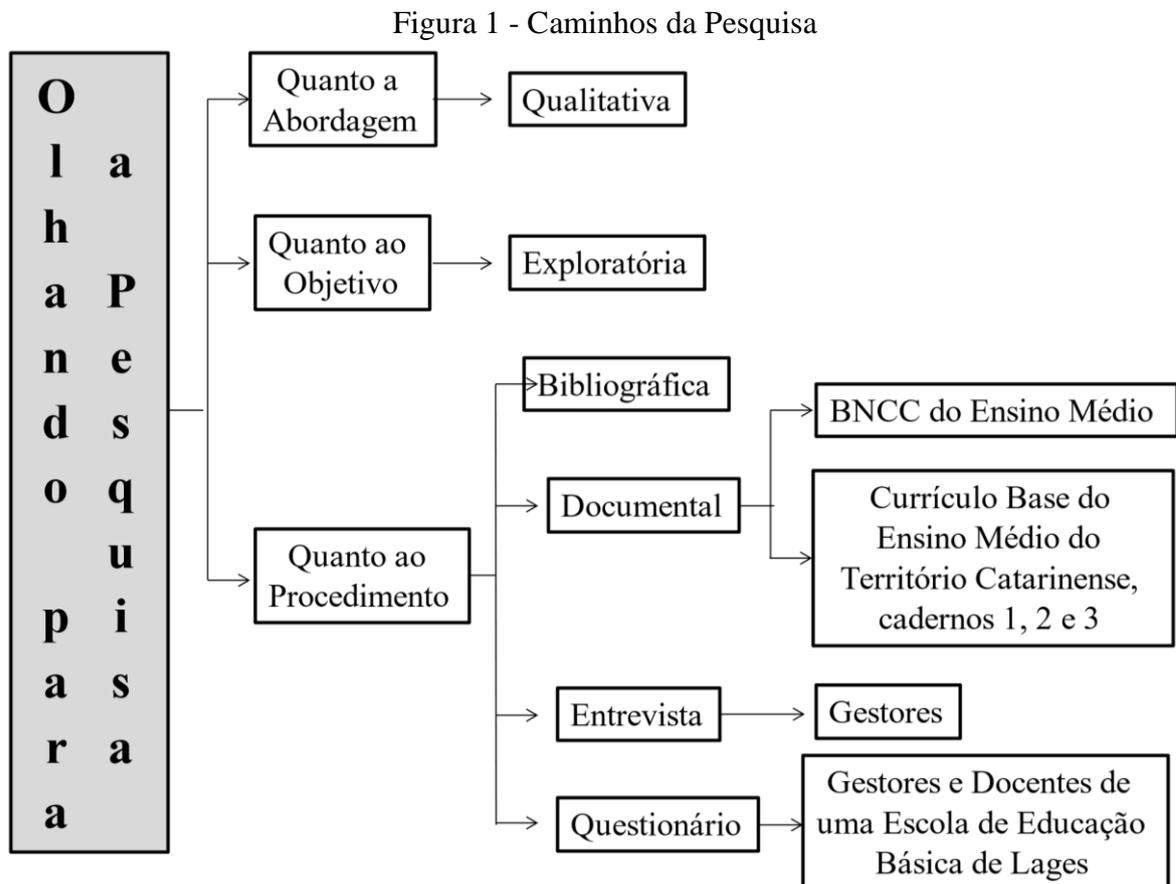
Diante dessas provocações, uma pergunta permanece relevante: Quais os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência?

Portanto, diante do exposto, justificamos a necessidade e a atualidade da discussão do tema, que foi nosso principal eixo orientador nas entrevistas e nos questionários, o qual desenvolvemos e apresentamos os resultados nos capítulos seguintes.

1.2 CONTINUANDO O CAMINHAR - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas) [...].
(Gamboa, 2002, p. 95)

Neste contexto de compreender os fenômenos em suas diversas manifestações, apresentamos os delineamentos metodológicos da pesquisa. Explicitamos a abordagem, a natureza e o contexto da pesquisa, os procedimentos e instrumentos de constituição de dados, assim como as etapas do processo de análise (Figura 1).



Fonte: A autora (2022).

1.3 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar como fazer, o que fazer, que caminhos seguir são perguntas que estão presentes no cotidiano de um/a pesquisador/a, pois uma pesquisa se constitui como uma forma de conhecer e produzir conhecimento. Para responder aos questionamentos referentes ao objeto investigado, pautamo-nos nos fundamentos da pesquisa qualitativa, que “[...] se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas permite o jogo de sentidos (polissemia)”. (Gamboa, 2003, p. 399).

Pesquisar é problematizar, explorar a partir do que já existe, levantar informações, dialogar, questionar e inquietar-se. Pesquisamos para compreender alguns aspectos, encontrar algumas respostas ou criar outras perguntas. Falar em pesquisa é referir-se a um conhecimento produzido, tendo como referência horizontes que orientam o saber em construção. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 1-2),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

A pesquisa surge frente à necessidade de aprofundamento sobre um determinado tema e se desenvolve no diálogo entre fontes diversificadas, diferentes sujeitos e contextos, mas que convergem para o entendimento do problema e do assunto a serem pesquisados.

Nesse viés, para refletirmos e entendermos sobre o objeto deste estudo, buscamos em diferentes fontes elementos para reflexão e diálogo, destacando a legislação, a bibliografia já elaborada e os documentos disponíveis. Em Gamboa (1998, p. 41), “[...] o objeto não é um reflexo mecânico quantitativo, nem uma simples especulação, é uma mediação entre o pensamento e a realidade.” O objeto que se busca – o conhecimento – se dá pela inter-relação com o sujeito

Nesse contexto, é necessário que exista um problema de pesquisa no qual o pesquisador se debruçará especificamente. Esse problema deve partir de inquietações e do interesse do pesquisador. Segundo Minayo (2001), toda investigação tem início em um problema articulado a conhecimentos anteriores, mas que também pode pretender a criação de novos referenciais.

“Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação [...], no esforço de elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas” (Lüdke; André, 2017, p. 2).

Diante disso, buscou-se como trilha para o desenvolvimento desta Tese o seguinte problema: Quais os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência? Partindo dessa problemática, a pesquisa teve como objetivo geral analisar possíveis desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, a partir das vozes dos gestores e dos professores. Como objetivos específicos, elencamos: a. Verificar as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação brasileira e no Estado de Santa Catarina; b. Analisar o contexto histórico, social, político e educacional da serra catarinense; c. compreender como acontece o Ensino Médio diante dos processos de implementação da BNCC, identificando contradições, contextos e desencontros presentes no processo de sua implantação; d. Elaborar possíveis diretrizes para o Ensino Médio, a partir de avanços e/ou limitações decorrentes do projeto-piloto implementado na Serra Catarinense.

1.3.1 Concepção epistemológica da pesquisa

A concepção que permeia a pesquisa é a histórico-crítica, tendo como expoente no Brasil o pedagogo Brasileiro Demerval Saviani, que tem como foco a transmissão de conteúdos científicos, porém sem ser conteudista, prezando pelo acesso aos conhecimentos e à compreensão, para que seja, inclusive, capaz de transformar a sociedade. Constitui-se enquanto contra-hegemônica⁵, inspirada no marxismo, preocupada com os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem, da sociedade atual, que é injusta, baseada na exploração do trabalho pelo capital, por isso a organização se faz necessária, para que não existam mais exploradores e explorados.

A concepção histórico-crítica permite a socialização do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, entendido como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação

⁵ “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica”. Verbete elaborado por Dermeval Saviani. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", Faculdade de Educação da Unicamp, 2006.

social, permitindo ao ser humano protagonizar-se de forma social e consciente, de maneira cada vez mais livre e universal, com função de revelar os aspectos essenciais das relações sociais que estão ocultos sob os fenômenos que se mostram à percepção imediata.

O professor torna-se indispensável para o processo de ensino e aprendizagem, criando situações de aprendizagem, direcionado as relações que se estabelecem nessas situações, mediando as relações de aprendizagem e orientando os sujeitos da aprendizagem a encontrarem sentido no que está aprendendo, criando consciência crítica para transformação da sociedade, valorizando os processos mentais e as habilidades cognitivas do educando.

Saviani esclarece que a concepção histórico-crítica difere das concepções crítico-reprodutivas dizendo:

Diante da insatisfação com essas análises crítico reprodutivistas foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que dessa conta do seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade (1986c, p. 17).

A escola é um local privilegiado para a apropriação dos direitos de aprendizagem, que são de suma importância dentro dos direitos humanos e sociais. Portanto, as propostas em Educação têm que atender objetivos de mundo distintos, daí o materialismo histórico-dialético trabalhado pelo professor visar a formação da consciência de classe e da emancipação humana. Suas relações com a luta política na sociedade capitalista se justificam de forma crítica, para se ter alternativa revolucionária, contra-hegemônica, que possibilite superar as relações sociais de dominação.

A Teoria Crítica do Conhecimento, de Gamboa (1998), reconstrói a relação da Ciência e da Filosofia. A epistemologia dialética pressupõe a inter-relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento como produto humano, e o materialismo histórico-dialético “[...] concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano” (Gamboa, 1998, p. 16).

A lógica, a gnosiológica e a metodológica, que são as leis próprias da dialética, juntamente com as categorias da dialética materialista, que, por sua vez, emergem das relações recíprocas de base do contexto histórico e social compõem o instrumento da teoria do conhecimento. Se desenvolve e se estrutura a partir da ideia de “identidade entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento” (Gamboa, 1998, p. 18).

No momento de evolução da dialética, de Hegel a Marx/Engels, constituiu-se uma nova posição, com maior abrangência, em que a nova ciência contribuiu para manter o *status* de

conhecimento válido como científico, na concepção entre teoria e método. As leis da dialética (identidade, pensamento, mundo objetivo e desenvolvimento do objeto) consideravam que a identidade do ser e do desenvolvimento do pensamento estria no campo das ideias (idealismo). No pensar humano, as coisas são tomadas como representação, que resultam nos conceitos absolutos. A partir do que se encontra no campo das ideias constitui o mundo objetivo e o objeto (Gamboa, 1998). No Marxismo, a identidade e o princípio do reflexo são tomados da relação entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento. Os conceitos são representações humanas de coisas reais. A ciência a ser produzida a partir das teorias do conhecimento (lógica, gnosiológica e a metodologia) está diante das condições e do contexto histórico social. Não existe uma identidade plena entre as leis do pensamento e do mundo objetivo, o movimento é dialético. A determinação das leis do desenvolvimento do objeto está na relação entre as leis do pensamento e do mundo objetivo, da lógica entre si. Conforme Gamboa (1998, p 18), os princípios da dialética são:

- A unificação entre os elementos da lógica, teoria do conhecimento e ontologia, pelas leis do ser e pelas leis do pensamento: contradição, inter-relação, movimento, reflexo (alógica e conhecimento); conexão universal.

As categorias da dialética não são fixas, inter-relacionam-se conforme o desenvolvimento do conhecimento e das condições históricas e sociais. São ao mesmo tempo ontológicas e gnosiológicas. No conceito da filosofia marxista, na construção da unidade entre o lógico e o histórico está a matéria na relação do pensamento com o ser; e de ser social tem a relação com a consciência social, porque não há sentido fora da relação do ser com o pensamento. Então, as categorias dialéticas em Marx são: formas de pensamento, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade, as generalizações de fenômenos e processos que existem fora da consciência são reflexos do mundo exterior, unem o homem ao mundo e têm a função metodológica do movimento, que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa.

O estudo das categorias é considerado o ponto de partida, devido à inter-relação presente. A análise é em pares e no todo, naquilo que consistem as estruturas do conhecimento, como também o que vem antes das partes. É o que permite ao ser humano produzir a representação da realidade:

Uma vez que na Filosofia Marxista não pode haver o conceito de ser fora de sua relação com a consciência, conseqüentemente não pode haver uma ciência do ser isolada (ontologia) que não aborde simultaneamente os problemas gnoseológicos, como também, não pode haver gnoseologia – que focaliza as formas e leis do conhecimento –, que não aborde suas relações com as formas e leis do ser. Nesse sentido, as categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo ontológicas

(relativas aos conteúdos da realidade objetiva -ao ser-) e gnoseológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento). (Gamboa, 1998, p. 21).

Também são categorias fundamentais da dialética o fenômeno e a essência. A realidade, como objeto do conhecimento, apresenta-se como fenômenos. Todo fenômeno refere-se à essência. "A realidade é a unidade do fenômeno e da essência" (Kosik, 1976, p. 12). Fenômeno e essência implicam-se, então, mutuamente:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Kosik, 1976, p. 12).

Com base no método, fundamentam-se os percursos da investigação na relação ao objeto, sendo que a metodologia se articula ao movimento do pensamento, da revisão de conceitos, da opção de pesquisa de campo e suas técnicas, para que a análise expresse o conteúdo da realidade.

Gamboa (1998) também fundamenta a investigação por meio de uma construção sobre os conceitos e as concepções de epistemologia, apontando que o termo significa Teoria da Ciência, um sentido dado e compreendido a partir da concepção positivista. Esta base de pensamento reduziu a Teoria do Conhecimento àquilo que está no campo do conhecimento científico, que passou a definir um modo de conhecimento válido. "A investigação lógica mostra onde começa o histórico, e o histórico completa e pressupõe o lógico" (Kosik, 1976, p. 50). Assim, "Desaparece a tensão crítica entre 'conhecimento' (o geral) e 'conhecimento científico' (o específico) a qual impedia que se tornassem idênticos" (Gamboa, 1998, p. 12).

O conhecimento é, pois, um processo de

Concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (Kosik, 1976, p. 41).

Segundo Gamboa (1998), o empirismo, que se define como Ciência da Razão Pura, constitui a base do positivismo, movimento epistemológico que ocasionou em um distanciamento entre a Ciência e a Filosofia, isolando a segunda e deixando-a à margem da ciência que, por sua vez, se fecha quanto às totalidades de seus saberes. Reduz-se o ato de questionar, o que valida como verdade os resultados, os meios e o destino dos produtos da

ciência. Cisão que inicia com Aristóteles e, posteriormente, é retomada por Kant, em que há a distinção da razão teórica e da razão prática; o conhecimento da ciência segregada das teorias do conhecimento e implicada ao que se destina aos fins sociais.

A metaciência, que vem depois da ciência, tem base na teoria da tradição positivista, excluindo outras possibilidades de conhecimento. Ao tomar os saberes na condição de absolutos e existenciais, acaba por definir todo conhecimento ao limite da Teoria da Ciência, o que contempla a Filosofia e a Teoria do Conhecimento, também se fechando em relação à submissão da teoria e do método (Gamboa, 1998).

Com isso, a necessidade de problematizar sobre os limites do empirismo e do positivismo, como de fato vai ocorrer na trajetória da Ciência, em que a validade das soluções encontradas pela centralidade no método, o limita a produzir novos métodos. A fragmentação não retoma a totalidade do conhecimento, para a principal finalidade de “servir ao homem” (Gamboa, 1998, p. 17), e acabam por depreciar a própria condição de humanidade.

Antes da Teoria do Conhecimento, temos a epistemologia, pelos aspectos gnosiológicos, constituindo sentidos definidos por meio da Filosofia, assim como os aspectos da base ontológica, a partir das teorias humanas, dedicadas à concepção de homem, de história, de educação, de sociedade e de realidade (Gamboa, 1998), que contribuíram para esta pesquisa.

Outras concepções da Teoria da Ciência tratam de pensar a Teoria do Conhecimento a partir da posição que contempla a teoria e a metodologia, superando a condição de que a análise epistemológica se centre nos princípios ou nos métodos do conhecimento (Gamboa, 1998).

O concreto real conduz ao conhecimento científico, "cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade" (Kosik, 1976, p. 12).

Gamboa (1998) destaca a definição de Habermas sobre o materialismo histórico, que não se desvincula do materialismo dialético. Na mesma linha, a Escola de Frankfurt se define por uma epistemologia dialética. Uma posição sobre o sentido social do conhecimento produzido, um reencontro entre a Filosofia e a Ciência tomado pela autorreflexão

Portanto, no positivismo a relação se fecha no campo da ciência; já a epistemologia dialética pressupõe a inter-relação entre sujeito e objeto na construção do conhecimento como produto humano. O materialismo histórico-dialético “[...] concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano” (Gamboa, 1998, p. 16).

Na dialética materialista, o processo do conhecimento, conforme Gamboa (1998, p. 28), se dá como um processo do pensamento e no pensamento que parte do concreto (real, dado),

passa pelo abstrato (conceitos, categorias, relações gerais, determinações), e retorna ao concreto no pensamento.

E Kosik completa dizendo que: "Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte" (Kosik, 1976, p. 30).

1.3.2 Classificação da Pesquisa

A pesquisa em Educação tem buscado superar o aspecto quantitativo, que tem foco principal na mensurabilidade dos fenômenos, procurando compreendê-los; enquanto fenômenos culturais, a partir dos aspectos qualitativos (Triviños, 2006), tem suas raízes nas práticas desenvolvidas por antropólogos e sociólogos “em seus estudos sobre a vida em comunidades”, tendo surgido posteriormente na educação. Pesquisadores, então, perceberem que “muitas das informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo” (Triviños, 2006, p. 120).

Assim, encontramos lócus privilegiado para o acesso desta pesquisadora, visto que o envolvimento de anos na Educação possibilitou a percepção de que o ser humano, sujeito da educação, não pode ser quantificado, porque no seu desenvolvimento cotidiano pela vida toda faz história e participa dela, influenciando no espaço e na vida humana, daí a necessidade de interpretar amplamente esse viver.

De acordo com Minayo (1999), o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Nesse processo, é possível desvelar processos sociais, contribuir com a construção de novas abordagens, revisar e criar conceitos e categorias durante a investigação.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, definiu-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Ainda, podemos definir a pesquisa quanto aos objetivos, e classifica-se como uma pesquisa exploratória; e quanto aos procedimentais e geração de dados, bibliográfica, documental; e pesquisa de campo, com os seguintes instrumentos: entrevista e questionários.

Para Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Com a necessidade de conhecer o já pesquisado, elaborado e escrito, que contribui para a ampliação da pesquisa, nos servimos de livros, artigos científicos e outros para embasar o conhecimento construído.

Já para Severino (2007), a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

(...) registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Tudo o que foi produzido no decorrer dos tempos é base para sustentação, aceitação e, talvez, contradição ao que o momento atual mostra.

Já a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico (Oliveira, 2007; Gil, 2002); e, baseada nesses documentos, organiza-os e interpreta-os segundo os objetivos da investigação proposta (Pimentel, 2001).

Utilizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar pesquisada, haja vista que o PPP é um documento que se constitui formal e intencional, que se destina a planejar e a organizar todo o trabalho administrativo e pedagógico, buscando soluções para os problemas diagnosticados, com posicionamento político e pedagógico da escola, sua visão de ideal de homem e a definição de sua ação educativa, não recebendo tratamento científico.

Sendo o PPP um documento que organiza as propostas e reflete os anseios da comunidade local onde a escola está inserida, definido pelo coletivo escolar, se torna possível interpretar o compromisso sociopolítico, ligado aos interesses da comunidade, levando à reflexão sobre as prioridades e os caminhos para se construir uma nova realidade social, subsidiando assim os objetivos da pesquisa realizada.

Ainda a respeito da análise documental, Gil (2010) esclarece que esse processo se constitui em um importante aliado ao trabalho de reflexão sobre o tema pesquisado, pois “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (Gil, 2010, p. 147).

As fontes documentais são recursos para embasar a pesquisa nos instrumentos e recursos usados. Por isso, o PPP, que é um documento vivo, reflete as condições concretas da instituição, de forma que se consiga dar ao trabalho educacional o sentido de uma prática social que

beneficie as camadas populares da sociedade, deixando de ser apenas um documento burocrático, para cumprir exigência legal e dar sentido coletivo às reivindicações, se transformando em instrumento de trabalho e transformação das condições de funcionamento da escola. A partir do PPP, houve a possibilidade de verificação da fala das entrevistas com o que foi escrito nos questionários.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (Gil, 1999, p. 51).

Para a pesquisa estar fundamentada, se fazem necessários a parte bibliográfica, com dados pesquisados e contribuições teóricas de autores com a parte científica e, também, os documentos do local pesquisado, que contribuem para o conhecimento da realidade.

1.3.3. Conhecendo os instrumentos de pesquisa

Nesta pesquisa, que tem por título “O Ensino Médio na Serra Catarinense diante da implementação da BNCC: (im)possibilidades e desafios no atual cenário”, foram analisados os seguintes documentos: BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense – Cadernos 1, 2 e 3 –, Proposta Curricular de Santa Catarina, PPP da escola lócus da pesquisa.

Quanto aos instrumentos de pesquisa, foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas para os professores; e, para os gestores, entrevistas com horário e local agendados, conforme disponibilidade, em forma de diálogo para buscar declarações e informações sobre o desenvolvimento do novo Ensino Médio na escola, com transcrição exata do que fora conversado, salientando trechos curtos entre aspas e transcritos exatamente como foram ditos pelos(as) entrevistados(as), conforme roteiro das perguntas que nortearam a entrevista (ainda com a expectativa de que outras questões interessantes emergissem, além do que estava previsto no roteiro), o que depois foi revisado pelas gestoras, conforme Apêndice 1.

1.3.4. Conhecendo o processo de análise

A realização da pesquisa requer várias etapas, sendo uma delas a análise dos dados que se efetiva após a realização da pesquisa de campo e que tem como finalidade compreender as

informações coletadas, confirmar ou não as definições preliminares da fase exploratória e ampliar o conhecimento no assunto (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002).

A análise de conteúdo é a técnica que orienta o trabalho com os dados, verifica as hipóteses e, à luz da fundamentação teórica, desvela o conteúdo manifestado e busca “analisar depoimentos de representantes de um grupo social no sentido de levantar o universo vocabular desse grupo” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002, p. 75).

As respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas consistem na principal fonte de dados da investigação de campo. Os dados são tratados através de análise crítica, conforme definido na adoção do método dialético. Não foram definidas categorias *a priori*, elas foram se constituindo no decorrer do próprio estudo, podendo ser alteradas ou desdobradas em subcategorias. A metodologia da análise foca no conteúdo da informação diante do objeto de estudo. Sendo assim, para garantir o sigilo e a não identificação dos participantes e das informações prestadas, pois as transcrições foram realizadas para o diálogo com os autores e pesquisas da área foram devidamente autorizadas, utiliza-se a classificação pela ordem das entrevistas realizadas, com a devida codificação e atendidos os critérios de participação.

Importante destacar que a análise perpassa pelas fases da pesquisa, desde a pré-exploratória, a da aplicação das decisões e do tratamento dos dados coletados. Como afirmam Minayo, Deslandes e Gomes (2002), em Ciências Sociais a realidade não pode ser reduzida à produção da pesquisa e, portanto, chegar a aproximações sobre a realidade é o que a análise pode proporcionar.

Nesse sentido, por meio dos procedimentos metodológicos adotamos uma relação de aproximação, diálogo, escuta e das expectativas, concepções referentes ao Ensino Médio na Serra Catarinense diante da implementação da BNCC: (im)possibilidades e desafios no atual cenário

Gatti (2012) auxilia nesse processo quando registra a importância de realizarmos uma análise reflexiva, a partir do pensamento dos sujeitos da pesquisa (gestoras, coordenadora, secretária e professores), em diálogo com os autores que embasaram o trabalho.

Após as fundamentações acerca do tipo de pesquisa, das técnicas investigativas e dos instrumentos de coletas de dados, no próximo capítulo apresentamos as caracterizações do local (estado, cidade e escola) e dos sujeitos investigados.

2 CAMINHANDO E CONHECENDO A CIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, contextualizamos a região da serra catarinense, a cidade de Lages, a escola que foi o local da pesquisa, assim como os sujeitos pesquisados.

2.1 CONHECENDO A CIDADE DE LAGES

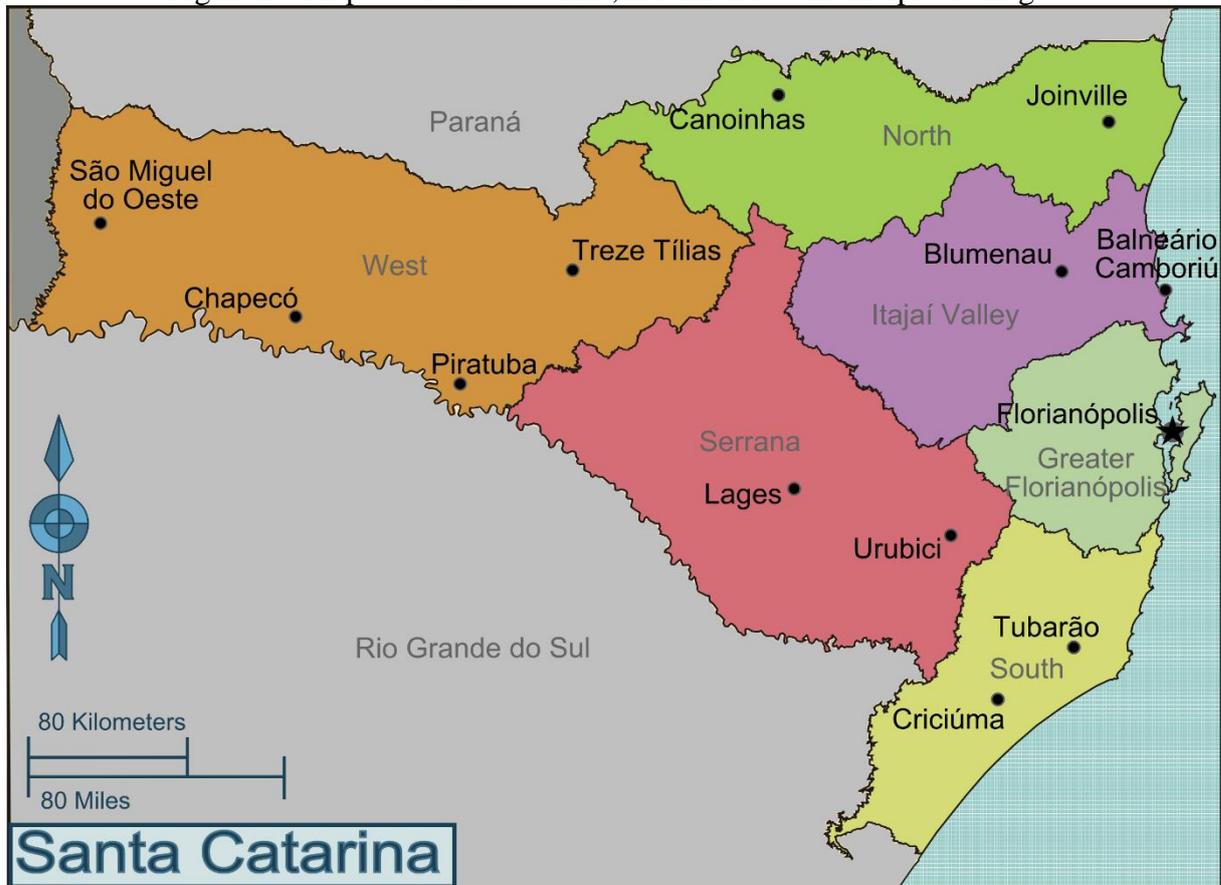
O viajante que se aproxima de Lages tem uma visão deslumbrante: do alto da colina avista a cidade em toda sua extensão. Extensa, densa, de forma longitudinal permite ao seu visitante um vislumbre de sua totalidade, que esconde em seu interior a diversidade de grupos, estilos culturais e modos de vida que a compõem.

(Peixer, 2002, p. 9)

Essa visão de deslumbre da Princesa da Serra, como é chamada a cidade de Lages, é vista pelo viajante que passa e não desce para estadia por alguns dias ou tempos, porque, se isso acontecer, outra realidade vai se configurando. É uma cidade bonita, mas que tem problemas como outras cidades; há bairros que abrigam uma população popular e pobre nos diversos olhares, tanto econômicos, quanto culturais, educacionais e, mais ainda, com a falta de assistência diversa. É um povo que luta, sofre, mas que continua firme nos seus objetivos de construir uma sociedade mais justa, mais humana e com menos diferenças sociais.

A pesquisa foi realizada na cidade de Lages/SC, que é um município do estado de Santa Catarina, localizada na região Sul do Brasil. O município de Lages está localizado na latitude - 27.815 e longitude 50.3259 e possui uma área total aproximada de 2.631,50 quilômetros quadrados (km²), divididos em 74 bairros. Sua população, conforme o censo do IBGE de 2022, era de 164.981 habitantes.

Figura 2 - Mapa de Santa Catarina, localizando o município de Lages



Fonte: <https://pt-br.topographic-map.com/map-3r41h/Lages>

Habitada até o século XVIII por índios caingangues e xoclungues, começou sua história com a construção da estrada ligando as províncias do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Em seguida, alguns colonos iniciaram fazendas de gado e de exploração de erva-mate e de madeira. Isso fez surgir conflitos entre índios e colonos ocasionados pela disputa dos pinheirais. Os pinhões de araucária e animais eram a fonte de alimento básica dos indígenas.

Fundada em 1766 pelo bandeirante paulista Antônio Correia Pinto de Macedo, Lages servia inicialmente como estalagem para a rota comercial entre o Rio Grande do Sul e São Paulo, principalmente na passagem do gado dos campos gaúchos para abastecer os trabalhadores da extração de ouro em Minas Gerais.

Correia Pinto a batizara assim devido à abundância da pedra laje na região; o nome original era Nossa Senhora dos Prazeres dos Campos das Lajens. Instituída vila pelo governador de São Paulo, Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, Lages teve seu território transferido da capitania de São Paulo para a capitania de Santa Catarina, por D. João VI, em 9 de setembro de 1820. Décadas após o fim da Revolução Farroupilha, teve seu primeiro paço municipal edificado entre 1898 e 1902.

Freguesia criada com a denominação de Lages, em 1768. Elevado à categoria de vila com a denominação de Lages, por Carta Régia, de 26-01-1765, desmembrada da antiga Capitania de São Paulo, por Alvará de 09-11-1820. Instalada em 22-05-1871. Pela Lei Provincial n. ° 420, de 10-05-1856, é criado o distrito de Campo Belo e anexado ao município de Lages. Pelo decreto de 10-04-1890, é criado o distrito de Paineira e anexado ao município de Lages, elevado à categoria de cidade, pela Lei Provincial n. ° 500, de 25-05-1860. Pela Lei Municipal n. ° 54, de 07-01-1899, é criado o distrito de Capão Alto e anexado ao município de Lages.

Lages, na década de 1970, no governo de Dirceu Carneiro ficou conhecida nacionalmente como a cidade que tinha a força do povo, pois lutavam juntos em mutirões, governo e população, para conseguirem seus direitos de moradia, educação, alimentação, entre outros. Todos eram atendidos, especialmente os que tinham filhos e fome. Nos dias atuais, se perdeu a força de ambos, dos governantes e da população. Na colina, já se avistam filhos com fome.

Lages fica em um planalto, chamando atenção a extensa área urbana, longitudinal e ampla. Locks (2008, p. 39) registra: “é uma dessas cidades que se espraiou no espaço físico configurando o modelo de urbanização Brasileira ocorrida a partir da década de [19]40”, o que é denominada, por Santos (2001), de “modelo centro — periferia”.

Assim, temos Lages que abriga, no centro, praças, calçadão, Catedral Diocesana (patrimônio arquitetônico, cultural e simbólico), prédios públicos (Prefeitura, Hospital Nossa Senhora dos Prazeres, Colégio Santa Rosa de Lima, Colégio Bom Jesus Diocesano, Escola de Educação Básica Vidal Ramos Junior, Fundação Cultural de Lages, Museu Thiago de Castro, Biblioteca Pública Municipal, comércio, residências da classe alta/elite lageana.

Figura 3 - Vista panorâmica da cidade de Lages/SC



Fonte: viagensecaminho.com

Com o crescimento da população oriunda dos campos e de propriedades rurais do município de Lages, assim como de outros municípios da região, principalmente os desempregados que vieram do fechamento das serrarias, corte e desmatamento do pinheiro, nas décadas de 1960 e 70, arriscaram-se por alguma oferta de trabalho temporário em outros setores.

Na chegada à cidade, foram constituindo suas habitações dentro de suas condições. Ocorreu, então, a formação dos bairros periféricos ao centro, formando assim a periferia de Lages, o que alterou a paisagem, os limites e as relações no meio urbano. A periferia foi aumentando e, com esse aumento, maiores problemas, como a marginalização que se liga à violência, à fome e ao sofrimento.

O município de Lages tem em sua posição geográfica central uma malha viária, que é inter cruzada por rodovias que ligam todos os pontos cardeais. Apresenta um paradoxo, de um lado, pela arquitetura e beleza da região dos campos da serra, o que deu a Lages o título de Capital Nacional do Turismo Rural. Mas, ainda, o município apresenta o maior percentual de urbanização do estado catarinense, já que a maioria de sua população residente na cidade. No meio deste paraíso, encontramos um cinturão da miséria. Na periferia, marginalizada, com baixa renda, são encontrados os bairros: Araucária, Área Industrial, Bates, Beatriz, Bela Vista, Bom Jesus, Boqueirão, Brusque, Caça e Tiro, Caravágio, Caroba, CDL, Centenário, Chapada, Cidade Alta, Centenário, Conta Dinheiro, Copacabana, Coral, Cruz de Malta, Dom Daniel, Ferrovia, Frei Rogério, Gethal, Guadalupe, Guarujá, Habitação, Ipiranga, Jardim Cepar, Jardim

das Camélias, Jardim Panorâmico, Maria Luiza, Morro do Posto, Morro Grande, Nossa Senhora Aparecida, Passo Fundo, Penha, Petrópolis, Pisani, Ponte Grande, Popular, Promorar, Restinga Seca, Sagrado Coração de Jesus, Santa Cândida, Santa Catarina, Santa Clara, Santa Helena, Santa Maria, Santa Mônica, Santa Rita, Santo Antônio, São Cristóvão, São Francisco, São Luiz, São Miguel, São Paulo, São Pedro, São Sebastião, Triangulo, Tributo, Universitário, Várzea, Vila Camboni, Vila Maria, Vila Mariza, Vila Nova e Vista Alegre. No decorrer do ciclo da madeira, surgiram em torno de 50 novos bairros. Ainda, conta com dois distritos, o de Índios e de Santa Terezinha do Salto, além das localidades de Cadeados, Cajuru, Coxilha Rica, Macacos, Morrinhos, Pedras Brancas e Salto Caveiras.

Figura 4 - Mapa do município de Lages



Fonte: <https://pt-br.topographic-map.com/map-3r41h/Lages>.

Nas localidades encontram-se as fazendas de plantação e de criação de gado, como também as de turismo rural, que precisam do trabalho dos capatazes, que têm que levar junto suas famílias, e o trabalhador assalariado das fazendas rurais, que, na sua maioria, moram em um dos bairros da periferia da cidade e se deslocam todos os dias para o trabalho com ônibus e arcando com os custos do transporte. O trabalho na fazenda rural é de domingo a domingo, com um dia de folga, geralmente no meio da semana e em dias alternados para cada trabalhador. Então, o paraíso é excludente.

A cidade está situada a 916 metros acima do nível do mar, tem clima subtropical, com temperatura média anual de 14,3° C, com máxima de 35° C e mínima de -7,4° C. Fundada no

século XVIII, no contexto socioeconômico da exploração da atividade do ouro na região das Minas Gerais e de uma sociedade nacional colonial e escravocrata. Foi a atividade do tropeirismo, desenvolvida ao longo do Caminho das Tropas que ligava o centro ao sul do país, que fez surgir sedes de fazendas, pousos, vilas e povoados, entre eles a vila de Lages, em 1766 (SEBRAE, 2006). A cidade, historicamente, configurou-se como polo regional, uma vez que a maioria dos dezoito municípios do seu entorno foi desmembrada de Lages no período de cinquenta anos atrás. Esse conjunto de municípios constitui hoje o que também se denomina de Região da Serra Catarinense.

Dezoito municípios compõem a organização geopolítica regional, a Associação dos Municípios da Serra Catarinense (AMURES), quais sejam: Lages, Correia Pinto, Otacílio Costa, Palmeira, Bocaina do Sul, Urupema, Painei, Capão Alto, Campo Belo do Sul, Cerro Negro, Anita Garibaldi, São José do Cerrito, Ponte Alta, Bom Jardim da Serra, Urubici, Rio Rufino, Bom Retiro e São Joaquim.

Figura 5 - Mapa da região da AMURES



Fonte: *Jornal Notícia no Ato*, 2020.

As atividades econômicas que alavancaram o desenvolvimento foram, respectivamente, a pecuária extensiva (1766-1940), a exploração do pinheiro Brasileiro (araucária angustifolia) (1940-1970), substituído pela monocultura do pinheiro americano (*Pinus Elliottis*), sendo hoje forte na exploração da atividade do hidronegócio.

A partir da década de 1980, a região naturalmente serpenteada pelos rios Canoas e Pelotas é inserida no plano energético nacional das políticas de governo e do interesse de empresas privadas como potencial para a construção de grandes hidrelétricas, gerando alterações na paisagem e movimentos de assentamentos e reassentamentos populacionais. A migração de trabalhadores, por consequência do esgotamento da atividade da madeira, no final da década de 1970, ampliará significativamente o número de bairros que constituíram e fazem a periferia urbana de Lages (Locks 2008).

O termo periferia é usado, na perspectiva de Caldeira (1984, p. 7), “para designar os limites, as franjas da cidade. Sua referência não é apenas geográfica: além de indicar distância, aponta para aquilo que é precário, carente, desprivilegiado em termos de serviços públicos e infraestrutura urbana”.

São encontrados elementos sociais, políticos e econômicos que justificam a expansão, desenvolvimento, ocupação, urbanização e enclaves na história de uma cidade. Na história oficial de Lages, encontramos que era local de pouso, no qual as pessoas muitas vezes acabavam ficando além do tempo planejado, constituindo famílias ou arranjando algum trabalho.

A partir do século XIX, a formação social e econômica de Lages associa-se à economia extrativista e de subsistência, à pecuária extensiva, aos cultivos de gêneros alimentícios e de abastecimento interno, como a erva-mate, o fumo, a mandioca, o milho e o feijão, pequeno comércio, hospedagens, ferrarias, sapatarias e demais serviços, aqueles ligados a uma cidade-pouso, um lugar de passagem, com zonas de meretrício, hospedarias, casas de jogos, bodegas e bares.

Seus habitantes eram compostos por escravos/escravas, trabalhadores, caboclos, índios domesticados, militares desertados do pós-Guerra do Paraguai, em 1864, além de comerciantes, fazendeiros, funcionários públicos e alguns estrangeiros (portugueses, alemães e italianos).

2.1.1. Conhecendo brevemente o processo político da cidade

A classe política dominante era composta pelas famílias Ramos e os Costa. As duas, como é colocado por Munarim (1990, p. 50), “são modelos acabados da oligarquia rural de prática coronelista do Brasil das primeiras décadas do século XX”.

No Período Imperial (1822-1889), existiam o Partido Conservador e o Liberal, dirigidos pelas famílias Ramos e Costa. Vidal Ramos Sênior (filho de Laureano Ramos), chefiava o Partido Conservador (o qual reunia de proprietários a magistrados) e o Partido Liberal (que reunia proprietários e profissionais liberais), que era chefiado por Ignácio José da Costa: neto do fazendeiro Ignácio da Silva Ribeiro. Lages foi então governada pelos Ramos e Costa até 1973.

Com o desenvolvimento da indústria madeireira houve alteração na cidade, porque precisava atender as demandas do setor econômico. Foram instalados os primeiros postos de gasolina, as borracharias, as fábricas de rebocos e carroceria, lojas de peças e acessórios e as oficinas mecânicas. Essa demanda aconteceu com a chegada dos ‘gringos’ (migrantes da serra gaúcha), que se constituíram como os novos ricos da cidade, entrando em confronto com os fazendeiros, querendo o poder para desbancar os políticos tradicionais. Surge, então, uma nova elite política, que queria dismantelar a dominação coronelista existente na cidade. Mas a virada política só aconteceu com a vitória da oposição, em 1972.

Portanto, o ciclo da madeira transformou as relações sociais, econômicas e políticas que vinham acontecendo no município. Começaram outros tempos, com movimentação de carros, com horário no trabalho do comércio, das serrarias e de outros locais onde se trabalhava.

Até hoje é lembrado o que ficou da política das famílias Ramos e Costa, frente ao poder público, com privilégios, arranjos políticos, redes de favoritismo, coerção pessoal e confusão do espaço público com o privado, visto que por mais de meio século a prefeitura foi a extensão da casa das famílias Ramos e Costa. Tal situação só se alterou com a primeira vitória da oposição, em 1972, e completamente pela segunda vez, em 1977, também com a vitória da oposição.

A primeira vitória do MDB (oposição), em Lages, foi em 1972, com Juarez Furtado e Dirceu Carneiro, fator para compreendermos a transição política em Lages na década de 1970 e a primeira vitória do partido em 1972, visto as transformações da cidade nas duas décadas do ciclo da madeira e seu recente processo de urbanização, e que continuou pela segunda vez, em 1977, com Dirceu Carneiro e Celso Anderson de Souza.

O governo de Juarez Furtado foi voltado à promoção da participação popular, conforme coloca Munarim (1990, p. 151-152), “participação popular”, pois “constituíram o que se pode chamar de primeiras organizações populares generalizadas nas massas de que se tem notícia na região serrana de Santa Catarina. Já o governo de Dirceu Carneiro foi voltado à população carente e periférica, que não tinha onde morar e ganhava até dois salários-mínimos vigentes na

época. Implantou projetos de moradia popular, COHAB e Mutirão. Em todos havia a participação da comunidade e da prefeitura.

Nesse tempo de Dirceu Carneiro como prefeito, a máxima foi: “A força do povo”⁶, porque todos eram protagonistas e responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos com as forças que possuíam, tanto física, como econômica, social e política. Sendo assim, momento histórico de tentativa de respeito ao poder público, em uma cidade que contou com quase oitenta anos confundindo o público e o privado. Nas palavras de Dirceu Carneiro, referindo-se aos partidos: “[...] nas democracias formais [se] está a serviço de grupos dominantes, distorção que precisa ser corrigida”

Na década de 1980, inúmeros problemas sociais surgem dos serviços urbanos, situação na qual a população tinha pouco ou quase nenhum acesso à moradia adequada, alimentação regular e acesso aos serviços públicos, como instituições de educação e de saúde pública. Precisavam do mínimo para sobreviver.

As reivindicações por participação política, cidadania e dignidade tornaram-se a bandeira de luta desses sujeitos, o que levou as decisões e a organização para o espaço público.

Lages de hoje, século XXI, ainda não compreendeu a diferença entre o público e o privado, com problemas sociais, econômicos e políticos extremos. A periferia continua crescendo e se alastrando para o centro da cidade, com os moradores de rua locais, que vêm do campo, da área rural, de municípios vizinhos e de outros estados.

O processo histórico se repete. São necessárias políticas públicas na educação, na saúde, na cultura, na habitação, no trabalho e na renda, entre outras, para ajudar a resolver os desafios da região que afetam a vida da população. É urgente.

2.2 CONHECENDO A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para situar o local desta pesquisa, é necessário remetê-la, ainda que de forma tangencial, ao contexto do Novo Ensino Médio, previsto em uma lei aprovada em 2017, e que começou a ser implementado em 2022 em todo o país, nas escolas públicas e privadas. Nesse movimento, definimos como contexto da pesquisa a cidade de Lages/SC, pois há várias escolas da rede pública estadual de Ensino Médio no perímetro urbano, entre elas; (17) dezessete escolas de educação básica, (02) dois centros de educação profissional, (02) duas unidades descentralizadas (UDs) do CEJA nas unidades prisionais e (01) uma escola militar.

⁶ Para conhecer mais sobre a proposta de Lages, vide *Lages, a força do povo* - filme 1982. Disponível em: www.adorocinema.com/filmes/filme-245490/.

A partir da identificação das escolas existentes no município de Lages/SC, foi necessário definir o local da pesquisa. Como critério de escolha, optamos pela escola da rede pública estadual que em 2018 iniciou o projeto-piloto no processo de inclusão do novo Ensino Médio, a Escola de Educação Básica Estadual.

2.2.1 A escola-campo de investigação

A escola-campo de investigação é uma escola pública estadual que desenvolveu o Novo Ensino Médio destinado às classes populares. O Ensino Médio é de responsabilidade da rede pública estadual, e os jovens de classes populares encontram-se predominantemente matriculados/incluídos nessa rede, pela condição de acesso.

A escola recebe estudantes do bairro onde está inserida e de outros bairros da cidade. São provenientes, na sua maioria, de famílias da classe média e de baixa renda. A Escola de Educação Básica localiza-se no Bairro Santa Helena, município de Lages, Estado de Santa Catarina. É mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação.

A Escola de Educação Básica foi criada pelo Decreto N/SEE n.º 1306, publicado no DOE n.º 10.091, em 01/10/74, autorizada pelo parecer n.º 211/74, de 25/06/74, do CEE. Anteriormente a essa data, a referida Escola teve início em 05/08/57.

A escola está edificada no meio da comunidade em ampla área. O edifício constitui-se em dois blocos: o primeiro é composto por dois pavimentos em estado de conservação regular. O andar superior apresenta 10 salas de aula, dentre elas, a sala de informática, com 26 computadores e lousa digital. No pavimento térreo estão situados: Secretaria, sala da Direção, dos Professores, da Supervisão e Orientação Escolar, cozinha cedida para a empresa Sepat, dois banheiros para professores, sendo um masculino e outro feminino, dois banheiros para alunos, pátio interno, sala NEM, depósitos e sala do AEE, equipada com computadores e armários. O segundo bloco é composto de 06 salas.

Todas as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio fazem uso de salas que são utilizadas como laboratórios de componentes curriculares nesta unidade escolar. Estas salas são divididas por disciplinas (componentes curriculares), dispondo de recursos didáticos pedagógicos necessários à aprendizagem de cada matéria (unidades de ensino) que, no dia a dia, vão sendo moldadas através da interação dos alunos com as atividades propostas. Neste modelo, os professores permanecem no laboratório do seu componente curricular e são os estudantes que trocam de sala.

Em um bloco separado do prédio situa-se o ginásio coberto, com salas para os professores de Educação Física. Em anexo, há uma sala de jogos, sala de dança, uma pequena sala de aula e a biblioteca do Ensino Fundamental Anos Finais. Dispõe, também, de uma quadra aberta, com dimensões adequadas para a prática de esportes, porém sua estrutura física é insuficiente.

A acessibilidade da Unidade Escolar é dotada de acessos a deficientes físicos (cadeirantes), limitando-se, entretanto, ao andar térreo, com sanitários adaptados para eles.

E é com a esperança de poder oferecer aos estudantes um ambiente melhor que se almeja a construção de um refeitório adequado e de um auditório.

Para o planejamento das horas-atividade, os professores podem usar salas adequadas com mesas, sofás, internet e material pedagógico oferecido pela unidade escolar.

Segundo o PPP da escola, existe necessidade de um planejamento que resulte do trabalho coletivo, avaliado constantemente e que defina os eixos norteadores de todo o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela Escola, sintetizado em um documento organizado pela comunidade escolar, que pretende nortear as ações para uma escola de sucesso.

Conforme dados retirados do INEPE do ano de 2020, nessa Escola de Educação Básica de Lages/SC o quantitativo e o percentual de matrículas estavam assim distribuídos (Quadro 4):

Quadro 4 - Número e percentual de matrículas

ETAPAS		NÚMERO DE MATRÍCULAS		PERCENTUAL DE MATRÍCULAS	
Anos Iniciais		142		40%	
Anos Finais		127		35%	
Ensino Médio	89	1ª série	38 estudantes	25%	10%
		2ª série	27 estudantes		8%
		3ª série	24 estudantes		7%
		Educação Especial	3 estudantes		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados INEPE/2020.

2.2.2. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa foram os gestores da escola e os professores que trabalham nas três séries do Novo Ensino Médio, conforme exposto no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Sujeitos que participaram da pesquisa

ENTREVISTAS	
(03) três	Gestores
(01)um	Secretária
(01) um	Coordenadora pedagógica
(05) cinco participantes	TOTAL

QUESTIONÁRIOS	
(17) dezessete	Docentes
(17) dezessete participantes	TOTAL

(22) vinte e dois participantes	TOTAL GERAL
---------------------------------	--------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, através de uma conversa informal seguida da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme parecer do CEP Número: 5.840.257, no qual tiveram mais esclarecimentos a respeito da adesão e do desenvolvimento do presente estudo. Como técnicas de pesquisa, valemo-nos da entrevista e do questionário, por meio dos quais se deu voz aos sujeitos da pesquisa, buscando conhecer seus saberes. Conhecimentos esses constitutivos do olhar, mediados pela vida cotidiana profissional, saber do outro, que entendemos ser fundamental para o estabelecimento de definições e compreensão, que nos possibilitam transitar no universo de significados que compõe o mundo da escola, a vida profissional dos professores.

Conforme Mynaio (2002), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas nas falas dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores.

Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, é por nós entendida como uma conversa a dois, com propósitos bem-definidos. Em primeiro nível, essa técnica caracteriza-se por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, em outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico (Minayo, 2002, p. 57).

A entrevistas com as gestoras, coordenadoras pedagógicas e secretária ocorreu por meio de doze questões (vide Apêndice), que serviram como elemento de análise e cujos resultados apresentamos no quinto capítulo.

Foram convidados 20 professores, sendo que somente 17 responderam ao questionário da pesquisa, enquanto os 05 gestores convidados para as entrevistas semiestruturadas se dispuseram

a realizá-la. Abaixo, apresentamos, nos Quadros 6 e 7, a estrutura dos docentes e gestores da escola.

Quadro 6 - Quadro do pessoal administrativo, assistente de educação, pedagógico e terceirizado

FUNÇÃO	QUANTITATIVO	HABILITAÇÃO
Direção Geral	01	Especialista
Assessoria de Direção	02	Especialista
Assistente de Educação	02	Especialista
Assistente Técnico Pedagógico	01	Especialista
Administradora	01	Especialista
Supervisora	01	Mestre
Orientadora Escolar	01	Especialista
Terceirizados	03	Nível Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do PPP/2020.

Quadro 7 - Quadro de professores da escola

EFETIVO – ACTs	QUANTITATIVO	HABILITAÇÃO
Efetivo	01	Doutorando
Efetivo	01	Mestre
Efetivo	01	Mestrando
Efetivo	11	Especialistas
ACTs	07	Especialistas
ACTs	11	Graduados
ACTs	03	Cursando Graduação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados do PPP/2020.

3 NAS TRILHAS DE UM PANORAMA HISTÓRICO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Precisamos de história. Mas de maneira diferente daquela que o passeante mimado no jardim do conhecimento está acostumado a usá-la. Não importa o quão elegantemente ele possa olhar para suas necessidades grosseiras e angústias. Ou seja, nós precisamos da história para a vida e para a ação, e não para virarmos as costas da vida e da ação confortavelmente, mascarando nossa vida egoísta e nossas más e covardes ações. Nós desejamos usar a história unicamente na medida em que ela nos serve para viver. Mas existe um degrau entre fazer história e valorizá-la em uma vida que atrofia e degenera-se. Trazer este fenômeno para a luz como sintomas de destaque de nosso tempo, é tão necessário quanto doloroso.

Friedrich Nietzsche

Historicamente, o Ensino Médio público não foi objeto de prioridade nas políticas públicas, apresentando uma trajetória marcada por irregularidades, contradições, inconsistências e, sobretudo, indefinições. Nesse contexto, faz-se necessário compreender o movimento/constituição das políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação brasileira, o direito à Educação nas constituições brasileiras.

Nesse movimento, dentro da dinâmica tempo e espaço, a história vai se construindo e, nesse contexto, as políticas públicas vão se consolidando, ou não, ao longo da história. Assim aconteceu com a história, nesta perspectiva do direito à educação ao longo das Constituições brasileiras iniciada nos tempos do Império. Portanto, neste capítulo, foi realizada a abordagem da panorâmica do Direito à Educação nas constituições brasileiras.

3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

As políticas públicas que são criadas pelos governos e colocadas em prática por medidas que, de certa forma, visam garantir o acesso dos cidadãos aos benefícios advindos desse

processo. No âmbito educacional, as políticas públicas são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. O Estado é o agente fundamental no acontecimento da política pública.

Iniciamos com uma reflexão sobre políticas públicas, embasada em alguns teóricos, para expor a base conceitual usada para o desenvolvimento desta tese. Nesse sentido, concebemos política pública como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

A sociedade civil não é responsável direta e nem agente implementador de políticas públicas, mas faz política. A partir disto, Oliveira (2010) entende que a sociedade civil, apesar de fazer política, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas, cabendo ao governo realizar esse papel. Por isso, quando organizados socialmente, os grupos de interesse traçam estratégias políticas de pressão ao governo a fim de que políticas públicas sejam implementadas em seu favor.

Em 1824, quando o imperador D. Pedro I promulgou a primeira constituição brasileira, já constava a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no Título 8º das Disposições Gerais, além de Garantia dos Direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros, no Art. 179, incisos XXXI e XXXII, nos quais dispunha sobre a instrução primária e gratuita aos cidadãos; porém, a maioria dos brasileiros não tinha acesso e ficava à margem do processo.

...

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, são garantidos pela Constituição, da seguinte maneira: A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (Art. 179) (Moraes, 2009, p. 829).

A partir desse pressuposto legal, torna-se importante ressaltar que a Carta Magna vigente à época, após a proclamação oficial da “independência” (a primeira constituição brasileira), não garantia a todos os brasileiros o acesso à educação primária, sendo que negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos, pois detinham a definição de não cidadãos. Essa constituição permaneceu em vigor até o ano de 1891, com o advento da primeira constituição republicana.

Percebemos, então, que a Educação não acolheu grande parte do contingente populacional, sendo privilégio das elites.

O tempo passou e continuamos a encontrar não cidadãos em muitos brasileiros e situações, como em muitos de outras etnias sem usufruir desse direito em todas as etapas da Educação Básica, mais ainda em suas modalidades, desde as condições de acesso, permanência e êxito, estrutura física para receber os estudantes, formação continuada dos professores, currículo descontextualizado da realidade dos estudantes, ainda pautado na perspectiva tradicional, em que o conteúdo estudado é descontextualizado, fragmentado e tem como objetivo memorizar para “responder na prova e tirar nota”, mas não no sentido de produção/construção do conhecimento para que este possa contribuir na mudança de vida individual e coletiva.

Em 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira, em 15 de outubro, que tratava exclusivamente da Educação. Em seu artigo 1º, afirmava que “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827).

Observa-se que, embora muito restrita em termos legais, havia preocupação com a Educação. Entretanto, em 2023 ainda podemos constatar escolas que não atendam todos os brasileiros.

No movimento da história, em fevereiro de 1891, foi promulgada a primeira constituição republicana e segunda do Brasil, a qual representou um retrocesso em relação ao direito à Educação, pois não mais garantia o livre e gratuito acesso ao ensino. Até o ano de 1891 não existiam direitos ao cidadão brasileiro no tocante à Educação. Tal situação traria, ainda, consequências no plano político, pois o Art. 70, em seu § 1º, inciso II, determinava que os analfabetos não tivessem direito ao voto. As poucas referências à Educação nessa constituição se limitavam a dispor sobre a competência não privativa do Congresso em “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (Brasil, 1891).

Após quarenta e três anos, em 1934, a Assembleia Nacional Constituinte, convocada pelo Governo Provisório da Revolução de 1930, redigiu e promulgou a segunda constituição republicana do Brasil. Para Raposo (2005, p. 1), a Constituição de 1934, “ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional”, representou um novo marco nas constituições brasileiras. Teve-se, pela primeira vez, “a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais”. Sobre a Educação, em seu capítulo II, Art. 149, do título V, a Constituição garantia:

Art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a Brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito Brasileiro a consciência da solidariedade humana.

A Constituição de 1934 foi a primeira a dedicar um capítulo à Educação e à Cultura. A Educação foi ajustada ao dever da família e dos poderes públicos, voltada à consecução de valores de ordem moral e econômica. Uma das inovações foi a extensão do direito à Educação aos jovens e adultos e, pela primeira vez, a vinculação obrigatória de recursos resultantes de impostos para manutenção do sistema de educação. As inovações, entretanto, não surtiram efeito algum, posto que o golpe de Estado de 1937 pusesse fim à vigência da Constituição de 1934, antes mesmo da votação do Plano Nacional de Educação.

A Carta de 1934 teve vigência até 1937. Foi consequência direta da Revolução Constitucionalista de 1932, tendo sido importante por institucionalizar a reforma da organização político-social brasileira, não com a exclusão das oligarquias rurais, mas com a inclusão dos militares, classe média urbana e industrial no jogo de poder.

Na Constituição de 1937 implantou-se a ditadura do Estado Novo. Os poderes Executivo e Legislativo encontravam-se concentrados no Presidente da República, que legislava via decretos-lei e, posteriormente, os aplicava, o que fez com que grande parte da Carta de 1937 não tomasse eficácia (Moraes, 2007). Sobre a Educação, a Carta representou retrocesso em relação a sua predecessora. A vinculação obrigatória de recursos para a pasta foi extinta e, embora fosse obrigatório e gratuito o ensino primário, dos menos necessitados era exigida uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar, como uma forma de solidariedade. Ainda, foi colocado como primeiro dever do Estado em matéria de educação o ensino pré-vocacional e profissional voltado aos menos favorecidos.

Já o texto promulgado em 18 de setembro de 1946 tinha como característica a tendência restauradora das linhas de 1891 e buscava ainda restaurar inovações da Carta de 1934 que haviam tido fim pelo golpe de 1937, em especial em matérias de proteção aos trabalhadores, à ordem econômica, à educação e à família (Baleeiro; Sobrinho, 2001, p. 28-31).

O golpe de Estado de 31 de março de 1964 instaurou no Brasil a ditadura militar. A constituição de 1967 buscou, então, institucionalizar e legalizar o regime militar, conferindo ao Poder Executivo a maior parte do poder de decisão, aumentando sua influência sobre o

Legislativo e o Judiciário., conforme Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969, que dispõe:

Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II – o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III – o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem faltas ou insuficiência de recursos;

IV – o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará. (Emenda Constitucional n.º 1 de 17 de outubro de 1969).

Dessa forma, percebe-se que a preocupação do legislador com o acesso à Educação abarcava apenas a restrita faixa etária dos sete aos quatorze anos. O Ensino Médio e o Ensino Superior Público seriam destinados aos mais necessitados e, ainda assim, seriam gradualmente mais restritivos, posto que a Constituição previsse que a gratuidade daria lugar a bolsas de estudos que deveriam ser restituídas. Poder-se-ia esperar que estudantes de famílias com menos recursos e menos qualificados abandonassem os estudos, com receio de que não dispusessem de condições de restituir as bolsas recebidas. A educação de jovens e adultos não foi contemplada no texto.

Conforme explica Miranda (1974), a Carta Magna daquele ano, embora dispusesse sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, não garantia a universalização do direito à Educação. Isso porque não trouxe ao Estado a obrigação e o dever de levar escolas a todo o território nacional, estendendo o ensino a regiões desprovidas de escolas.

Ainda para Miranda (1974), a Educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído dela; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir o povo com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da Educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os estudantes, com condições de permanência.

Referente ao financiamento da Educação, o texto constitucional previa a aplicação mínima de recursos provenientes de impostos, sendo treze por cento (13%) para a União, e vinte e cinco por cento (25%) para Estados, Distrito Federal e Municípios. A Emenda Constitucional de 1969 pouco modificou os dispositivos da Constituição de 1967, referentes à Educação. Como destaque, tem-se a alteração dos percentuais mínimos a serem aplicados

na pasta, estando apenas os municípios obrigados a tal e com queda para vinte por cento (20%) da receita. Havia, porém, previsão de intervenção do Estado em caso de descumprimento.

Em 1967, foi promulgada a Constituição pelo governo militar que, pela primeira vez, trazia em seus artigos a Educação como direito de todos e dever do Estado. A Educação está nos direitos sociais, que estão ligados a direitos mínimos que garantem o bem-estar e a qualidade de vida do indivíduo. Eles não se dissociam dos direitos da personalidade, como forma de assegurar a dignidade da pessoa humana.

Sendo assim, a Educação é um dos meios mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade. Por meio da Educação, produz-se conhecimento e, assim, todas as esferas de um país desenvolvem-se. A Educação vai além da educação formal nas escolas, abrangendo, também, os âmbitos familiar e social.

No entanto, pode-se perceber que o conceito de Educação está relacionado a transferências de valores, tanto culturais quanto sociais, de uma geração a outra e, também, como instrumento ao desenvolvimento da pessoa humana.

Como direito, o primeiro passo é a sua garantia em lei. No Brasil, a Educação já é garantida em lei há vários anos, porém a sua consolidação para a maioria da população é bastante recente, assim como falta ação por parte da grande maioria da população que ainda não conhece plenamente os seus direitos com profundidade e despreza aqueles que buscam uma educação com qualidade, socialmente referenciada, para além de interesses mercadológicos.

O investimento na Educação é primordial para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, de toda a sociedade. A Educação amplia horizontes, prepara para enfrentar os desafios, gera mudanças, o que torna cada cidadão preparado para a vida e com possibilidades e perspectivas maiores no campo profissional e de compreensão do mundo.

Percebe-se, assim, que o direito à Educação recebeu diferentes tratamentos, tanto em abrangência quanto em conteúdo, refletindo ideologias e valores da época. Portanto, resumidamente, as principais características dessas Constituições quanto ao direito à Educação nas Constituições brasileiras são sintetizadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Principais características das Constituições quanto ao direito à Educação nas Constituições brasileiras

Ano da Constituição	Características da Constituição
1824	Estabeleceu entre os direitos civis e políticos a gratuidade da instrução primária para todos aqueles considerados cidadãos e previu a criação de colégios e universidades. É a Constituição do Brasil Império.
1891	Preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre ensino secundário e primário, embora ambos pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Determinou a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. Primeira Constituição do Brasil República.
1934	Estabelece a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional, com apresentação de dispositivos para organizar a educação nacional, mediante previsão e especificação de linhas gerais de um plano nacional de educação. Também dispõe sobre a criação dos sistemas educativos nos Estados e destinação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, como prevê imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério oficial mediante concurso. Segunda Constituição do Brasil República.
1937	Não registra preocupação com o ensino público, sendo o primeiro dispositivo no trato da matéria dedicado a estabelecer a livre iniciativa. Prevê competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos Estados. Constituição do Brasil como Estado Novo.
1946	A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a pasta é restabelecida. A competência legislativa da União circunscreve-se às diretrizes e bases da educação nacional. Constituição do Brasil como Restauradora.
1967	Mantém a estrutura organizacional da educação nacional, preservando os sistemas de ensino dos Estados. Retrocessos observados: fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo; necessidade de bom desempenho para garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos; limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva; diminuição do percentual de receitas vinculadas para a manutenção e desenvolvimento do ensino (limitadas somente aos municípios após a Emenda Constitucional de 1969). Constituição do Brasil em Regime Militar.
1988	É referência fundamental para consolidar a educação como um direito de todos os cidadãos. Seu texto explicita, amplia e redige melhor o direito à educação já consagrado na legislação anterior. Estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), reafirma o dever do Estado para com a educação (art. 205) e, pela primeira vez em nível nacional, “a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), ampliando a gratuidade para o ensino médio, antes tratada como exceção e declara, explicitamente, a gratuidade para o Ensino Superior (art. 206, IV). Inclui a educação infantil no sistema de ensino, retirando-a da assistência social, garante o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; a oferta de ensino

	<p>noturno regular, adequada às condições do educando; o atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Além disso, o artigo 227 declara a prioridade no atendimento da criança e do adolescente e, ao ser regulamentado, dá origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>Inovou ao declarar a educação como direito público subjetivo, ao prever a possibilidade de responsabilidade da autoridade competente e atribuir ao Poder Público, a responsabilidade de realização do censo escolar e a chamada à matrícula (§§ do art. 208).</p> <p>Introduziu e/ou manteve uma série de mecanismos que possibilitam a efetivação dos direitos, tais como: mandado de segurança coletivo, mandato de injunção e a ação civil pública, possibilitando o recurso ao Sistema de Justiça para garantir o Direito à Educação.</p> <p>Determina que o direito a educação seja não apenas a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (art. 206, VII). Constituição do Brasil como Constituição Cidadã.</p>
--	--

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, com base em Raposo (2005).

Na história das Constituições brasileiras, existem regimes fechados e mais democráticos. Estes aconteceram conforme aprovação das Cartas, as impostas e as aprovadas por assembleias constituintes. A partir disso, os regimes democráticos poderiam ser os que possibilitassem discussão abrangente e inclusiva, atingindo toda a população que estava sob o regime constitucional vigente.

3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO ATUAL

Sendo a sociedade brasileira democrática, que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade, tem que primar pelo direito de todos em participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola, sendo que está previsto na legislação, e as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e por condições de equidade no sistema de ensino.

A Constituição da República, quando adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade.

A importância de fazer do direito de todos à Educação um movimento coletivo de mudança aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora.

A Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, estabeleceu o Estado Democrático de Direito. Chamada de “Constituição Cidadã”, ampliou o rol dos direitos sociais, entre os quais se insere o direito à Educação e às atribuições do poder público. Como escrevem Jaccoud e Cardoso Jr:

De fato, a Constituição de 1988 lançou as bases para uma expressiva alteração da intervenção social do Estado, alargando o arco dos direitos sociais e o campo da proteção social sob responsabilidade estatal, com impactos relevantes no que diz respeito ao desenho das políticas, à definição dos beneficiários e dos benefícios (Jaccoud; Cardoso Jr., 2005, p. 182).

Assim, segundo os autores, houve relevante expansão das responsabilidades públicas em relação à vida social, de forma que o enfrentamento de problemas que antes ocorria no espaço privado passa a compor dever e objetivos do poder público.

Nesse cenário, a educação corresponde importante papel na promoção da justiça social, mobilidade social e diminuição das desigualdades, sendo uma ação política eficaz (Raposo, 2005). Ainda de acordo com o autor, a perspectiva política e a natureza pública da educação são destacadas na Carta Magna de 1988, tanto pela expressa definição de seus objetivos, como pela própria estruturação de todo o sistema educacional.

Foram dedicados à Educação os Artigos 202 a 214 da seção I, do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do Artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Percebe-se, portanto, a relevância dada pelo legislador à matéria. Para Oliveira (1999), a CF/88 traz um salto de qualidade em relação às legislações anteriores, pois a Declaração do Direito à Educação encontra-se bem detalhada, com maior abrangência e precisão da redação, prevendo inclusive os instrumentos jurídicos que garantam tal direito.

O direito à educação aparece na Carta Magna de 1988 no Art. 6º, em que se elencam, pela primeira vez de forma explícita num texto constitucional Brasileiro, os direitos sociais, que são: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

No Artigo 205 dispõe-se que a Educação é direito de todos e um dever do Estado. Essa promoção tem como fim o desenvolvimento, tanto da pessoa quanto da própria sociedade. O

ensino começa a ser especificado no Artigo 206 da CF/88, que expõem como seus princípios norteadores:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V** - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - VI** - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII** - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII** - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - IX** - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
- Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006) (Brasil, 1988).

Esse artigo já traz em si uma inovação frente aos textos anteriores, pois passa a assegurar gratuidade de ensino em todas as etapas da Educação Básica, não somente no Ensino Fundamental, e no Ensino Médio não mais como exceção. O Ensino Superior é, pela primeira vez, também posto como gratuito (Oliveira, 1999).

O detalhamento do direito à educação ocorre no Artigo 208, a partir do qual o dever do Estado com a Educação será efetivado com a garantia dos incisos:

- I** - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; **II** - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; **III** - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; **IV** - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; **V** - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; **VI** - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; **VII** - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

No inciso I, a inovação é a extensão do acesso a todos os grupos etários, mesmo àqueles fora da idade regular para o Ensino Fundamental. Dessa forma, avança em relação ao texto de 1967, cujo Art. 176, § 3º, criava a possibilidade de restringir o acesso a pessoas fora da faixa etária dos sete aos quatorze anos (Oliveira, 2005) e representa uma garantia do direito à Educação de jovens e adultos.

A Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, modificou esse inciso. Na nova redação, coloca que deverá ser assegurada a oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental em idade apropriada. Moraes (2007) esclarece que a alteração elimina a ambiguidade quanto à obrigatoriedade de frequentar a escola para os que não o fizeram no período regular. O que se depreende da nova redação é o caráter opcional ao estudante, mantendo-se, porém, o dever expresso do Estado de ofertar o acesso aos que a ele recorram.

Moraes (2007) diz que o ensino, para ser universal e obrigatório, precisa ser ofertado de forma gratuita, ou não terá sua função atingida, considerando o nível de pobreza da população.

O inciso II resgata a ideia da Constituição de 1934 de ampliar o período de gratuidade do ensino e, mais ainda, previu a extensão da obrigatoriedade. A Emenda Constitucional n.º 14, de 1996, porém, deu nova redação ao inciso, suprimindo a obrigatoriedade e determinando a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”.

Para Oliveira (1999, p. 62), a CF/88 “reequacionou o debate acerca desse nível de ensino para além da polaridade ensino propedêutico X ensino profissionalizante”, bem como a preocupação do legislador com a universalização do Ensino Médio segue as tendências mundiais de desenvolver essa etapa do ensino face às exigências crescentes do mercado por escolarização.

Entretanto, a alteração enfraquece o compromisso do Estado com a obrigatoriedade desse nível de ensino. A regularização do fluxo do Ensino Fundamental e a consequente pressão de demanda, porém, devem resultar na expansão da oferta pelo governo.

Em 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 alterou a redação do inciso I, passando a vigorar: “I – A educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009).

Conforme a Constituição Federal de 1988, no Art. 208, deveria ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União, para o Ensino Fundamental, suplementação de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

É preciso fazer planos, principalmente em Educação, que ampara e alicerça a população para condições de vida digna e cidadã, mas estes têm que ser executados. Era para ser progressivo até 2016, e estamos em 2023 preparando outro plano para o decênio 2024-2034, e muito do plano 2013-2023 ainda não foi realizado. Não se pode ficar só no papel quando se fala em Educação. Tem que ir além, com prioridade.

Depreende-se dessas alterações que passa a Constituição piorar a educação obrigatória e, também, o Ensino Médio e a Educação Infantil, e que ficava delimitado o prazo de até 2016 para que as redes de ensino fossem capazes de ofertar vagas em número suficiente à efetivação do direito prescrito. Tais alterações representam passo significativo e relevante na direção da garantia do acesso à Educação Básica. Se antes a norma levava a interpretações que afastavam do Estado o dever do oferecimento do Ensino Médio gratuito, não obstante a imposição de progressiva universalização do Ensino Médio, não resta dúvida, agora, de que a Educação Básica, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, está assegurada.

Entretanto, alguns municípios do Brasil apresentam dificuldade no cumprimento desse direito. Exemplo clássico na Educação Infantil, em alguns deles, é que existem fila de espera e ações judiciais para cumprimento dessa lei, direcionando a aquisição de vagas em escolas privadas, ou a criança fica fora da escola. Essa medida vai ao encontro da perspectiva neoliberal de privatização da educação, o que nos leva a questionar: A Educação Básica está assegurada ou está no processo de ser assegurada? Quando? Em um futuro distante?

São interrogações feitas a partir da incorporação da Educação Infantil na Educação Básica, visto que a responsabilidade dessa etapa é do município, mas nem todos os municípios têm estrutura física e profissional para a demanda que é alta. Da mesma forma, a etapa dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, que também é de responsabilidade dos municípios, os quais estão recebendo de maneira caleidoscópica, por enfrentarem as mesmas dificuldades, como falta de estrutura e de profissionais.

Nessa etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, que era ofertado pelo Estado, também incluiu construção, aumento e reforma da estrutura física das escolas, com grandes investimentos públicos, assim como concursos para profissionais dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, com direitos garantidos em horas de trabalho e turmas que garantem salário mensal, incluindo vale alimentação e plano de saúde.

Como ficarão esses profissionais até suas aposentadorias? E as construções das escolas públicas estaduais, que serão responsáveis pela etapa do Ensino Médio? Serão elefantes brancos acumulando verba pública? É o drama anunciado? Esse drama poderia não acontecer se houvesse planejamento das leis.

A preocupação do legislador para com a efetivação do direito à Educação Básica gratuita em todas as suas etapas pode ainda ser analisada a partir do inciso VII. Sua redação original determinava a instituição de programas suplementares ao educando no Ensino Fundamental, para que esse dispusesse das condições materiais mínimas para o desenvolvimento de sua vida escolar.

A nova redação determina que tais programas devam atender a todos os educandos da Educação Básica. Oliveira (1999, p. 63) ressalta a teorização sobre a necessidade de uma “efetiva concepção de gratuidade que comporte tais serviços”. Ora, se tais serviços constituem esforço para a efetivação da gratuidade da educação e se devem ser estendidos também ao ensino infantil e médio, é certo que a oferta do serviço de ensino em si terá sua gratuidade assegurada.

O inciso IV da Lei 12.796 de 2013, determina a oferta de vagas em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos. Esse dispositivo não só estende o direito à Educação à referida faixa etária, como abre a possibilidade de incorporação do ensino infantil ao nível básico de educação e, também, no sistema de ensino regular. Isso demonstra uma mudança de concepção em relação a creches e pré-escolas, de instituições assistenciais para educacionais (Oliveira, 2005). Esse inciso teve sua redação alterada pela emenda Constitucional n.º 53, de 2006, de forma a prever a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas, para crianças de zero a cinco anos de idade.

Os mecanismos para reforço e garantia do direito à Educação são apresentados nos §§ 1º, 2º e 3º do artigo 208 da Constituição de 1988:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade pela autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Assim, a CF/88 reconhece que o acesso ao ensino obrigatório gratuito é direito público subjetivo e que, em caso de descumprimento do dever de ofertá-lo, a autoridade competente será responsabilizada. O que se refere ao direito público subjetivo, Viegas esclarece que o

é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. [...] O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade. O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo sendo negado (Viegas, 2003, p. 57).

Essa explicitação quanto à subjetividade do direito à educação constitui importante inovação apresentada pela CF/88, sendo que o direito público subjetivo, como assinala

Jellinek (1910, p. 10), é "o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse". É o direito público subjetivo que confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida em um determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. Também Cury (2002, p. 246) afirma:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio são indispensáveis para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

A Educação está intrínseca à pessoa humana. Dá-se por processo ao longo da vida de cada ser humano. Ao nascer, traz consigo sua história; no decorrer, a faz e interfere nela. É um construir sempre.

Nesse interim está o direito à Educação escolarizada, que faz parte dos chamados direitos sociais, inspirada no valor da igualdade entre as pessoas, que no Brasil foi reconhecido apenas na Constituição Federal de 1988. Até então, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir Educação a todos os brasileiros, uma vez que o ensino público era assistência àqueles que não podiam pagar. Direito fundamental, porque inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana.

Três décadas se passaram desde a promulgação da CF de 88, mas esse direito parece estar ainda no papel, sendo que a escola pública, por vezes, não apresenta condições de exercer esse direito, devido às condições de acesso, de estrutura física, à falta de equipamentos, ao aperfeiçoamento e ao pedagógico, ainda, de certa forma, em alguns espaços escolares inatistas e empiristas.

O texto de 1967, alterado pela Emenda Constitucional n.º 1 de 1969, reconhecia o direito à Educação como mero direito objetivo, representando apenas características de direito declarado (Viegas, 2003). O não reconhecimento explícito da Educação como direito público subjetivo nos textos constitucionais anteriores gerava extensos debates jurídicos a esse respeito (Oliveira, 1999).

Com a vigência da Lei Maior de 1988, não resta dúvida sobre o acesso ao ensino obrigatório e gratuito a que qualquer pessoa que cumpra os requisitos legais tem o direito público subjetivo, não existindo possibilidade alguma para que o Estado lhe negue a solicitação, posto que o direito é protegido por expressa norma jurídica constitucional (Cretella, 1993). Não existe possibilidade alguma para que o Estado negue o direito à

educação, que está na Constituição Federal de 88, mas que continua a ter uma importância secundária. Educação é processo e os resultados são em longo prazo.

Em 2016, segundo Nunes, Pinheiro e Mota (2019), 781 milhões de pessoas adultas não sabiam ler nem escrever. Dentre esse universo, 124 milhões de crianças no mundo não haviam concluído o ensino primário e muitas das que terminaram não adquiriram as competências básicas pela má qualidade da Educação. Um em cada seis adolescentes (entre os 12 e os 15 anos) estava fora da escola, em um total de 65 milhões. Uma em cada quatro crianças em zonas de conflito não frequentava a escola. E 40% da população mundial não tinha acesso à Educação em uma língua que falasse ou entendesse. Um em cada oito jovens estava desempregado. Por detrás desses dados da UNESCO e da UNICEF, havia muitas pessoas a quem estava a ser negado um direito básico: a Educação.

Os dados do IBGE de 2010 mostram que as populações que sofriam maior exclusão educativa eram as que viviam em contextos rurais isolados, em situações de pobreza (convém ter consciência de que as crianças mais pobres têm quatro vezes menos probabilidades de ir à escola que as mais ricas), as meninas e mulheres (duas em cada três pessoas adultas analfabetas são mulheres), as que pertenciam a grupos étnicos minoritários, os migrantes, refugiados ou deslocados, as que viviam em zonas de conflito, e ainda aquelas que tinham necessidades especiais (cerca de 150 milhões de menores têm algum tipo de deficiência).

As consequências da falta de acesso a uma Educação de qualidade evidenciam:

- pessoas excluídas do sistema educativo não contam com as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento da cidadania;
- desenvolvimento insuficiente de competências para a vida afeta as suas relações e a tomada de decisões no quotidiano;
- falta de acesso aumenta o abandono do sistema educativo e, conseqüentemente, a desigualdade alimenta o círculo vicioso de marginalização e de pobreza;
- limites das oportunidades de trabalho estável e satisfatório;
- aumento das frustrações resultantes de não poder cumprir as expectativas naturais de apoio à família e a sensação de não contribuir para a sociedade no seu conjunto;
- discorre o empobrecimento das sociedades, afetando o seu crescimento e bem-estar como nações;
- fomenta uma cidadania passiva e acrítica, com maiores probabilidades de aceitação de governos corruptos;
- perigoso recurso à violência para resolver os conflitos.

Essas marcas de desigualdades que o Brasil apresenta, entre tantas outras, espelha a distribuição de direitos. Portanto, garantir o direito à Educação é, sem dúvida, uma prioridade e um passo fundamental na consolidação da cidadania. A Educação é uma competência comum a todos os entes federados que formam o Estado brasileiro. É um direito público subjetivo de todos.

A respeito do § 3º do Artigo 208, em que cita que “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”, Oliveira (1999, p. 65) escreve que:

a realização de um levantamento consciencioso que procure localizar o conjunto da população em idade escolar, e não apenas aquela que já se encontra nos sistemas de ensino, permite avaliar, de fato, as necessidades de expansão da rede física bem como dimensionar a exclusão e avaliar o perfil de escolarização da população de uma maneira mais acurada.

Conforme assevera Oliveira (1999), o diagnóstico criterioso da população que faz parte do entorno da escola contribuirá para não existir nenhuma criança e adolescente fora da escola. Todas as escolas, realizando seus diagnósticos, com a coordenação da Secretaria de Educação do Município e a Coordenadoria Regional de Educação, em um trabalho coletivo, darão garantia dos direitos de aprendizagem escolar a toda criança e adolescente.

Ainda, se destacam alguns dispositivos vigentes referentes à organização e ao financiamento da Educação, que contribuirão para a garantia dos direitos de aprendizagem, que estão citados conforme o Art. 211 da CF/88, que dispõe sobre a organização dos sistemas de ensino:

Art. 211 § 1º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º - Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Brasil, 1988).

Importante esse destaque na Constituição Federal para que realmente esse movimento entre a União, o Distrito Federal e os municípios seja realizado.

3.3 LEIS ORGÂNICAS DO ENSINO

As Leis Orgânicas do Ensino tratam da organização no sistema educacional brasileiro no que diz respeito ao ensino secundário, industrial, agrícola, normal e primário, que se reuniu em uma legislação dispersa, confusa e contraditória, a partir de um conjunto orgânico.

Na década de 1930, existia uma organização fragmentada do sistema educacional escolar no Brasil, por esse motivo começou a ser organizada por concepções orgânicas, em que educadores liberais, dentre os quais se destacava Anísio Teixeira, reivindicaram ao Estado a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual veio a se concretizar somente em 1961.

O Brasil possuiu as Leis Orgânicas do Ensino, que foram aprovadas de 1942 a 1946, também conhecidas como Reforma Capanema, fato histórico acontecido durante o Estado Novo (1937-1945), quando Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

Houve a regulamentação do ensino e, também, estruturou-se o Ensino Industrial; reformou-se o Ensino Comercial e criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, assim como trouxe mudanças no Ensino Secundário.

As leis orgânicas no Brasil, na década de 1930, substituíram a organização fragmentada do sistema educacional escolar. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que sinalizava a tonificação do Estado educador, e Francisco Campos foi indicado como o seu primeiro titular. Na primeira metade de 1931, Campos implementou uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do Ensino Secundário e Superior, que passaria a ser identificada com o seu nome, Francisco Campos. “A reforma do ensino secundário foi oficializada pelo Decreto n.º 18.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto n.º 21.2141, de 4 de abril de 1932” (Bicudo, 1942, p. 9-51; Moraes, 2000, p. 216-232). O Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, determinou estratégias curriculares no sentido de imprimir um ritmo educativo no Ensino Secundário, procurando superar o seu caráter instrutivo e propedêutico herdado do período imperial.

A Reforma Francisco Campos redefiniu, em primeiro lugar, os saberes a serem ensinados nos colégios de ensino secundário, fortalecendo as Ciências Físicas e Naturais, o que também expressa uma perspectiva burguesa. Mas também deu importância ao ensino da Língua Portuguesa, que foi seriada, pela primeira vez, em todos os anos do Curso Fundamental.

Por meio do destaque à disciplina Língua Portuguesa, procurava-se transmitir o nacionalismo emergente na sociedade brasileira, que havia sido reforçado pela Revolução de 30 e transversalizado também nas disciplinas História, Geografia e Canto Orfeônico. No

entanto, no conjunto dos artigos do decreto da reforma de 1931 há uma ênfase à educação do corpo.

A “Reforma Francisco Campos” (1931) modernizou o ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do Ensino Secundário, fixando uma série de medidas, tais como:

- (01) o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos;
- (02) a seriação do currículo;
- (03) a frequência obrigatória dos alunos às aulas, pois antes a frequência não era compulsória e os alunos geralmente escolhiam o liceu onde realizavam os exames parcelados e as famílias abastadas contratavam preceptores para ensinar os seus filhos;
- (04) a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente;
- (05) a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Com a Reforma Francisco Campos, iniciou-se uma inflexão significativa na história do Ensino Secundário brasileiro, pois rompeu com estruturas seculares nesse nível de escolarização.

Na Constituição de 1934, determinou-se ao Estado a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que desse unidade aos diversos sistemas das unidades da Federação, e que foi promulgada em 1961, 13 anos depois de ter sido apresentada à Câmara dos Deputados. Nesse interim, a organicidade do sistema educacional foi por um conjunto de leis orgânicas, com a promulgação de dois decretos-leis (autodenominados leis, embora não tivessem sido promulgados pelo Congresso Nacional), tratando da organização do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942) e do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942).

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Médio serviram de matriz para a elaboração de outras, referentes ao Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943), ao Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de junho de 1946), ao Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613, de 22 de agosto de 1946) e ao Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946).

Três dessas leis orgânicas foram promulgadas durante o Estado Novo; e três, pelo governo provisório que o seguiu; e pelo governo constitucional de Eurico Dutra. Tirando a Educação Moral e Cívica e a Instrução Pré-militar, presentes nas três primeiras leis orgânicas e retiradas em 1946, todas as leis formaram um conjunto integrado e duradouro, modificado somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Por isso, é possível

tratar delas todas como fazendo parte de uma mesma política educacional, não interrompida, no essencial, pela mudança do regime em 1945-1946.

Essa política educacional instituía um sistema educacional de três graus, em que o terceiro, regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, permaneceu inalterado. O primeiro grau era constituído pelo Ensino Primário, de quatro ou cinco anos de duração, obrigatório para jovens de sete a 12 anos, gratuito nas escolas públicas.

O Ensino Secundário tinha o objetivo de formar individualidades condutoras, pelo próprio ensino nele ministrado e pela preparação para o Ensino Superior. Os demais ramos tinham a finalidade de formar força de trabalho para os principais setores da produção: o Ensino Industrial, o Ensino Comercial, o Ensino Agrícola e o Ensino Normal, este para a formação de professores para o Ensino Primário.

E o Ensino Superior? Mas, Ensino Superior para quem? Preparar para o Ensino Superior? E os que não conseguissem chegar ao Ensino Superior ficariam à margem de tudo e de todos? Porque nem todos tinham condições financeiras para cursar uma universidade que não fosse a pública. E, geralmente nas públicas, a possibilidade de conseguir a vaga era muito remota. Ou já existia a finalidade de formar força de trabalho para os principais setores da produção?

O ginásio era propedêutico, também, do segundo ciclo dos demais ramos, embora o primeiro ciclo dos ramos profissionais não conduzisse ao Ensino Colegial. A conclusão do Curso Colegial permitia candidatura irrestrita ao Ensino Superior, o mesmo não acontecendo com os demais. Os estudantes que concluíssem os cursos técnicos industriais, comerciais ou agrícolas, e os formados pelo segundo ciclo das escolas normais só poderiam se candidatar a cursos superiores considerados relacionados aos cursos médios respectivos, elencados por normas do Ministério da Educação.

E em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados, organizando o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado aos adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou, também, o Ensino Normal e o Ensino Agrícola, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC.

3.4 AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO MÉDIO

A trajetória percorrida pelo Ensino Médio na história da Educação Brasileira nas últimas décadas tem apresentado algumas alterações para superar a dualidade curricular, a ampliação de oferta, o enfretamento da evasão escolar e a definição de uma identidade para essa etapa da Educação Básica, as quais são alterações que aparecem no cenário educacional, passíveis de resolução, o que aconteceu por meio das três Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional até os dias atuais.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBs) são legislações que regulamentam o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da Educação Básica ao Ensino Superior, que reafirma o Direito à Educação, garantido pela Constituição Federal. No Brasil, temos até a presente data três LDBs, que são: LDB/61 - Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961; LDB/71 - Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971; e LDB/96 - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A Constituição Federal, em seu Art. 6º, traz a Educação como um direito social e dever do Estado (Brasil, 1998). De maneira a proporcionar acesso a este direito, desde a década de 1960, os legisladores brasileiros propuseram leis para nortear as ações do Estado. O primeiro texto, que foi considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961). Passados dez anos a Lei 5692/71, (Brasil, 1971) modificou esta primeira LDB e foram necessários mais 27 anos até que surgisse, depois de muitas modificações e emendas a atual LDB 9394/96, (Brasil, 1996).

A Constituição Federal de 1934 previu a criação de uma Lei para a Educação Nacional, o que só ocorreu, de fato, em 1961, com a LDB 4.024/61, que foi elaborada depois do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, e que fora debatido por treze anos até que o seu texto final fosse sancionado. Significou um avanço no que concerne à Educação Nacional, porque foi uma Lei que englobou todos os níveis de ensino em seus 96 artigos.

Dessa forma, a primeira LDB organizou o sistema educacional brasileiro da seguinte forma:

[...] primeiro grau, constituído por escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginasial de quatro anos que abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (Marchelli, 2014, p. 4).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61 tinha o Ensino Primário de 4 anos; Ciclo Ginásial do Ensino, de 4 anos, Ciclo Colegial do Ensino Médio; com 3 anos variável. Para a passagem do Primário ao Ginásial, era feita uma avaliação de acesso, chamado de Exame de Admissão. Já os Ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal, entre outros.

A LDB 5.692/71 revogou 86 artigos da LDB 4.024/61, mantendo 34, e não tratava de todos os níveis, ficando, assim, incompleta. Entrou em vigor em um dos períodos mais críticos da história brasileira, a ditadura militar. O anteprojeto de lei foi elaborado em 1970 por especialistas, nomeados pelo governo, e ficou pronto em dois meses.

Na Lei n.º 5692/71 foi nominado Ensino do 1º grau, com 8 anos, e Ensino do 2º grau, com 3 a 4 anos variável. Desaparece o exame de admissão. A carga horária dos ensinos de 1º e 2º graus tinha duração de 720 horas, em 180 dias letivos.

A pressão popular, aliada ao novo contexto brasileiro e mundial, segundo Darli e Meneghel (2009), fez com que o golpe militar de 1964, através da reformulação da LDB de 1961, realizada a partir da elaboração de sua segunda versão, Lei n.º 5692/71, modificasse profundamente a Educação brasileira.

Com a Lei n.º 5692/71 a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos (Queiroz, p. 3).

Com a promulgação da Lei n.º 5692/71, a denominação ficou Primeiro Grau, para o que na atualidade é o Ensino Fundamental, que é de nove anos, mas à época era oito anos; e Segundo Grau, de três anos. O foco da presente tese recai no Novo Ensino Médio, cujo tempo continua de três anos.

A 20 de dezembro de 1996, com 92 artigos, foi sancionada a LDB 9.394/96, completa, lei que contou com a modificação nas Leis de 1961 e de 1971, sendo que um dos principais formuladores foi o educador, político brasileiro e antropólogo Darcy Ribeiro, resultado de trabalho de seis anos. A LDB de 1996 teve seu projeto discutido pela sociedade e, sendo assim, Saviani (2008), fazendo uso das palavras do relator do projeto, Jorge Hage, menciona que o Congresso Nacional, possivelmente, não tenha visto em sua história um método de elaboração de lei tão democrático e aberto como o citado. (Saviani, 2008).

Na LDB de 1996, foram separadas as etapas do ensino em Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio, e trouxe a Educação Básica completa com a Educação Infantil (creches de 0 a 3 anos, pré-escolas de 4 a 5 anos, gratuita, não obrigatória e de competência dos municípios), o Ensino Fundamental (Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano; e Anos Finais, do 6º ao 9º ano, obrigatório, gratuito e, conforme a LDB, gradativamente, os municípios seriam os responsáveis por todo o Ensino Fundamental) e Ensino Médio (antigo 2º grau, do 1º ao 3º ano, e de responsabilidade dos Estados) e obrigatório para todos. O número de dias letivos também aumentou – nas duas primeiras LDBs, eram obrigatórios 180 dias letivos; na LDB/96 houve o aumento para 200 dias letivos.

O nível de exigência também foi aumentando para a escolaridade exigida para os docentes – enquanto na LDB/61 bastava ter o que na lei se chamava de Colegial, para lecionar no Ensino Primário e Pré-primário, na de LDB/71 já se exigia Curso Superior de Graduação correspondente à Licenciatura Plena e, por fim, na LDB/96 exigia-se Curso Superior de Pedagogia ou Pós-graduação.

As leis, além de serem criadas para garantir o direito ao acesso a uma educação gratuita e de qualidade, foram concebidas e implementadas de acordo com o período vigente, havendo uma implicação ideológica desde a sua concepção até a sua execução. Os contextos históricos em que foram concebidas e implementadas as leis educacionais brasileiras influenciaram cada uma delas.

A Lei 9394/96 foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Sendo que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

3.5 O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM PERCURSO

Visando garantir o direito à Educação e às condições básicas para seu desenvolvimento, bem como a valorização de seus profissionais, foi elaborado e aprovado pela Lei n.º 13.005, de 2 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em relação ao Ensino Médio, a Meta 3 prevê: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência

deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Lei N.º 13.005/Brasil, 2014). Essa meta viria ao encontro do cumprimento da Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013, que tornava o Ensino Médio obrigatório, dando prazo para que os Estados universalizassem a oferta de vagas nesta etapa de ensino até o ano de 2016, ano em que a obrigatoriedade entrou em vigor definitivamente.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o Ensino Médio, em 2022, registrou 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio (aumento de 1,2% em relação a 2021). Configura-se uma tendência de crescimento que chega a 5,4% desde o início da ascendência dessa curva, em 2019. A rede estadual tem a maior participação nessa etapa (84,2%), atendendo 6,6 milhões de estudantes. Nela também está a maioria dos estudantes de escolas públicas (87,7%). A rede federal participa com 232 mil alunos (3% do total). Já a rede privada possui cerca de 970 mil matriculados (12,3%). Em relação ao turno e à oferta:

- 81,9% dos alunos do ensino médio estudam no turno diurno;
- 18,1% dos estudantes cursam o período noturno;
- 94,8% dos alunos frequentam escolas urbanas;
- 43,8% das escolas de ensino médio atendem mais de 500 estudantes.

Portanto, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, que previa “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Lei N.º 13.005/Brasil, 2014), não aconteceu como mostra o INEP, o que, em 2022, ainda estava para ser alcançada. Já estava sendo estruturado o novo PNE, com a CONAE, em 2023.

Outra situação que impactou a universalização da oferta de vagas e obrigatoriedade foi alterada devido à promulgação da BNCC do Novo Ensino Médio, em 2019, que precisava de adaptação da estrutura curricular, não acontecendo o vigor definitivo da lei.

A BNCC (Brasil, 2017) preconiza a qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio da uniformização/padronização dos conteúdos escolares em contraposição à autonomia dos sistemas, das escolas e dos professores na definição do currículo escolar. Com a instituição do plano, na Constituição de 1988, a realidade local passou a funcionar como chave de entrada para a abordagem de temas e conteúdos propostos no currículo, justamente por serem relevantes na atualidade. O plano, por outro lado, deve prever que a escola conecte seus estudantes com as discussões globais, reencontrando sua importância cultural na comunidade.

Alguns aspectos básicos devem estar presentes na elaboração. Antes de tudo, é preciso que todos conheçam a realidade da comunidade em que se inserem para estabelecer o plano de intenções, um pano de fundo para o desenvolvimento da proposta. Na prática, a comunidade escolar deve começar respondendo à seguinte questão: por que e para que existe um espaço educativo?

Assim, é importante que preveja aspectos relativos aos valores que se desejam instituir na escola, no currículo e na organização, relacionando o que se propõe na teoria com a forma de fazê-lo na prática, sem esquecer, é claro, de prever os prazos para tal. Além disso, um mecanismo de avaliação de processos tem de ser criado, revendo as estratégias estabelecidas para uma eventual reelaboração de metas e ideais.

Indo além, tem como desafio transformar o papel da escola na comunidade. Em vez de só atender às demandas da população, sejam elas atitudinais ou continuístas, e aos preceitos e às metas de aprendizagem colocadas pelo governo, elas passam a sugerir aos estudantes uma maneira de ler o mundo.

Existe uma função socializadora inerente à escola e ela é difusora de valores e atitudes, quer tenhamos consciência disso, quer não. As instituições de ensino não são entidades alheias às dinâmicas sociais e é importante que tenham propostas em relação aos estudantes e à sociedade.

3.6 O ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA/BRASIL

A educação no Estado de Santa Catarina seguiu os moldes nacionais e, como pode ser constatado no transcorrer da história da educação catarinense, principalmente, o Ensino Médio iniciou de forma muito conturbada, caracterizando-se pela descontinuidade até o início do século XX (Quadro 9).

Quadro 9 - Histórico do Ensino Médio em Santa Catarina

Ano	Acontecimento
1834	Ato Adicional Nacional – instalou em cada Província Assembleia Provincial para legislar sobre as instituições públicas do ensino primário e secundário.

1835	Decreto n.º 713 foi extinta e criado o Departamento de Educação.
1836	A Lei n.º 35 foi o primeiro ato da Assembleia Provincial de Santa Catarina, que outorgou ao presidente da Província todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas.
1942	Somente com o Decreto de Lei n.º 658 é que aparece claramente a palavra “Educação” na denominação da Secretaria.
1848	a Lei n.º 268, apresentou uma estrutura hierárquica, na qual o presidente da Província era quem exercia, efetivamente, as funções de diretor-geral do ensino, passando a ser auxiliado pelos diretores municipais e diretores paroquiais, responsáveis pela inspeção do ensino.
1854	Lei n.º 382 foi delegada ao diretor-geral das Escolas de Instrução Primária a responsabilidade da orientação e administração do ensino público. Surgiu então a Diretoria-geral das Escolas de Instrução Primária.
1868	Lei n.º 600 Inspeção da Instrução Pública.
1949	Passa a ser chamada Secretaria de Interior e Justiça, Educação e Saúde
1952	Lei n.º 785, é que a Secretaria se desprende definitivamente da Secretaria do Interior e Justiça, passando sua denominação para Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Social.
1956	Criada a Secretaria de Educação e Cultura que com sua nova estrutura adquiriu mais autonomia e liberdade para administrar e orientar o ensino público. Com isso, o departamento de Educação foi extinto e em seu lugar foram criadas as Diretorias de Administração, de Estudos e Planejamentos, de Ensino e de Cultura, que passam a fazer parte da estrutura da nova Secretaria. Também surgem as Delegacias de Ensino em várias regiões do Estado, para administração, orientação e fiscalização direta do ensino, ficando os delegados de ensino diretamente subordinados ao secretário de Estado.
1970	Lei n.º 4.547, da Reforma Administrativa. Ganhou a denominação de Secretaria da Educação, ficando apenas com o Departamento de Ensino, Departamento de Administração, Coordenadorias Regionais e Instituto Estadual de Educação Dias Velho, da anterior estrutura organizacional.
1975/1978	Cumprimento de metas de expansão e melhoria do potencial humano envolvido no campo educacional, fixando atenção no atendimento ao excepcional, no meio da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e ao ensino de pré-escolar e de 1º e 2º graus, assim como a criação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o fortalecimento da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC).
1978	Aprovação do Regimento Interno da Secretaria de Educação.
1979	Deixa de ser Secretaria de Educação e Cultura, passando a ser Secretaria da Educação.
1979	Decreto n.º 7.290, as Fundações passam a ser vinculadas à Secretaria da Educação.
1980/1983	Plano Estadual de Educação previa uma política educacional voltada para a democracia e reforçou as diretrizes de democratização da educação, que atenderam reivindicações do magistério.
1985	Lei n.º 6.709, implantação de processo eletivo, com eleição direta para provimento de cargo de diretor de escola, com a
1986	Lei n.º 6.884, foi estabelecido o estatuto do magistério público estadual e promoveu o plano de carreira do magistério.
1987/1990	Proposta Curricular de Santa Catarina, contando com a dinâmica de discussão de vários educadores de todo o Estado, sendo o documento publicado definitivamente em 1991.
1991	Lei n.º 8.245 dispõe sobre a organização da administração pública, denomina a Secretaria de Educação Cultura e Desporto, Decreto n.º 111 determina a extinção das Unidades de Coordenadorias Regionais de Educação (UCRES) e as Coordenadorias Locais de Educação.

1995	A Lei n.º 9.831, dispõe sobre a organização da administração pública, cria a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SED), sendo que a Cultura passou a fazer parte da Fundação Catarinense de Cultura (FCC).
1995/1998	Proposta Curricular de SC, no Programa de Qualidade Total e no processo de nucleação de escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental.
1999/2002	Proposta Curricular de SC, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a implementação da gestão democrática das escolas públicas.
2003/2006	Lei Complementar N.º 243/03, estabelece a nova Estrutura Administrativa do Poder Executivo. A Secretaria passa a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
2005	A Lei Complementar N.º 284/ altera a nomenclatura para Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, ocupando-se da missão de garantir uma educação de qualidade para todos os catarinenses e primando pelo desenvolvimento de uma gestão descentralizada, com democracia participativa, trabalhando em equipe e sobrepondo o social ao individual, o público ao privado, o coletivo ao particular, o estratégico ao rotineiro e burocrático.
2007	A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia passa a chamar-se somente Secretaria de Estado da Educação (SED).
2008	Lei n.º 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2012/2016	Pacto pela Educação. Atualização da Proposta Curricular de SC. Criação do UNIEDU, programa de bolsas universitárias. Novo Plano de Carreira do Magistério Público Estadual, Escolha dos diretores das escolas por meio do Plano de Gestão Escolar. Construção de novas unidades escolares, com foco no Ensino Médio.
2019	Programa Minha Nova Escola, Educação Inovadora, Infraestrutura Escolar, Gestão Total, Qualificação Permanente e Além da Escola. Adesão de escolas estaduais ao Novo Ensino Médio Programa de Escolas Cívico-Militares Criação do sistema de inteligência de dados Conclusão dos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Recorde no Programa Uniedu Adaptações necessárias para manter o ensino durante a pandemia de Covid-19.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados da SED/SC (2023).

Segundo Valle (2006), o Ensino Médio catarinense iniciou com a criação, em 1845, do Colégio do Desterro, primeiro estabelecimento secundário do Estado, à época Província de Santa Catarina. Essa instituição funcionou apenas por oito anos, pois foi obrigada a encerrar suas atividades devido a um surto de febre amarela ocorrido. “Duas outras tentativas se sucederam: a primeira do governo provincial, com a instalação, em 1857, do Liceu Provincial; a segunda dos padres lazaristas, que abriram um curso secundário (de vida curtíssima) no Hospital da Caridade” (Valle, 2006, p. 36).

Em decorrência da obrigatoriedade do Ensino Primário e da péssima qualidade da instrução na Província Catarinense, atribuída, principalmente, à falta de professores habilitados, no final do Império, o Instituto Literário e Normal substituiu o extinto Ateneu Provincial,

[...] compreendendo classes primárias, secundárias e uma escola normal. Com a previsão de um internato e uma Escola Normal destinada ao preparo de professores primários, o Instituto Literário permaneceu em funcionamento até o último ano do século XIX (Luciano, 2001, p. 6).

Visando oferecer uma instituição formal às elites, “[...] o ensino secundário catarinense se consolidou somente no início do período republicano, com a criação em 1905 do Ginásio Catarinense e da Escola Normal (Valle, 2006, p. 37).

Segundo Soligo (2008), além da colonização tardia, concentração econômica no litoral e da falta de investimento em estrutura no interior do Estado, a falta de professores agravava ainda mais a situação. As escolas normais secundárias, mantidas com subvenção do Estado, estavam localizadas em Florianópolis, com exceção de uma, criada em Lages, por ser o reduto da família do político Vidal Ramos.

Os professores formados no litoral não se sujeitavam a trabalhar no interior do Estado. A falta de investimentos financeiros e a carência de professores afetou também o Ensino Primário. Nas duas primeiras décadas da segunda metade do século XX, se expandiu a oferta do curso Normal, inclusive no interior do Estado.

O Estado de Santa Catarina seguiu as diretrizes nacionais até o período ditatorial, comandado por governos militares (1964-1985), que fizeram parte de um movimento de militarização dos governos latino-americanos, para garantir no continente os interesses políticos e econômicos das economias capitalistas desenvolvidas do Norte. Assim, marcou-se a Educação com a introdução do tecnicismo, entendido, aqui, como um movimento que coloca as técnicas educacionais acima dos conteúdos curriculares, a compulsória profissionalização do Ensino Médio e o patrulhamento ideológico feroz sobre a Educação (assim como sobre a sociedade toda), que só permitia o ensino dentro dos princípios aprovados pelo governo e pelos grupos econômicos aos quais servia.

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, reforça-se um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque era reprimida.

Na legislação, no que diz respeito às questões curriculares, sem nenhuma modificação, houve a introdução de textos na Proposta Curricular ligados a um pensamento mais social no meio educacional, introduzindo mudanças nesse meio. Não foi de imediata a transformação da prática educacional, mas houve o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que, antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade.

Embora avanços epistemológicos para a Educação de Santa Catarina voltado ao compromisso de transformações surgissem, podia-se questionar a distância entre a teoria e a prática.

O pensamento histórico-cultural na Educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antônio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes.

Segundo o Censo Escolar/INEP 2015⁷, a rede estadual de Santa Catarina contabilizava 197.091 estudantes matriculados nas 731 Escolas de Educação Básica que ofereciam o Ensino Médio Regular.

No Portal da Secretaria de Estado da Educação - SED⁸, do Estado de Santa Catarina, em 2010, verifica-se que o Estado implementou o Programa Ensino Médio Inovador em 18 escolas e, no ano de 2016 e no decorrer dos anos seguintes, esse número foi ampliado para 155 escolas. Conforme o Programa Ensino Médio Inovador, em conformidade com o documento orientador 2016/0217 do MEC, a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemplasse os conhecimentos das diferentes áreas em uma perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, as suas necessidades, às expectativas e aos projetos de vida. Apresenta relação direta com a Estratégia 3.1 da Meta 3 do PNE, que propõe a renovação curricular do Ensino Médio por meio da organização flexível e diversificada dos currículos.

O avanço foi a participação dos envolvidos efetivamente no processo de construção, organizando reuniões para a discussão e a definição de todos os aspectos que deveriam orientar as ações e as atividades curriculares com observação das condições básicas que, precisariam estar contempladas nas propostas, tais como inovação no currículo, com a ampliação da carga horária mínima de 3000 horas, ou seja 2400 horas obrigatórias e mais 600 horas a serem implantadas de forma gradativa para redes de ensino cujas unidades escolares ainda praticassem somente 2.400 horas.

Acrescenta-se, ainda como foco as ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que são orientadoras para flexibilização dos currículos, como atividades que abordem as diversas dimensões nas quais se insiram a temática mundo do trabalho, contribuindo para que os

⁷ Disponível em: QEdu.org. br.

⁸ Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/>

estudantes ampliem suas compreensões acerca do tema e possam realizar escolhas de forma consciente no que se refere à dimensão profissional de suas vidas. Incluem-se a leitura e o letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilares para todas as áreas do conhecimento.

Desenvolve, também, ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus projetos de vida, seus contextos e suas realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, entre outras.

Embasado em atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, devem-se utilizar laboratórios de Ciências da Natureza, de Humanas, de Linguagens e de Matemática, além de outros espaços que potencializem a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, como em Línguas Estrangeiras, especialmente a língua inglesa, utilizando ambientes com recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem significativa dos estudantes.

A fim de fomentar as atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes, esportivas e corporais para o seu desenvolvimento integral e as que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento, é preciso viabilizar estratégias que possibilitem ampliar o protagonismo juvenil na diversidade de temas e de atividades que se inserem no contexto escolar e extraescolar.

Para chegar a um resultado que aprimore o conhecimento e oportunize o desenvolvimento dos estudantes no Novo Ensino Médio - NEM, terá que, primeiramente, criar condições para efetivar com estímulo a atividade docente, com dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas, com professor-articulador para a coordenação do desenvolvimento da Proposta de Redesenho Curricular em consonância às ações do Projeto Político Pedagógico, implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e com oferta de ações estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento.

Entre o ideal e o real, existe um distanciamento grande além de planejamento para essa situação ser concretizada, da mesma forma que não há previsão desse trabalho no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Essa lacuna existente não permite o desenvolvimento do proposto, o que torna a escola um espaço de documentos/registros, mas que não são efetivados no seu cotidiano. Os motivos são diversos, tais como: falta de estrutura, professor sem

dedicação exclusiva na escola e sem tempo para planejar atividades individuais e coletivas, porque não existem práticas multi ou interdisciplinares, já que a prática continua a ser disciplinar.

Nos Campos de Integração Curricular (CICs), obrigatórios (I, II, III e VIII) e em pelo menos mais um campo, de livre escolha pela escola, totalizam-se, assim, ações em no mínimo cinco campos, conforme indicados a seguir:

- I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática);
- II - Iniciação Científica e Pesquisa;
- III - Mundo do Trabalho;
- IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras;
- V - Cultura Corporal;
- VI - Produção e Fruição das Artes;
- VII – Comunicação. Uso de Mídias e Cultura Digital;
- VIII - Protagonismo Juvenil.

Os limites encontram-se nos Campos de Integração Curricular (CICs), que são campos de ação pedagógico-curricular, em que deveriam ser desenvolvidas atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional, mas que, com todo aparato disponibilizado para conhecimento e domínio dos professores e da gestão escolar, ainda persiste a disciplinariedade.

Com o acúmulo de carga horária disponibilizada para os professores, ele não encontra tempo de participar do planejamento, das reuniões, dos conselhos de classe e de outras programações desenvolvidas na escola e cursos de aperfeiçoamento. O sistema possibilita carga horária de até sessenta horas, mas por que o professor, podendo escolher, faz uso dela então? A primeira resposta a essa pergunta é a questão salarial e social, que está muito aquém para garantir condições cidadãs ao professor.

Na questão de o professor a estar trabalhando de maneira disciplinar, também não se pode culpar, porque as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura são disciplinares. Exige trabalho desenvolvido com atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional, bem como a formação também contínua disciplinar.

A Portaria do MEC de N.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, em consonância com a Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, foi planejada para ser desenvolvida em quinze escolas do Estado de Santa Catarina, contando com a parceria do Instituto Ayrton Senna e o apoio do Instituto Natura para o Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. No material

disponibilizado sobre Educação Integral no Ensino Médio, consta uma proposta para promover a escola do jovem do século 21, de 2016, a qual foi apresentada às redes de ensino e às escolas que aderiram ao modelo pedagógico. A proposta pedagógica recebeu novos componentes de aprendizagem e, assim, as escolas passaram a trabalhar com práticas que potencializassem o papel do professor como mediador do conhecimento. No âmbito da rede de ensino, foram construídos novos modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação.

Parte das atividades é realizada por intermédio de projetos, nos quais os estudantes colocam em prática o que aprenderam sobre os componentes curriculares e, também, conhecimentos sobre como trabalhar com seus pares, superar desafios, solucionar problemas práticos e ampliar as possibilidades para além da sala de aula. O desenvolvimento de competências como responsabilidade, abertura para o novo, criatividade, pensamento crítico, entre outras, são o foco do processo de ensino aprendizagem considerado na proposta.

O Ministério da Educação pública, em 13 de junho de 2017, a Portaria MEC N.º 727, a qual estabelece “[...] novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI.” Em conformidade com a Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, prevê-se a ampliação progressiva da carga horária no Ensino Médio de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Além da ampliação de 3 (três) para 7 (sete) aulas semanais das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o Programa Ensino Médio em Tempo Integral contempla carga horária para orientação da elaboração do Projeto de Vida dos estudantes, Projeto de Intervenção e Pesquisa e para Estudos Orientados, além de 10 (dez) aulas semanais para planejamento coletivo, por área e individualmente.

O pensar a Educação em uma ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, foi e continua sendo fortemente marcado pela compreensão da ligação da Educação com a política, além da consequente importância da Educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia ligada aos seus interesses. Houve tentativa por parte de alguns setores, mas o pensamento hegemônico neoliberal atingiu frontalmente as políticas educacionais.

Em pouco tempo, esse pensamento passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional. As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram, nos estados-membros, uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados Brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural.

O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período compreendido entre 1987 e 1991.

Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico. Em sua segunda edição, foi aprofundada e revista a proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, fazendo-se esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição.

Foi constituído, em 1995, um grupo de trabalho multidisciplinar, com edital que selecionava a partir de critérios de formação acadêmica com conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta e com liberação de metade de sua carga horária, para dedicar-se ao Projeto de Revisão e Aprofundamento da Proposta Curricular, cuja culminância ocorreu com a publicação da segunda edição. Assim, os professores de todas as regiões do Estado puderam contribuir e com auxílio de consultores buscados em Universidades de diversas partes do país, durante mais de dois anos. Nesse meio tempo, no Congresso Internacional de Educação, realizado em dezembro de 1996, foram trazidas ao estado discussões [muito atuais] sobre a pedagogia histórico-cultural que estavam sendo realizadas na Alemanha, nos Estados Unidos, na Espanha, na Argentina e no Brasil. Com análise e crítica à versão preliminar da Proposta Curricular, a edição foi impressa e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores, no decorrer de 1997, para fazerem estudos por área do conhecimento, o que resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram. Essas contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, foram incorporadas, posteriormente, pelo Grupo Multidisciplinar.

Tendo a compreensão de que a educação é em si a totalidade do contexto no qual ela está inserida, a prática pedagógica deve buscar a superação da compartimentalização do ensino, através do trabalho em nível de suas especificidades, mas com a clareza

que a compreensão da totalidade é que produz a dimensão do trabalho das partes. Isto faz com que cada conteúdo a ser trabalhado expresse a forma pela qual se estruturou historicamente ou este ou aquele conteúdo ou conceito, além da compreensão objetivada do seu, dinamismo para não se transformar em a-histórico, ou seja, desvinculado de todo o processo de produção universal. Portanto, trabalhar os conteúdos de forma sistematizada e contextualizada requer uma mudança na postura político-pedagógica e no assumir, com real competência, o espaço sala de aula (Proposta Curricular, PC/SC, 1991, p. 11).

O decorrer do processo e do percurso da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina é apresentado no Quadro 10, a seguir, o qual traz a trajetória histórica do trabalho desenvolvido para realização e construção da Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC, que aconteceu conforme as etapas já apresentadas no Quadro 9 anteriormente.

Quadro 10 - Ocorrências para realização e construção da PC/SC

ANO	ACONTECIMENTO
1985-1988	Plano Estadual de Educação.
1985	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de reorganização curricular no Brasil. Redemocratização política ganha corpo, movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar. • A legislação não alterou. • Inserção de textos ligados ao pensamento marxista. • Despertar de uma discussão.
1986	Eleições para governadores estaduais - vitória de grupos de políticos com o perfil de centro-esquerda.
1987	Início da discussão – jornais.
1988	Primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina – professores como multiplicadores
1991	Caderno da proposta
1991 a 1994	<ul style="list-style-type: none"> • Nova eleição – Voltam governadores estaduais com o perfil de centro-direita e direita. • Começa o discurso da Qualidade total na Educação. • A proposta curricular sofreu um refluxo temporário.
1995	Formação do grupo multidisciplinar - diferentes áreas do conhecimento – receberam dispensa de 50% da carga horária para participar do grupo.
1996	Revisão e aprofundamento da proposta
Dezembro de 1996	I Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina.
1997	Versão preliminar da proposta para todos os professores do estado.
1998	Proposta para todo estado.
1998	Nova eleição – Volta governadores estaduais com o perfil de centro- direita e direita.
2000- 2002	Tempo de Aprender.
2001	Diretrizes 3 - organização da prática escolar na Educação Básica – Conceitos científicos essenciais, competências e habilidades (SC, 2001).
2002	Retorna ao governo.
2003	Consolidação da Proposta.
2005	Estudos temáticos
2014	Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Fonte: PC/SC, organizado pela pesquisadora (2023).

Houve a necessária Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, com o intuito de agregar ao currículo as novas demandas oriundas das respectivas diretrizes. Em virtude de novas demandas educacionais e curriculares que surgiram a partir da homologação pelo

Ministério da Educação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnico de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação e Direitos Humanos, Educação Indígena, Educação Afrodescendente e Quilombola, Educação e Prevenção, Educação Fiscal, Educação para o trânsito, Educação Nutricional e Alimentar,

A Educação Básica tem uma contribuição específica destas competências e habilidades. Para oferecer sua contribuição, parte-se de um diagnóstico do que se tem e do que se é, assim como da definição do perfil do cidadão e da sociedade que se quer construir. Parte-se do diagnóstico, análise problematização da realidade para traçar objetivos necessários e práticas pedagógicas construtoras das condições subjetivas para o exercício da cidadania no processo ontogenético da emancipação humana (PC/SC, Diretriz 3, 2001, p. 17).

O estudo sobre o materialismo histórico-dialético é aprofundado com ênfase no ser humano (sujeito da educação), que é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem “

(...) somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Somente a compreensão da história com a elaboração humana é capaz de sustentar este entendimento, sem cair em raciocínios lineares (PC/SC, 1988).

A Proposta Curricular de Santa Catarina, de 2014, ressalta que o conhecimento produzido no decorrer do tempo parte da concepção de que este é um patrimônio coletivo e, por isso, deve ser socializado. Para essa socialização, as instituições que compõem a sociedade, que estão habilitadas e preparadas para desenvolver essa função, são as escolas, visto que seus profissionais são habilitados com o conhecimento que já passou pelo crivo das ciências e foi considerado como importante para a formação integral do sujeito.

Acontece de maneira processual, com interação partilhada e troca entre os sujeitos envolvidos, com diferentes apropriações, exigindo mobilização no sentido de agir significativamente, preenchendo lacunas, explicitando contradições. Acontece pela mediação simbólica dos instrumentos que são elementos externos ao indivíduo, uma vez que:

Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes, tais como o do cotidiano e o religioso. Não se trata de negar a existência, nem a importância desses saberes, nem de considerar que o aluno chega à escola sem saber nenhum. Nas diferentes áreas do conhecimento, as crianças e os jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extraescolar, que não podem ser ignorados pela

escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar (PC/SC, 1988, p. 15).

Para fortalecer os setores de coordenação e supervisão pedagógica da educação da SED e das Gerências Regionais de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação (GEREDs-CREs), para monitorar o cumprimento das políticas educacionais, da gestão da escola e dos processos pedagógicos, tem-se por referência o projeto pedagógico, os indicadores de gestão e os resultados alcançados.

Uma nova escola para um novo mundo. O advento das tecnologias da informação e da comunicação proporciona o repensar do processo de ensino-aprendizagem. O ensino circunscrito à sala de aula, pressupondo o domínio pelo professor de uma determinada área do conhecimento, avança na direção de um processo aberto de aprendizagem em que todos os atores têm oportunidades quase infinitas de acessar bases de informações e experiências que fluem de todas as partes do mundo pela rede informatizada de comunicações (PC/SC - Estudos Temáticos, 2005, p. 5).

Não se consegue ainda visualizar esse fortalecimento, porque as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – não têm esse poder de o potencializar, por si só, embora previstas como a 5ª Competência da BNCC, não estão acessíveis e disponíveis em todas as escolas.

A 5ª competência da BNCC traz a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias digitais de maneira crítica, significativa e ética, para comunicar, acessar e produzir conhecimento, informações, resolução de situações problemas com exercício de protagonismo e autoria. No seu esboço seria surpreendente tudo isso ser desenvolvido, caso a escola contemplasse a estrutura física e os equipamentos para o acesso dos estudantes, para poderem, então, desenvolver essa competência.

Diante das reflexões elaboradas, fazemos os seguintes questionamentos: Podemos dizer, com isso, que houve compreensão (teoria x práxis) do que está na PC/SC? Houve por parte dos responsáveis articulação para que ela fosse devidamente estudada depois de um longo trabalho para sua organização? Com o advento da BNCC e do Currículo do Território Catarinense, que possíveis caminhos serão trilhados? Seria ousado por parte da pesquisadora a problematização: No papel será conforme legislação vigente, na prática reprodução tradicional?

No tocante ao Ensino Médio de Santa Catarina, através da SED, desenvolvem-se ações que envolvem os Cursos e os Programas conforme Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

- assegura a formação integral do estudante, incluindo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos;
- a educação em direitos humanos;
- a sustentabilidade ambiental;
- a indissociabilidade entre educação e prática social;
- a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais;
- o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo;
- a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Nesse sentido, o empenho na garantia do acesso a esta etapa da educação básica, responsabilizando-se pela maior parte das matrículas dos jovens catarinenses, da rede estadual de ensino de Santa Catarina, considerando que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012) desenvolve ações, Cursos e os Programas contemplam as quatro áreas do conhecimento, trabalhando principalmente com as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.

A partir das diretrizes, Santa Catarina desenvolveu, e alguns ainda estão em fase de terminalidade, os seguintes tipos de Ensino Médio:

- I. *Ensino Médio Inovador* (ProEMI) tem por objetivo o fortalecimento cada vez maior do Ensino Médio, por meio da ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a integração entre Educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da formação humana;
- II. *Ensino Médio Integral em Tempo Integral* (EMTI), cuja proposta considera os interesses das juventudes e os desafios do século XXI para a formação integral de estudantes de Ensino Médio, que inclui protagonismo juvenil e formação para a autonomia; as inovações ocorrem na organização integrada e flexível do currículo, nas práticas pedagógicas e em estratégias de gestão e de acompanhamento;
- III. *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional* (EMIEP) tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e da formação tecnológica, aliando teoria à prática, habilitando os jovens nas diversas atividades do setor produtivo; e
- IV. *Magistério*, que habilita o professor para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o suporte das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Fundamentos Teórico-Methodológicos do Ensino de

Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte e Educação Física.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina procurou promover pesquisas, estudos e seminários para subsidiar a reestruturação do Ensino Médio, tendo presente que o concluinte do Ensino Médio esteja preparado para o exercício da cidadania, para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, identificando, interpretando e posicionando-se diante de situações de sua vivência.

Quanto ao Novo Ensino Médio, é um grande desafio a sua universalização, mesmo sendo uma das metas do Plano Estadual de Educação. Para isso, foram realizadas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei n.º 9394/96), sobretudo no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, com o objetivo, a partir do discurso oficial, de torná-lo mais próximo aos anseios da juventude brasileira.

Para implementar as mudanças estabelecidas na nova legislação, o Ministério da Educação lança o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da Portaria n.º 649, de 10 de julho de 2018: “Cada Estado deve realizar a adesão, selecionar as escolas que desejam aderir ao mesmo e iniciar as atividades de discussão, elaboração, organização do novo ensino médio, que iniciará efetivamente sua implantação nas escolas selecionadas, em 2020”. (Brasil, 2018).

Com o trabalho que está sendo desenvolvido desde a década de 1980 até os dias atuais, muitas indagações ainda podemos elencar, tais como a existência da melhoria ao acesso, a permanência e o atendimento aos estudantes na escola com tempo pedagógico ampliado e a qualidade dos processos didático-pedagógicos com o desenvolvimento de nova abordagem pedagógica para a prática dos professores, centrando-a em atividades de ensino e de aprendizagem, associando fundamentos científicos à solução de situações-problema e às práticas vivenciais.

As políticas públicas, que formam conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, devem elaborar Plano de Carreira e de Cargos do Magistério, alocando os professores em tempo integral por escola. Não se devem esquecer programas de correção de fluxo, distorção idade/série e de recuperação de estudos com oferecimento de programas de apoio e de acompanhamento pedagógico a partir de alfabetização / letramento / cálculo, para estudantes com lacunas de aprendizagem ao longo da escolaridade básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei n.º 13.415/2017 – e sempre considerando que

tais documentos foram escritos de acordo com o Contrato de Empréstimo do Banco Mundial (BM) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – são as políticas públicas que embasam a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras.

Para o Banco Mundial o Brasil precisa corrigir os desequilíbrios fiscais realizando um ajuste nos gastos públicos para garantir o crescimento econômico, apontando que as reformas na área da Saúde e da Educação têm maior urgência (Fornari, 2020, p. 61).

No entanto, os índices apontam que a expansão quantitativa não foi acompanhada pela oferta de qualidade. O Ensino Médio é a etapa da Educação Básica que apresenta as maiores defasagens e, portanto, necessita de maior atenção do poder público e de desenvolvimento de políticas públicas adequadas nos planos, programas e ações.

Desse modo, este capítulo tratou dos processos do panorama histórico sobre as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação brasileira, do Direito à Educação nas Constituições brasileiras, das Leis Orgânicas do Ensino, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino Médio, do Direito à Educação na legislação atual, do Ensino Médio no Brasil: os desafios e as (im)possibilidades, do Ensino Médio em Santa Catarina/Brasil.

Também ressaltamos que, na história do percurso do Ensino Médio, as políticas públicas voltadas a essa etapa da Educação Básica com as Leis que conduziram e conduzem diretrizes e dizem do direito da oferta que todo cidadão brasileiro e catarinense tem de exercer com qualidade, se pode dizer que a quantidade ainda não atinge a todos, quanto mais no NEM, cuja carga horária é maior e dispende maior tempo para os estudantes estarem na escola. Só que são adolescentes e jovens que podem estar em atividades remuneradas para contribuir com as necessidades financeiras da família e de suas próprias, pois a classe popular que estuda na escola pública, que precisa de maiores recursos para sua sobrevivência, é predominante no Brasil e em Santa Catarina.

Trazemos, então, no próximo capítulo, estudo e reflexão sobre o Novo Ensino Médio proposto pela BNCC, considerando-se: é uma possível luz para a Educação? Ou será um período de trevas?

4. O ENSINO MÉDIO – BNCC: POSSÍVEL LUZ PARA A EDUCAÇÃO? OU PERÍODO DE TREVAS?

Neste capítulo, a discussão pauta-se no Novo Ensino Médio, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo foi estudar se, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e da BNCC com o olhar do Novo Ensino Médio, se estão trazendo para a discussão elementos do antigo com novas roupagens dessa etapa da Educação Básica nesses últimos 30 anos, assim como se os Itinerários Formativos, frente à ausência de horizontes [im)possíveis?] para o Ensino Médio, questionando esta política enquanto luz ou trevas no cenário da Educação na contemporaneidade.

Com a Constituição Federal de 1988, que preconizava base comum para a Educação Básica nacional, mais a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, além das alterações ocorridas no decorrer dos anos, referenciando as etapas da Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015. No processo de produção e de organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes da classe empresarial que compõem o Movimento pela Base Nacional Comum.

Em 2016, é apresentada a segunda versão finalizada da Base na página do Ministério da Educação (MEC) e do documento Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC, com métodos, procedimentos, competências e habilidades. A partir da pesquisa da tese de doutorado de Barrieri, de 2019, que contribuiu concluindo não haver encontrado uma primeira versão da Base em seu processo investigativo e nem a sua disponibilização na plataforma do Ministério da Educação. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 instaurou a discussão em torno do papel do Estado na elaboração, na implementação e na regulação de uma proposta curricular nacional para a Educação Básica, suscitando posicionamentos favoráveis e contrários à centralização curricular via Ministério da Educação (MEC).

A BNCC (Brasil, 2017) preconiza a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio da uniformização/padronização dos conteúdos escolares em contraposição à autonomia dos sistemas, das escolas e dos professores na definição do currículo escolar.

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes

em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (BNCC, 2015, p. 375).

Quando temos a padronização, remete-nos à uniformização de atividades conduzidas por uma perspectiva de realização de um trabalho fácil, com procedimentos específicos para se realizar, com o objetivo de garantir a qualidade. Por outro lado, temos a autonomia, que se entende como o desenvolver de todas as potencialidades e as dimensões do sujeito, garantindo sua independência dentro do processo de ensino e aprendizagem, com a capacidade de elaborar reflexão crítica diante da realidade e do conteúdo, adquirindo novas conexões para além do apresentado. Essa autonomia, servindo aos interesses neoliberais, para a competição, para o individualismo.

Indo em outra direção, apresentamos a concepção de autonomia pretendida por Freire (2011), que, em *Pedagogia da Autonomia*, aponta a ideia como um processo gradual que se dá diariamente na vida das pessoas. “A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (Freire, 2011, p. 105), de forma que a aprendizagem é um processo contínuo, pois somos sujeitos inacabados, inconclusos. As mudanças fazem com que este processo nos provoque a buscar outras possibilidades de ensinar e de aprender.

No Art.15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 está prevista a autonomia das escolas: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira observada às normas gerais de direito financeiro público” (Brasil, 1996).

A dificuldade é entender como ter padronização com autonomia, se trazem sentido antagônico. Padronização uniformiza enquanto autonomia dá liberdade com vistas ao processo de desenvolvimento. Portanto, não é possível dizer que tudo o que está prescrito para ser trabalhado na escola conforme a BNCC traga a qualidade socialmente referenciada, visto que no desenvolvimento do ser humano tem que ser respeitada sua singularidade e seus processos de aprendizagem, o que acontece com a autonomia.

Saviani (2013), em *Pedagogia Histórico Crítica*, afirma que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, logo a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. É importante para esta compreensão classificar o humano pela sua diferença dos demais fenômenos e demais animais em relação à natureza, ou seja, o humano necessitou produzir continuamente a sua própria existência e, em vez de se adaptar à realidade natural, ele adapta a natureza a si, transformando-a.

Para garantir a sua sobrevivência, o homem transformou a natureza em bens materiais por meio do processo de trabalho, que é uma ação intencional. Ao fazê-lo, produziu representações mentais que se transformaram em ideias, conceitos, valores, símbolos e habilidades intrínsecas aos objetos e meios de produção. Existem, portanto, duas categorias inseparáveis de trabalho: o material e o não material. A Educação, de acordo com Saviani (2013), situa-se como um trabalho não material, pois, como resultado do processo de reflexão contínua sobre a ação que realiza na produção de objetos concretos, acabou por produzir o saber objetivo.

É nesse contexto de saberes que se constituiu o currículo. Lopes (2008) reconhece a complexidade do olhar aos saberes historicamente produzidos pelas definições globais e pela sua incorporação aos contextos locais. A ideia de ordenação cronológica, por exemplo, que organiza a passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais distante está associada à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação de conteúdos, “um desenrolar ordenado de tópicos do conhecimento” (Lopes, 2008, p. 12).

O discurso que nos proporciona referência é o da academia, derivado da análise da disciplinarização no campo científico. As próprias “disciplinas escolares são interpretadas como disciplinas científicas adaptadas para fins de ensino” (Lopes, 2008, p. 43). Prosseguindo, ainda sobre os processos de fragmentação, Lopes assevera:

A disciplinaridade científica é associada a uma inegável capacidade de desenvolvimento científico-tecnológico, marca da ciência moderna, porém é considerada como distanciada das questões sociais concretas, produzindo especializações cada vez mais restritas e incapazes de dialogar entre si ou de avaliar criticamente as consequências de sua aplicação (Lopes, 2008, p. 44).

Este debate sobre a (inter)disciplinaridade científica é sustentado e se apresenta como um paradigma, em que a teoria agrega concordância da maioria dos educadores ao que diz respeito à autora no recorte em destaque, mas é ao mesmo tempo dialético, pela incapacidade de exercer a prática interdisciplinar e pela manutenção de uma prática individualizada pela produção de especialistas, pouco capazes de dialogar com questões sociais concretas e com a própria ciência. Uma das organizações importantes de estreitamento entre a teoria e a prática está na estrutura da proposta escolar, organizada no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Podemos, de certa maneira, afirmar que a Educação é um assunto relevante para a sociedade e para a formação dos sujeitos. Sabendo disso, torna-se importante e relevante a investigação sobre as (im)possibilidades e desafios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador publicado em 2017, cujo principal objetivo é relacionar os

principais conteúdos para a Educação Básica e, neste caso, mais especificamente, para o Ensino Médio.

Na Constituição Brasileira (Brasil, 1988) aponta-se que a Educação é um direito de todos – então, para se tornar oferta de qualidade, dispõe-se de políticas públicas e leis para o auxílio e a garantia deste direito. No que tange às disposições da BNCC, são temas atuais e discutidos no âmbito escolar, mas que, para algumas instituições e para alguns docentes, este documento está sendo um grande desafio, uma vez que se observa que sua função e objetivo não estejam esclarecidos totalmente, ficando muitas vezes em uma mera preocupação no como fazer, sem uma discussão aprofundada de elementos epistemológicos.

É provável que muitos ainda não possuam uma ideia elaborada do trabalho na escola, da forma como se dará, com a implantação da BNCC, com as limitações decorrentes deste documento, bem como as possíveis lacunas para uma contraposição. Esta incerteza gera pontos de vista contraditórios, com probabilidade de diálogo apenas após a experiência, sendo que a partir do vivido é necessário ser discutida, problematizada, avaliada para que essa experiência retrate a realidade.

Essencialmente, essa construção de significados sobre a BNCC dependerá de uma interação entre os sujeitos que se propuserem a vivenciá-la e que, portanto, terão essa experiência como suporte à interpretação que farão dela. Eis um limitante identificado, já que se trata de uma pesquisa cuja proposta considera preceitos preliminares, não posteriores. Verifica-se certa incoerência, uma vez que o problema são as promessas que parecem impossíveis de concretizar, especialmente no EM e na formação com base em competências.

Emergem dois aspectos da realidade investigada: como está a organização curricular na Escola de Educação Básica de Lages/SC e quais saberes são revelados pelos sujeitos envolvidos com a BNCC a respeito desses temas, e de um provável encontro entre eles?

A BNCC serve como auxílio a instituições e docentes, e torna-se necessário saber as (im)possibilidades e os desafios deste documento no ambiente escolar. Os diagnósticos convergem ao apontar que grande parte dos currículos para Educação Básica possui defasagem no que ensinar e como ensinar. A BNCC tem a intenção de revisar as Diretrizes Curriculares, bem como os sistemas de ensino nesse ponto, com vantagens para o sistema educacional. Em outra perspectiva, surge o seguinte questionamento: em que medida a Base proporciona elementos teóricos consistentes?

Por outro lado, quanto à formação continuada, muitos professores em atividade são portadores de sérias lacunas. Os processos de formação continuada reverberam de maneira articulado no cotidiano escolar? Em resposta a esse quadro, todos os anos as Secretarias de

Educação, Sindicatos, Faculdades e ONGs organizam programas de capacitação e atualização, mobilizando milhões de educadores e bilhões em recursos financeiros. Contudo, muitas vezes, são ações dispersas, verticalizadas e fragmentadas, com baixa repercussão na qualidade de ensino e da aprendizagem.

Esses programas podem ser amplamente beneficiados pela existência da BNCC, implicando atividades formativas mais focadas, objetivas e coerentes em relação aos desafios de implementação do currículo e do projeto educacional da escola. A partir desse documento, todos os professores já deveriam ter tido formação continuada para conhecimento, domínio e condições de implantação da BNCC em todos os níveis de atuação. Mas será que já aconteceu essa formação? Ainda se veem muitos professores criticando ou falando de maneira contrária ao que está na BNCC, o que nos leva a considerar que estas vozes são pertinentes e necessitam de espaço nesse processo, uma vez que nem a BNCC e nem seu processo de implantação, em uma perspectiva sociocrítica, podem ser vistos como um dogma.

Outro questionamento que nos surge, neste momento, é em relação à infraestrutura e às ferramentas tecnológicas e se elas foram disponibilizadas. Conseguimos perceber, em 2020 e 2021, com a pandemia de Covid-19, que as aulas não foram presenciais e que a maioria das escolas públicas não tinha acesso à internet, sendo que ocorria quinzenalmente a entrega de materiais nas escolas, seguindo as normas sanitárias, juntamente com a cesta de alimentos para as famílias. Se um número considerável de professores (as) dominava e possuía condições de acesso aos recursos tecnológicos, os estudantes não as possuíam. Foi a maneira acessível de chegar até os estudantes os conteúdos, de forma que muitos não devolviam nos 15 dias seguintes para o acompanhamento do (a) professor (a), ficando sem a correção e sem saber se acontecera o processo de aprendizagem. Mas o material foi entregue. Isso tira a responsabilidade do ensino?

Outra marca profunda que carece ser analisada: quando não entregavam os alimentos, muitos não compareciam para pegar o material das atividades pedagógicas. O interesse era pelo alimento ou pelas atividades? Qual a maior necessidade?

No Brasil, os concursos e outros procedimentos de seleção e admissão de profissionais para o magistério adotam critérios bastante heterogêneos. É frequente a aplicação de provas e de exames que nada mensuram em termos de conhecimentos e capacidades dos profissionais a serem incorporados aos quadros do serviço público educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode contribuir para uma melhoria dos padrões avaliativos e proporcionar avanços na qualidade dos novos profissionais que exercerão o magistério, porém devemos olhar os processos de implantação e não apostarmos que ela

exercerá um papel messiânico ou salvacionista da Educação. O conhecimento sobre o desempenho da escola, dos órgãos do Estado e da família, em face ao direito do estudante ao aprendizado, é simplesmente indispensável, assim como é essencial que ele, estudante, possa analisar os resultados do seu próprio esforço em aprender e se desenvolver, bem como um efetivo compromisso dos poderes públicos com a Educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, “a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados” (Brasil, 2018, p. 7).

As avaliações de larga escala, como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e os diferentes sistemas de avaliação realizados pelos estados e pelos municípios, terão a BNCC, a partir de agora, como um parâmetro para que eles sejam concebidos, efetuados e interpretados. E deles derivarão todas as consequências para que se monitore a realização da aprendizagem como direito e do ensino como dever. Como está na Resolução CNE/CP 2/2017, no Art. 16, que se refere à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (Brasil, 2017).

Todavia, avaliar pode abrir duas perspectivas: a primeira, no sentido de qual será o objetivo da avaliação, bem como os resultados decorrentes dela; e segundo, que ela não sirva para culpabilizar os que carregam o pesado fardo no cotidiano das escolas, deixando de lado aspectos relacionados às políticas públicas e dos investimentos em educação.

4.1 NOVO ENSINO MÉDIO: O “ANTIGO” COM NOVAS ROUPAGENS?

O Novo Ensino Médio é a etapa que conclui a Educação Básica. O currículo do Novo Ensino Médio passa a ser composto por uma parte comum e outra diversificada, que varia conforme escolha dos estudantes. A parte comum é denominada de Formação Geral e propõe a aprendizagem das competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme Lei 13.415/17:

- Linguagens e Suas Tecnologias;
- Matemática e Suas Tecnologias;

- Ciências da Natureza e Suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Essas áreas foram estabelecidas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º 15/1998). A cada uma das competências são relacionadas habilidades, que indicam as aprendizagens essenciais aos estudantes (Brasil, 2017b).

O conceito de competência apresentado é: “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” (Brasil, 2017b, p. 13).

A parte diversificada, que consiste na dos Itinerários Formativos, compreende um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Portanto, o Novo Ensino Médio passa a se dividir entre a Formação Geral Básica (parte comum) e os Itinerários Formativos (parte diversificada).

Uma primeira pergunta a ser feita, no sentido de implantação deste projeto, seria: para quais cenários foram pensados os Itinerários Formativos? Como ficam os municípios de pequeno porte?

Em relação à infraestrutura física, haverá um investimento maciço nas escolas? Outra questão: e como serão pensados os recursos humanos em termos de formação de valorização profissional? E as escolas possuem recursos humanos e materiais para a oferta de diferentes Itinerários Formativos? Como serão definidos e com qual intencionalidade?

Nosella (2015, p. 126) chama a atenção ao identificar que os gestores não têm uma concepção correta sobre a juventude-alvo das políticas públicas propostas/implementadas: “adolescentes erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: algumas miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão”. Só que o Novo Ensino Médio tem como propósito o estudante, sua forma de perceber e estar no mundo, suas potências e seus desafios, seus desejos, suas ansiedades e necessidades, suas características comuns, suas diversidades e suas singularidades.

No documento da BNCC afirma-se o reconhecimento da juventude heterogênea, “entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” e o compromisso com a educação integral (Brasil, 2017b). A juventude não homogênea, por sua vez, está envolta no conceito de “aprender a aprender”, em referência ao seu protagonismo e autonomia. Para atender os que são não homogêneos com tal característica, serão necessárias estratégias bem-traçadas.

Dito isso, Almeida (2007, p. 120) faz crítica a esse conceito, para quem a autonomia: “não reside no ‘aprender a aprender’, mas na relação dialética que se deve estabelecer entre quem ensina e quem aprende”. Houve mudança desde a Escola Nova, não é possível se conceber a ideia de igualdade dos estudantes. Cada um é um, há diferença entre um e outro.

Busca-se, assim, assegurar que as percepções, as reações e as proposições dos estudantes sejam valorizadas e consideradas no planejamento e na prática pedagógica, conforme BNCC do Ensino Médio (2017), com vistas ao protagonismo juvenil:

Quadro 11 - Protagonismo Juvenil

Protagonismo Juvenil
Desenvolvimento integral definido pelas 10 competências gerais a serem trabalhadas ao longo de toda a trajetória escolar, com vistas a desenvolver a capacidade estudantil de: <ol style="list-style-type: none"> 1) buscar, gerar e aplicar o conhecimento para entender e intervir na realidade; 2) pensar científica, crítica e criativamente; 3) expandir e diversificar seu repertório cultural e sua visão de mundo; 4) comunicar-se em diferentes linguagens e plataformas para dialogar e produzir entendimentos; 5) lidar de forma potente e significativa com as tecnologias digitais; 6) construir seu projeto de vida; 7) argumentar com base em fatos e evidências; 8) conhecer-se e cuidar de si mesmo; 9) ter empatia e colaborar com os demais; 10) Agir como cidadão ético, responsável e propositivo perante a sociedade e o planeta. Essas competências são entendidas pela BNCC como a soma de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que, no Novo Ensino Médio, articulam-se intrínseca e intencionalmente com as aprendizagens previstas tanto na parte comum do currículo (Formação Geral Básica), quanto na parte diversificada (Itinerários Formativos), que ao concluir essa última etapa da Educação Básica, os estudantes estejam aptos a lidar com demandas complexas da vida contemporânea, exercer sua cidadania, continuar seus estudos e/ou atuar no mundo do trabalho.
Projeto de Vida
Interdisciplinaridade
Metodologias Ativas
Flexibilização Curricular
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
Carga Horária
Equidade e Contemporaneidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2017).

A implementação do Novo Ensino Médio visualiza-se como possível horizonte, com a reformulação do currículo, a elaboração de planos de implementação, a atualização de seus projetos políticos pedagógicos, a formação docente continuada e permanente, a reorganização da parte didática, pedagógica e de avaliação. Faz-se necessária a mobilização da comunidade escolar e da sociedade para apoiar e participar desse esforço conjunto, para que compreendam, acreditem e colaborem com as mudanças. Por fim, é premente acompanhar e aprimorar constantemente o processo de implementação.

É uma demanda que precisa de disposição para trabalhar essas mudanças e engajar toda a comunidade escolar. Mas, fazendo um trabalho coletivo e com comunicação assertiva para entender as colocações e anseios, cada um vai tornar o processo natural. A maior mudança, acredita-se, que deva acontecer, e que também pode ser o maior desafio para o professor no Novo Ensino Médio, é a necessidade de interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Como benefícios, espera-se o protagonismo de todos os segmentos envolvidos no processo, com o desenvolvimento do ser humano, através do aprofundamento de conteúdos com mais afinidades dos estudantes e com a preparação para as incertezas do século XXI, de sua formação profissional por meio dos cursos técnicos construídos a partir e com referenciais humanizadores.

A operacionalização da BNCC acontecerá pelos profissionais, que Nóvoa (2011, p. 19) enfatiza dizendo: “[...] reforçar dispositivos e práticas de formação Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar”, assim a BNCC interfere na dinâmica do trabalho escolar, uma vez que ela deve ser inserida nas discussões dos cursos de Licenciatura e nas formações permanentes, que devem acontecer nas escolas, nas redes, coordenações de educação dos estados, entre outros dispositivos, sobre a BNCC e seu papel em um país como o Brasil, populoso, multicultural, dentro da perspectiva da formação *omnilateral* do homem e da efetivação do direito de todos à Educação.

A LDB, por sua vez, afirma que a União deverá estabelecer competências e diretrizes para a Educação Básica, em colaboração com os demais entes federados responsáveis pelos sistemas de ensino, “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, Art. 9, inciso IV, 1996).

Especificamente em relação ao Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação mais recente (PNE – 2014/2024), promulgado via Lei n.º 13.005/2014, estabelece a meta de universalizar o atendimento escolar via Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para toda a população de quinze a dezessete anos, o que requer um alto investimento (Kuenzer, 2000) e elevar a taxa líquida de matrículas dessa etapa, tendo como uma das estratégias para alcançar tal fim: “pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio” (Brasil, 2014, p. 53).

Lessard e Tardif (2004) observam que a prescrição de um programa nacional comum, centrado sobre os saberes de base, faz parte de um movimento de reestruturação escolar ao qual

alguns países estão submetidos e que envolve outras medidas, como a descentralização de decisões, com incorporação da ideia de gestão em parceria.

Por sua vez, Nosella (2015, p. 123) afirma ser um equívoco considerar o Ensino Médio como uma fase intermediária entre o Ensino Fundamental e a universidade ou o mercado, pois na sua concepção é “a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”. Como exemplo de sua importância, o autor cita a reforma empreendida na França, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, no qual se priorizou essa etapa, valorizando sobremaneira os docentes que nela atuavam.

4.2 ITINERÁRIOS FORMATIVOS FRENTE À AUSÊNCIA DE HORIZONTES (IM)POSSÍVEIS PARA O ENSINO MÉDIO

Em continuidade à reflexão sobre o Novo Ensino Médio, trazemos os Itinerários Formativos, que fazem parte do currículo a ser desenvolvido com a implantação deste nas escolas, mesmo frente a (im)possíveis horizontes para o Ensino Médio.

O currículo do Novo Ensino Médio passa a ser composto por uma parte comum e outra diversificada, que varia conforme escolha dos estudantes. A parte comum é denominada de Formação Geral e propõe a aprendizagem das competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A parte diversificada, a dos Itinerários Formativos, compreende um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional.

Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento estão definidos pela Resolução 3 como:

Conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam aos estudantes aprofundar[em] seus conhecimentos e se preparar[em] para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções específicas da sociedade. (BNCC, Resolução 3, Art. 6º, item III, 2018)

Os Itinerários Formativos das Áreas do Conhecimento buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O estudante também pode escolher Itinerários voltados a sua Formação Técnica e Profissional ou cursar Itinerários Integrados, que combinam diferentes opções, como duas ou mais Áreas do Conhecimento ou delas com a Formação Técnica e Profissional, conforme

Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que define seus pressupostos e estrutura, assim como a parte flexível e diversificada do currículo, para aprofundamento e ampliação da aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, bem como na formação técnica e profissional, respeitando carga horária total mínima de 1200 horas.

O objetivo dos Itinerários Formativos é, ainda, consolidar a formação integral, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ampliarem sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade. Para tanto, buscam-se desenvolver habilidades gerais e específicas associadas aos quatro eixos estruturantes, conforme Resolução 3, de 21 de novembro de 2018, a da Portaria n.º 1.432 de 28 de dezembro de 2018: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Quadro 12 - Eixos Estruturantes e Habilidades Gerais e Específicas

Eixos estruturantes	Habilidades gerais e específicas
Investigação Científica	Objetiva ampliar a capacidade do estudante de investigar a realidade, onde compreende, valoriza e aplica o conhecimento sistematizado na prática e na produção científica de seu interesse, podendo ser em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na educação técnica e profissional.
Processos Criativos	Objetiva o desenvolvimento da capacidade de idealizar e realizar projetos criativos de seu interesse, podendo ser em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na educação técnica e profissional.
Mediação e Intervenção Sociocultural	Objetiva desenvolver e realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente. de seu interesse, podendo ser em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na educação técnica e profissional.
Empreendedorismo	Objetiva mobilizar conhecimentos em diferentes áreas, tendo como destaque as tecnologias para auxílio dos estudantes em seus projetos de vida.

Fonte: Quadro adaptado pela pesquisadora, conforme Resolução 3, de 21 de novembro de 2018, Portaria n.º 1.432 de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018).

São trabalhadas nos Itinerários Formativos as habilidades gerais e específicas associadas aos eixos estruturantes em unidades curriculares específicas que compõem a Formação para o Mundo do Trabalho. “Na Formação Técnica e Profissional, deve observar a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupação” (Brasil, Resolução 3, Art. 12, § 14, 2018).

Ao final do Ensino Médio, espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar pesquisas científicas, criar obras, soluções e/ou inovações, intervir positivamente na realidade

e empreender iniciativas pessoais, acadêmicas, produtivas e/ou cidadãs, sempre em diálogo com as Competências Gerais indicadas pela BNCC como finalidade da Educação Básica e direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros no decorrer de toda Educação Básica – que inicia na Educação Infantil, continua no Ensino Fundamental, contemplando a formação geral e básica, com a culminância no Ensino Médio, que completa com a formação específica.

Preferencialmente, os Itinerários Formativos devem ser compostos por: Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, as Eletivas e o Projeto de Vida.

Os aprofundamentos são para expandir os aprendizados promovidos pela Formação Geral. No caso dos Itinerários Formativos de Áreas do Conhecimento, essa ampliação acontece em articulação com temáticas contemporâneas sintonizadas com o contexto e os interesses dos estudantes.

De acordo com a BNCC (2019), as Eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, e que lhes possibilitem experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo.

O estudante pode cursar eletivas associadas a mesma Área do Conhecimento ou à Formação Técnica e Profissional em que estiver se aprofundando ou optar por diversificar a sua formação, escolhendo Eletivas de temas de seu interesse associados a outras Áreas do Conhecimento. Apesar do seu caráter mais lúdico e prático, é importante que tenham intencionalidade pedagógica e se articulem às Áreas do Conhecimento, aos eixos estruturantes e às Competências Gerais da BNCC.

Na Formação Técnica e Profissional, as FICs (ou Curso de Qualificação Profissional) também podem ser ofertadas como eletivas. Diante de uma perspectiva de certa forma idealizada, questiona-se novamente como operacionalizar estes itinerários, tendo como horizonte uma Educação socialmente referenciada, uma vez que existem vários Brasis dentro de um complexo Brasil.

Também na BNCC/2019, O Projeto de Vida é o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido a sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. O Projeto de Vida deve ser transformado em Componente Curricular, de acordo com a Lei n.º 13.415/2017, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, e que define no artigo 3º, § 7º, que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a

formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocional” (Brasil, 2017), com carga horária de, pelo menos, duas aulas por semana, a ser desenvolvido ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Sem deixarmos de problematizar, levantamos alguns questionamentos: que Projeto de Vida será trabalhado? Por quem? Dentro de um contexto de capitalismo neoliberal? Que elementos se encontram nas lacunas do Projeto de Vida? Como trabalharmos um Projeto de Vida em uma sociedade marcada pela autoexploração, em que existe um forte empresariamento de si dos viventes?

A BNCC contempla o Projeto de Vida entre as suas 10 competências gerais, que devem ser trabalhadas em todas as etapas da Educação, até o Ensino Médio. A competência de número 6, “Trabalho e Projeto de Vida”, expõe que:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019).

É fundamental as escolas valorizarem essa competência, considerada como premissa básica para o desenvolvimento integral dos estudantes. Será que se consegue? Dentro dos contextos das escolas, essa situação é uma utopia ou existe possibilidade concreta de sua realização?

Se de início o foco for o autoconhecimento, até mesmo para permitir que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às Eletivas e, especialmente, aos Aprofundamentos. Na sequência, a ênfase deve ser a ampliação de repertório e de possibilidades para diversificar as opções e expandir os horizontes. Por fim, orientar aos jovens, para que a Formação Geral Básica, os Itinerários Formativos, os Aprofundamentos nas Áreas Eletivas do Projeto de Vida, os Conhecimentos na Formação Técnica e Profissional tenham planejadas ações presentes e futuras, definindo-se metas para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Frente à complexidade do mundo em que vivemos, marcado por incertezas, e até mesmo nós adultos temos dificuldade em nossos projetos de vida, imagine o adolescente, que caminhos ele pode tomar ao fazer essas escolhas mais assertivas? Esse processo deve ser permeado por vivências que lhes permitam desenvolver competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outros.

O Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensável ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as

possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”, como definido pela BNCC (2019, p. 14.)

Sendo o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica, que aproxima os estudantes do ingresso na universidade e o início de sua vida profissional, é importante que eles estejam preparados para essa nova fase. Assim, um dos principais objetivos do Novo Ensino Médio é permitir que eles desenvolvam condições para decidir seu futuro profissional e pessoal, proporcionando o contato com os mais diversos saberes para tomar decisões. Questionamos: Existe possibilidade de consecução desse intento?

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, normatizadas pelo Conselho Nacional da Educação, por meio da Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, preconizam que a Formação Geral Básica do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é compreendida por “competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social” (Brasil, 2018, p. 5). Novamente, arguimos: está na lei, mas está acontecendo na realidade?

4.3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

Como a pesquisa pretendida objetivava analisar quais eram os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense a partir das vozes dos professores, vemos que, no Brasil, a expansão do Ensino Médio se estrutura dentro de um cenário constituído pelas recentes políticas educacionais, pelos resultados das avaliações externas, pela escassez de docentes e, ainda, pelas políticas de formação de novos professores, associados às demandas dos jovens brasileiros.

O comentário sobre o Novo Ensino Médio, principalmente depois da sanção da Lei N.º 13.415/2017, tornou-se muito amplo. Existe grande interesse em saber como esta Lei modificará a Educação. Mas, para entender as mudanças, é preciso conhecer a legislação vigente; e, para poder se posicionar, é necessário entender como foi o desenvolvimento da Educação no decorrer dos tempos no Brasil.

Identificam-se novos e velhos desafios, além de avanços e entraves, porém sem negar sua expansão e posição estratégica na formação da juventude e na construção de um modelo de sociedade mais igualitário e justo, mas pautada no desafio de sua universalização e democratização.

Por volta dos anos de 1990, deu-se início à expansão dessa etapa da Educação Básica no Brasil, com a definição de diferentes políticas para o Ensino Médio.

As demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urgem por uma educação secundária de qualidade, que permita sua inserção no mundo social e para além do mundo do trabalho, respeitando a grande diversidade nacional.

Conforme Cury (1988, p. 73-84), o processo de expansão parece estar distante de ser alcançado, pois a maioria dos estudos sobre o tema identifica problemas no desenvolvimento do Ensino Médio, que são:

- A dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem;
- A pouca qualidade do ensino oferecido, com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado;
- A falta de identidade e de objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino;
- A falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio;
- Os desencontros entre as propostas curriculares;
- O pouco investimento na formação dos professores;
- A baixa remuneração destes especialistas;
- Problemas de gestão e das políticas norteadoras.

As políticas para o Ensino Médio no Brasil trazem em suas Orientações Curriculares Nacionais que a condição essencial é a qualidade da escola, que tem o desafio de ofertar Educação Básica de qualidade para a inclusão do aluno, para o desenvolvimento do país e para a consolidação da cidadania, que é tarefa de todos, o que ainda está distante de se concretizar, pelas diferenças existentes.

Existem ações de fortalecimento do Ensino Médio, dentre as quais se destacam o Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica (Prodeb) e a implementação do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM). Assim como o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil, deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da Educação Básica e a formação inicial e continuada também passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e instituições de ensino superior do Pró-Licenciatura, do Programa Universidade para Todos (ProUni) e da Universidade Aberta do Brasil. O desafio é preparar o jovem para

participar de uma sociedade complexa, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida.

Cury (1998) afirmava que o Ensino Médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecida como nível de ensino esquecido, por isso “médio”, ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação (Cury, 1998, p. 73-84).

Por sua vez, Castro (2009, p. 145-169) constata que o “Ensino Médio continua sendo ponto de encontro das muitas contradições. Passa a receber uma diversidade crescente de estudantes e não sabe o que fazer com eles, tem papéis demais, tornando-se um nível em crise permanente”. Para o autor, os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do Ensino Fundamental, o que faz com que os estudantes cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os estudantes aprenderem e pouco tempo de aula, e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional dos estudantes.

A escola de Ensino Médio público, e mesmo a privada, que teria que seguir a legislação, ainda é conteudista, e de certa forma prepara para o vestibular e para o ENEM. Diz que os jovens têm que conseguir êxito nas universidades federais nos ditos “cursos de ponta”, como Medicina, Direito, Engenharias, mas sem falar em Licenciaturas. Na escola onde está o professor e que ocupa esse espaço, desvaloriza-se a Graduação que o condicionou a ser professor, o que é algo que não dá para se conceber.

Com todo esse trabalho desenvolvido pela escola na etapa do Ensino Médio, será que não vai frustrar esses jovens quando chegarem diante da real situação? Ou é só para a escola ter em faixas publicitárias a aprovação desses? A educação é comércio? Sai totalmente da proposta de Educação de qualidade.

Associam-se, ainda, as deficiências no processo de formação dos professores, marcadas pela falta de domínio sobre os conteúdos específicos a ensinar, as dificuldades para gestão de classe e o pouco acesso aos recursos pedagógicos que possibilitem ir ao encontro das especificidades do mundo dos jovens. E, por fim, não se pode esquecer da multiplicidade de objetivos do Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo, até a sua preparação para o trabalho e a garantia aos mesmos estudantes do ingresso no ensino superior.

Juntam-se às críticas as concepções de Frigotto e Ciavatta (2005-2011) e de Kuenzer (2009-2011) à realidade atual do Ensino Médio brasileiro, relativas à falta de identidade desse segmento, associada a políticas desencontradas e contraditórias, à manutenção do dualismo

entre a formação profissional e a educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens.

Nessa direção, Zibas (2005) diz que o Ensino Médio ainda se caracteriza por um ensino altamente enciclopédico, descontextualizado e marcado por métodos tradicionais. Há exigências de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção da cidadania democrática, nas quais a escola precisa ensinar o jovem a ler o mundo e a estar comprometida com sua transformação.

Os jovens têm que ser identificados, porque em sua maioria são eles que fazem parte do Ensino Médio, o que permite maior possibilidade de compreender o contexto em que se insere a Educação do Ensino Médio no Brasil. Para Sposito (2005, p. 87-127),

a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção da identidade, pessoal e coletiva, por uma atitude de experimentação. E, têm-se a família e a escola como as instituições responsáveis em garantir a incorporação das lógicas sociais e culturais, contribuindo com sua socialização.

Os jovens chegam à escola sem incentivos pessoais e familiares e sem reconhecerem sua legitimidade ou a utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural. “Trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para a qual a escola ainda não se preparou para recebê-la e ajudá-la no seu desenvolvimento” (Kuenzer, 2009). Assim, frente a essa reflexão, compete-nos continuar questionando os possíveis horizontes do Novo Ensino Médio.

Para Dayrel (2007), mesmo reconhecendo que há uma crise de legitimidade da escola e da família como unidades socializadoras da juventude, é possível identificar que a Educação ainda ocupa um lugar simbólico importante na vida dos jovens. A ampliação e o acesso à escola secundária no Brasil é um avanço que pode contribuir na formação da juventude. Todavia, é importante que a escola média entenda que não pode ser mais a mesma, pois está com as barreiras ruindo (Dayrel, 2007), processo que não é estanque, unívoco, homogêneo, definido através de um período etário. Para Dayrell (2003, p. 42):

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha 98 contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Novas estratégias de valorização das culturas juvenis que chegam à escola precisam ser encontradas, tanto pelas políticas que norteiam seu funcionamento, como pela formação dos professores que atuam neste segmento. Freire nos diz que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2005, p. 50). Em continuidade à pesquisa, lembramos a frase de Freire e assim acrescentamos: “Onde há pesquisa, há inacabamento e inconclusão” (Freire, 2005, p. 50). E, com essa consciência, estabelecemos algumas considerações do processo de pesquisa.

As relações sociais dominadoras e exploradoras, postas atualmente, têm todo o processo de construção histórica e, portanto, não podem ser extintas. Tampouco as relações culturais, políticas e econômicas, que condenam milhões de pessoas a posições subordinadas e pré-determinadas. Somos sujeitos historicamente construídos, mas também construtores da própria história e, conseqüentemente, da sociedade da qual fazemos parte. Essa construção acontece nas relações estabelecidas e entrelaçadas na cultura, nos valores, nos conceitos, o que é processual, sendo que uma parte contribui para a construção de outras. Daí o refazer, o (re)avaliar para continuar no alicerce de uma história que conduza todos os sujeitos envolvidos e construtores dessa história, humanizados e cidadãos.

Assim, considerando as relações socioeconômicas vigentes e o nosso papel de construtores da história, a pesquisa trilhou os caminhos expostos até aqui e, na sua continuidade, alinhamos paralelos discutindo espaço, tempo e contexto em que acontecem os processos e o possível desenvolvimento de uma Educação para o Novo Ensino Médio, em que os estudantes sejam protagonistas do processo de aprendizagem para si mesmos e na partilha e na construção do coletivo.

As trajetórias e as conquistas da Educação no Novo Ensino Médio, que é o campo central da pesquisa, convêm para a análise de alguns fragmentos do imenso e complexo universo que envolve a prática educacional nessa etapa da Educação Básica. Por certo, as interpretações que fizemos são resultantes de escolhas pessoais e das que foram possíveis dentro do campo de pesquisa que realizamos, as quais sempre são passíveis de outras explicações e questionamentos.

Buscamos, ademais, tecer análises por meio dos depoimentos dos diferentes profissionais que fazem parte do Novo Ensino Médio, para entender essa etapa da Educação Básica na serra catarinense diante da implementação da BNCC com as (im)possibilidades e os desafios no atual cenário.

5 “ANDARILHAGENS” – O CAMPO DE PESQUISA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Com a Constituição Federal de 1988, que preconizava base comum para a Educação Básica nacional, mais a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além das alterações ocorridas no transcorrer dos anos, referenciando as etapas da Educação Básica e das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015.

A BNCC (Brasil, 2017) “preconiza a qualidade do processo de ensino-aprendizagem por meio da uniformização/padronização dos conteúdos escolares em contraposição a autonomia dos sistemas, das escolas e dos professores na definição do currículo escolar”.

Um dos grandes embates que vem se constituindo na contemporaneidade refere-se aos processos educacionais relacionados ao Ensino Médio. Sancionada em fevereiro de 2017, a Lei N.º 13.415/2017 dispõe sobre o novo modelo de Ensino Médio, o universo educacional, a partir da qual se vê um horizonte marcado por incógnitas, angústias e incertezas diante do processo de implantação do “Novo Ensino Médio”. Porém, a Reforma do Ensino Médio (EM) já estava em vigor, com força de lei, desde setembro de 2016, quando foi enviado para o Congresso Nacional (CN) a Medida Provisória (MP) 764/2016 (Brasil, 2016).

Quando a MP 764/2016 foi assinada pelo então Presidente Temer, estudantes, professores e pesquisadores em Educação criticaram as mudanças realizadas, especialmente no que se referia à metodologia adotada na sua tramitação, tendo em vista que excluía a participação e o debate de todos os sujeitos sobre o tema, pois fora imposta por meio de Medida Provisória.

Dentre as alterações registradas e anunciadas pela nova lei, estavam as obrigatoriedades apenas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa no Ensino Médio, a criação de cinco Itinerários Formativos como possibilidade de currículo e a ampliação progressiva do tempo integral nas escolas.

Assim, a pesquisa na escola-campo mostra o Novo Ensino Médio no contexto da BNCC, diante da implementação da BNCC: (im)possibilidades e desafios no atual cenário e contexto – e que é de saberes e de fazeres que se constitui e se concretiza o currículo.

Lopes (2008) reconhece a complexidade do olhar aos saberes historicamente produzidos pelas definições globais e pela sua incorporação aos contextos locais, logo é no contexto de saberes e fazeres que se constitui e se concretiza o currículo. A ideia de ordenação cronológica, por exemplo, que organiza a passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais

distante, está associada à produção de saberes e às relações de poder que sustentam a ordenação de conteúdos, “um desenrolar ordenado de tópicos do conhecimento” (Lopes, 2008, p. 12).

Assim, com esta tese, pretendeu-se previamente conhecer o Ensino Médio no contexto da BNCC na serra catarinense: (im)possibilidades e desafios no atual cenário, especificamente em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino localizada no Município de Lages-SC, fez-se necessário conhecer o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), admitindo-se hipoteticamente ser esta uma convivência conflituosa.

Com esta pesquisa pretendeu-se, previamente, conhecer o Ensino Médio no contexto da BNCC na serra catarinense: (im)possibilidades e desafios no atual cenário, especificamente em uma Escola da Rede Pública Estadual de Ensino localizada no Município de Lages-SC, por isso se fez necessário conhecer o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), admitindo hipoteticamente ser esta uma convivência conflituosa. Diante disso, buscou-se como trilha para o desenvolvimento da pesquisa empreendida o seguinte problema: *Quais os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência?* Partindo dessa problemática, objetivou-se construir uma proposta de diretrizes para o Ensino Médio, partindo da experiência de implementação de uma escola pública estadual da serra catarinense.

Como objetivos específicos, buscamos: a. Verificar as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação Brasileira e no Estado de Santa Catarina; b. Refletir aspectos gerais relacionados a Lei n.º 13.415 e a proposta do novo ensino médio; c. compreender como aconteceu o Ensino Médio diante dos processos de implementação da BNCC, identificando contradições, contextos e desencontros presentes na sua implantação, em projeto piloto na serra catarinense; d. Elaborar possíveis diretrizes para se pensar políticas do Ensino Médio, na serra catarinense.

5.1 “ANDARILHANDO” NO PROJETO-PILOTO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE

Na ‘andarilhagem’ da pesquisa, retrocedemos a 2018, quando houve a adesão de 120 escolas-piloto no Estado de Santa Catarina para a implantação do Novo Ensino Médio, conforme Portaria MEC N.º 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Dentre estas, em Lages/SC uma escola aderiu à implantação como escola-piloto, sendo esse o motivo de escolha dessa instituição de Educação Básica para a pesquisa.

Em 2019, a Secretaria de Estado da Educação realizou encontros formativos com as equipes pedagógicas dessas escolas e emitiu documentos orientadores para referenciar o trabalho pioneiro a ser realizado. Ao longo do ano de 2020, as escolas-piloto iniciaram ações de flexibilização curricular nas 1^{as} séries do Novo Ensino Médio. Nessa série, foi efetivada uma organização curricular que compreendia uma parte de Formação Geral Básica e uma Parte Flexível, consubstanciada na forma de Itinerários Formativos, contendo, neste caso, os componentes Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira e Componentes Curriculares Eletivos (CCEs). O maior desafio foi definir as temáticas a serem trabalhadas, sendo que deveriam atender aos anseios dos (as) jovens aprendizes. Com orientação da SED/SC, as 120 Unidades Escolares realizaram uma escuta diagnóstica com a comunidade escolar, visando à busca de assuntos que pudessem ser incorporados nos CCEs. A partir desse levantamento, o resultado foi de 52 possibilidades de temas.

Na sequência, iniciou-se o processo de qualificação das Ementas, as quais incorporaram as novas temáticas produzidas, originando o projeto de produção colaborativa de Roteiros Pedagógicos, que resultou na escrita de 25 Roteiros Pedagógicos, sendo mais tarde apresentados na forma de Portfólio, que foi subsídio para as escolas-piloto do Novo Ensino Médio na oferta dos CCEs que integrariam o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Estes também foram baseados na experiência de projetos anteriores do Ensino Médio da Rede, como no Ensino Médio Integral em Tempo Integral e no Ensino Médio Inovador, com possibilidades para a construção dos demais Roteiros, elucidando a estrutura básica para essas produções coletivas. Portanto, integrariam o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, com o objetivo de desenvolver a inovação e a qualidade no Ensino Médio.

A Escola de Educação Básica que foi piloto do projeto do Novo Ensino Médio situa-se em um dos bairros de Lages/SC, desenvolve suas atividades nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), recebe estudantes do bairro e dos adjacentes à escola, principalmente no Ensino Médio, visto que as demais escolas próximas são de Ensino Fundamental. Mesmo assim, a matrícula no Ensino Médio é baixa, considerando o espaço geográfico. Percebe-se que os estudantes que moram no bairro e nas proximidades procuram por escolas no centro da cidade, mesmo que no Artigo 53, inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente, esteja registrado que é assegurado ao estudante o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência. Ainda assim, o próprio estudante e a família procuram outras escolas, principalmente as do centro da cidade.

As principais mudanças propostas para o Ensino Médio nos documentos normativos nacionais estruturaram as categorias de análise para identificar as respostas aos questionários e

às entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. As categorias foram: Flexibilização Curricular, Protagonismo Juvenil, Projeto de Vida, Empreendedorismo e Relação Público-privada.

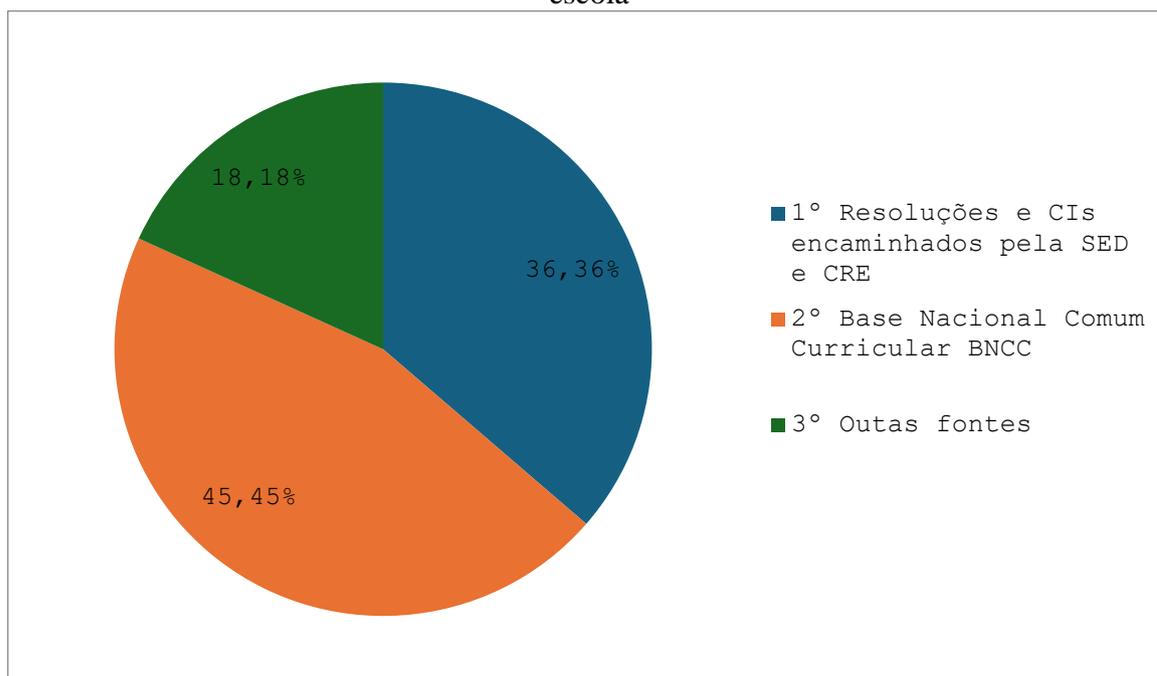
Foram convidados vinte (20) professores para responder ao questionário da pesquisa, sendo que somente dezessete (17) o fizeram. Todos os cinco (05) convidados da gestão aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas.

5.2 DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Apresentamos, na continuidade, as respostas ao Instrumento de Coleta de Dados – Questionário – que foi utilizado na pesquisa sobre o Ensino Médio na serra catarinense diante da implementação da BNCC: (im)possibilidades e desafios no atual cenário, uma vez que o objetivo da pesquisa versava sobre se elaborar uma possível Proposta de Diretrizes para o Ensino Médio na serra catarinense, partindo da experiência de implementação do NEM em uma escola da rede pública estadual de Lages/SC.

No que se refere à primeira questão, conforme Anexo I, a respeito das referências que embasaram a organização do Novo Ensino Médio, obteve-se o seguinte resultado, conforme o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Principais referências que embasaram a organização do Novo Ensino Médio na escola



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, os documentos oficiais norteadores foram encaminhados por:

- a) Resoluções e CIs pela SED e CRE, sendo os cadernos do CBTC;
- b) Resolução CEE/SC N.º 093, de 14 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências;
- c) Termo de Compromisso Referente ao Currículo do Novo Ensino Médio;
- d) Modelo do inciso II para atendimento ao disposto no Art. 3º - inciso II - e Art. 4º na Resolução CEE/SC N.º 093/2020, a fim de ser comprovado o atendimento de todas as competências e habilidades previstas na BNCC-EM, incluindo a proposta de progressão para os direitos e objetivos de aprendizagem da etapa do Ensino Médio da BNCC;
- e) Modelo matriz curricular Novo Ensino Médio;
- f) Modelo de Itinerários Formativos;
- g) Parecer CEE/SC N.º 040, aprovado em 09/03/2021;
- h) Resolução CEE/SC N.º 004/2021, que institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação.

Para Bernstein (1996, 2003), o processo de apropriação dos documentos oficiais por meio dos quais os sujeitos escolares descontextualizam e atribuem sentidos adicionais, produzindo novas práticas discursivas e pedagógicas por vezes distintas das formulações originais, entende-se por recontextualização. Silva e Alves (2020, p. 262) dizem que Bernstein cria a chamada Teoria do Dispositivo Pedagógico, com vistas a “analisar como uma disciplina ou área do conhecimento é determinada para compor o conhecimento escolar”, sendo composto por “regras, ordens, posições e categorias” o que resulta no “discurso pedagógico”. Tal princípio desloca o discurso da prática e contextos, restituindo-o pela fiscalização e reordenamentos seletivos, saindo do discurso original num processo de transformação de uma prática real para uma prática fictícia, sendo, portanto, recontextualizado.

Esse conceito nos faz compreender o movimento que os sujeitos da escola-piloto do Programa Novo Ensino Médio de Lages produziram diante dos documentos normativos oficiais da reforma, através da identificação e da análise dos modos particulares por meio dos quais

esses sujeitos interpretam e se apropriam das proposições de tais documentos, e atribuem-lhes sentidos, produzem novos discursos e práticas e os formalizam.

Desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 até a atual Reforma do Ensino Médio e a BNCC, vem-se delineando uma efetiva ausência dos profissionais da Educação na formulação das políticas públicas educacionais. Com isso, ao receberem os documentos normativos das novas políticas, os gestores, coordenadores e professores recebem algo que lhes é estranho, haja vista que tais documentos trazem conceitos e/ou propostas na maioria das vezes alheias à realidade escolar, copiada de outros países ou de agentes multilaterais.

Considerando esse pressuposto, torna-se fundamental identificar os efeitos dessas políticas educacionais e curriculares sobre os sujeitos escolares, que acabam sendo desprezados nesse processo de formulação. Com isso, partimos do pressuposto de que o que se materializa na prática pedagógica escolar não é uma reprodução espelhada do que é proposto nos documentos normativos, tendo em vista que estes passam por um processo de compreensão dos sujeitos, de adesão ou de negação, mas também de ressignificação, e que este movimento está relacionado à concepção de currículo e de cultura escolar.

Compreendendo currículo como texto com lista de conteúdo a ser seguida, não faz sentido discutir o movimento de recontextualização, de apropriação dos sujeitos escolares dos dispositivos normativos oficiais. O currículo não pode ser convencional, mas precisa estar em uma perspectiva crítica, como uma porção da cultura em termos de conteúdo, de práticas pedagógicas, de avaliação, que, consideradas importantes em um dado momento histórico, são incorporadas pela escola, sendo parte da cultura que se torna escolarizada, de modo que o currículo estabeleça estreita relação com a cultura da qual ele é referência. Assim,

a educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. A cultura e o cultural, nesse sentido, não estão tanto naquilo que se transmite quanto naquilo que se faz com o que se transmite (Moreira; Tadeu, 2013, p. 35).

Educação/currículo é um terreno em disputa, porque existem vários tipos de cultura, homogênea e universalmente aceita e praticada, sendo adequada ser transmitida de geração em geração através do currículo. A cultura é, por excelência, campo de disputas pela perpetuação ou superação das desigualdades sociais, sendo o currículo escolar, “terreno privilegiado de

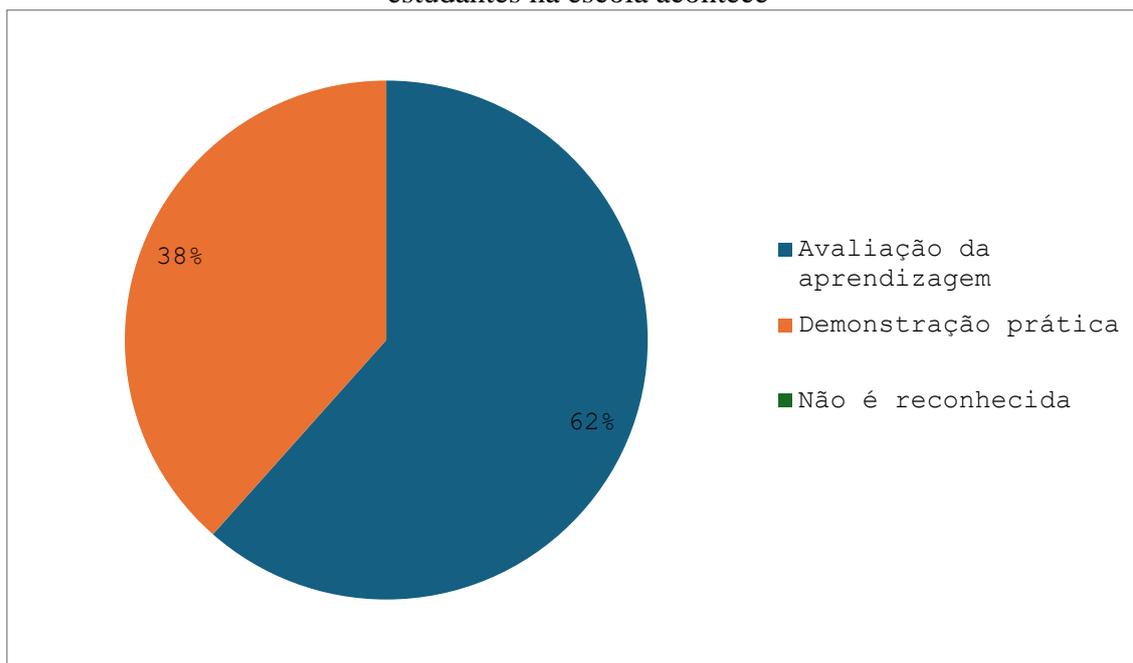
manifestação desse conflito” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 36). O currículo é visto por Moreira e Tadeu como “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (2013, p. 36).

Quando a escola recebe um novo texto curricular, se organiza de alguma forma para a produção de práticas com vistas à materialização da ação educativa, o que cria pontos de tensionamento em relação à cultura escolar vigente.

Em se tratando da pergunta de número dois, que problematiza sobre o desenvolvimento das competências e das habilidades dos estudantes na escola, ele acontece por meio de:

- (01) Avaliação de aprendizagens
- (02) Demonstração prática
- (03) Não é reconhecido

Gráfico 2 – Maneiras pelas quais o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes na escola acontece



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Em relação ao desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes na escola, 62% responderam que acontece por meio da avaliação da aprendizagem; e 38%, pela demonstração na prática. Portanto, predominou a avaliação da aprendizagem.

Na lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), nos Artigos 1º e 24º, inciso V, a avaliação da aprendizagem consiste em medir o aproveitamento e a apuração da assiduidade do estudante. Sendo diagnóstica, processual e formativa.

O diagnóstico é realizado para saber o desempenho do estudante para daí partir a continuidade, que tem que se dar de maneira processual, no decorrer de todo processo de ensino e aprendizagem com intenções formativas, com planejamento das atividades e estratégias elaboradas para atingir os objetivos propostos, que venham a desenvolver as competências e as habilidades dos componentes curriculares, das áreas do conhecimento, das unidades temáticas e dos objetos do conhecimento. Hoffmann (2012, p. 13) destaca que “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

Portanto, a avaliação da aprendizagem não pode classificar o estudante com provas do que aprendeu ou não aprendeu, conforme critérios estabelecidos nestas, mas tem que ser um processo no decorrer do ensino-aprendizagem, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu Art. 8, que prevê a adoção de metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencializam o desenvolvimento das competências e habilidades dos(as) estudantes, favorecendo a construção do protagonismo juvenil, considerando uma avaliação processual, formativa, qualitativa, inclusiva e contínua.

Seguindo com a descrição das perguntas, a terceira foi referente se a escola ofereceu Itinerários Formativos Integrados por meio de arranjos curriculares que combinassem mais de uma área do conhecimento. As respostas seriam: a) Sim, b) Não c) Em que área?

Quadro 13 - Itinerários Formativos Integrados por meio de arranjos curriculares que combinam em mais de uma Área do Conhecimento

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	A
Professor 2	A e C – Matemática / Ciências da Natureza e Linguagens Matemática / Ciências Sociais e Linguagens
Professor 3	A
Professor 4	A e C - Matemática
Professor 5	A
Professor 6	A e C - Ciências Natureza, Linguagens, Ciências Humanas, Matemática.
Professor 7	A
Professor 8	A
Professor 9	A e C - Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas
Professor 10	B
Professor 11	A
Professor 12	A
Professor 13	A e C – Arte / Matemática
Professor 14	B
Professor 15	A
Professor 16	A e C – Linguagens, Matemática
Professor 17	A e C – Planejamento Integrado

Fonte: A autora, a partir dos gestores e dos professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

O currículo do Novo Ensino Médio passa a ser composto por uma parte comum e outra que varia conforme escolha dos estudantes. A parte comum é denominada de Formação Geral e propõe a aprendizagem das competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a outra parte é chamada de Itinerários Formativos e compreende um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Conforme a Resolução 3/2018 define, os Itinerários Formativos são

Cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, Resolução 3, de 21/11/2018)

Sendo assim, os Itinerários Formativos de Áreas do Conhecimento buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O estudante também pode escolher Itinerários voltados a sua Formação Técnica e Profissional ou cursar Itinerários Integrados que combinam diferentes opções, como duas ou mais Áreas do Conhecimento ou delas com a Formação Técnica e Profissional.

Os Itinerários Formativos têm ainda o objetivo de consolidar a formação integral, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ampliarem sua visão de mundo, tomarem decisões e agirem com autonomia e responsabilidade. Para tanto, busca desenvolver habilidades gerais e específicas associadas a quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

No caso da Formação Técnica e Profissional, os Itinerários trabalham habilidades associadas aos eixos estruturantes em unidades curriculares específicas que compõem o Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, além das habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e as habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (MEC, 2018).

Assim, ao final do Ensino Médio, espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar pesquisas científicas, criar obras, soluções e/ou inovações, intervir positivamente na realidade e empreender iniciativas pessoais, acadêmicas, produtivas e/ou cidadãs, sempre em diálogo

com as Competências Gerais indicadas pela BNCC como finalidade da Educação Básica e direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros.

Descrito em Brasil (2018), recomenda-se que os Itinerários Formativos sejam compostos por Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional, Eletivas, Projeto de Vida e Língua estrangeira.

I. **Aprofundamentos:** buscam expandir os aprendizados promovidos pela Formação Geral. No caso dos Itinerários Formativos de Áreas do Conhecimento, essa ampliação acontece em articulação com temáticas contemporâneas sintonizadas com o contexto e os interesses dos estudantes. Na Formação Técnica e Profissional, a expansão se dá juntamente com o desenvolvimento de habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho e habilidades específicas relacionadas aos Cursos Técnicos, Cursos de Qualificação Profissional (FICs) ou Programa de Aprendizagem Profissional escolhidos pelos estudantes. Além de melhor explorar potenciais e vocações, os Aprofundamentos permitem que os jovens já concluam o Ensino Médio com algum diferencial na sua formação. Desta forma, seu histórico escolar será personalizado e envolverá maior tempo de dedicação a unidades curriculares escolhidas em consonância com seu Projeto de Vida. Para que cumpram com esses objetivos, recomenda-se que os Aprofundamentos tenham duração de, pelo menos, quatro semestres;

II. **Eletivas:** são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo. O estudante pode cursar eletivas associadas à mesma Área do Conhecimento ou Formação Técnica e Profissional em que estiver se aprofundando ou optar por diversificar a sua formação, escolhendo Eletivas de temas de seu interesse associados a outras Áreas do Conhecimento. Recomenda-se que sejam construídas pelos professores, a partir de sugestões dos próprios jovens. Apesar do seu caráter mais lúdico e prático, é importante que tenham intencionalidade pedagógica e se articulem com as Áreas do Conhecimento, os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC. Na Formação Técnica e Profissional, as FICs (Curso de Qualificação Profissional) também podem ser ofertadas como eletivas.

III. **Projeto de Vida:** é o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Recomenda-se que seja transformado em componente curricular com

carga horária de, pelo menos, dois tempos de aula por semana, a ser desenvolvido ao longo dos três anos de Ensino Médio. No 1º ano, sugere-se que o foco seja o autoconhecimento até mesmo para permitir que o estudante faça escolhas mais assertivas em relação às Eletivas e, especialmente, aos Aprofundamentos. No 2º ano, recomenda-se que a ênfase recaia sobre a ampliação de repertório e possibilidades para diversificar as opções e expandir os horizontes dos alunos. No 3º ano, a busca maior é por orientar os jovens para que Formação Geral Básica Itinerários Formativos Aprofundamentos nas Áreas do Eletivas Projeto de Vida Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional Composição recomendada itinerários formativos planejem ações presentes e futuras, definindo metas para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Todo o processo deve ser permeado por vivências que lhes permitam desenvolver competências como autoconfiança, determinação e resiliência, dentre outros.

IV. **Língua estrangeira:** Por fim, é importante observar que o desenvolvimento das habilidades previstas nos Itinerários Formativos demanda a aplicação de metodologias mais ativas e diversificadas, bem como maior protagonismo dos estudantes. Tais especificidades também requerem criatividade e inovação no que diz respeito à elaboração de arranjos curriculares que oportunizem mudanças significativas na organização de tempos, espaços e práticas escolares, de forma a assegurar que façam mais sentido e gerem mais aprendizagem e desenvolvimento para jovens que já nasceram no século XXI.

Nas respostas aos questionários, conforme Quadro 13, encontramos respostas diversas, demonstrando que não está sendo realizado planejamento integrado dos professores. O Professor 2 registrou Matemática / Ciências da Natureza e Linguagens, Matemática / Ciências Sociais e Linguagens. O Professor 4 só registrou Matemática. O Professor 6 chamou atenção por escrever **Ciências Natureza**, que é **Ciências da Natureza**, Linguagens, Ciências Humanas, Matemática. Já o Professor 9 escreveu Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas. O Professor 13 registrou Arte / Matemática. O Professor 16 citou Linguagens, Matemática. E o Professor 17 destacou o Planejamento Integrado, enquanto os Professores 1, 3, 5, 7, 8, 11 e 15, nas suas respostas, afirmaram que as estão realizando, porém não anunciaram em que área. Os Professores 10 e 14 apontaram para a não existência do processo.

Conforme o caderno elaborado pela SED/SC em parceria com professores e outros colaboradores do Estado pontua, denominado *Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes - Portfólio dos(as) Educadores(as) 2020*, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como enfoque a prática da pesquisa empírica, com

preocupação especial em possibilitar aos(as) estudantes que tenham experiências de pesquisa com temas contemporâneos da área e que vivenciem metodologias científicas diferenciadas, estimulando o pensamento científico e crítico dos(as) jovens frente à realidade social que os(as) cerca.

Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o objetivo é de proporcionar espaço para que os(as) estudantes possam compreender o conhecimento científico como uma construção humana e histórica e refletir sobre o seu impacto na sociedade. Permite percorrer inventos científicos para vivenciar práticas que auxiliarão os(as) estudantes a conhecer diferentes metodologias e a diferenciar conhecimentos científicos de pseudocientíficos.

A área de Matemática e suas Tecnologias ocupa um espaço privilegiado no Ensino Médio, como área e como transversal a todas as outras, no sentido de ser ferramenta e trazer recursos diversos para representar e modelar as mais diversas situações-problema. Um componente eletivo nessa área tem o compromisso de compor a parte flexível do currículo com atividades educativas para aprofundar e ampliar aprendizagens da área, sempre tendo em vista que será motivo de escolha pelos(as) estudantes conforme seu interesse e seu alinhamento com seus projetos de vida.

Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com articulação da Biologia, da Física e da Química, busca-se aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam um aprofundamento nas temáticas de Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Os conhecimentos conceituais associados a essas temáticas constituem uma base que permite aos estudantes investigar, analisar e discutir situações-problema que surjam de diferentes contextos socioculturais, além de compreender e interpretar leis, teorias e modelos, aplicando-os na resolução de problemas individuais, sociais e ambientais, reelaborando seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A articulação entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa compõe a área das Linguagens e suas Tecnologias, a qual aprofundará conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, *design*, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino, permitindo ao estudante desenvolver conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades

intelectuais e expressivas; ampliar e aprofundar vínculo social e afetivo; refletir sobre a vida e o trabalho que gostaria de ter. Para o jovem, é momento de questionamento sobre si próprio e seu projeto de vida, vivendo em um contexto marcado pelo cenário sociocultural diverso. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. O estudante desenvolverá competências e habilidades que possibilitarão mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhe sejam significativas e relevantes para sua formação integral.

Fica como dúvida: o material disponibilizado pela SED/SC foi contemplado nos estudos e planejamento dos professores? Esse material chegou em tempo hábil às escolas para o planejamento dos professores? O professor 17 diz ter havido planejamento integrado. Mas, foi ferramenta usada de forma interdisciplinar para possibilitar e perceber a realidade? Houve avaliação dos caminhos a construir? Possibilitou reavaliar todo o processo a que o planejamento se destina? Por que tanta contradição nas respostas? Se Secretaria de Educação, Coordenadorias de Educação e Escolas estão com dificuldade na comunicação e não dialogam, como será com os estudantes? Ficam aqui registradas essas perguntas para outras reflexões.

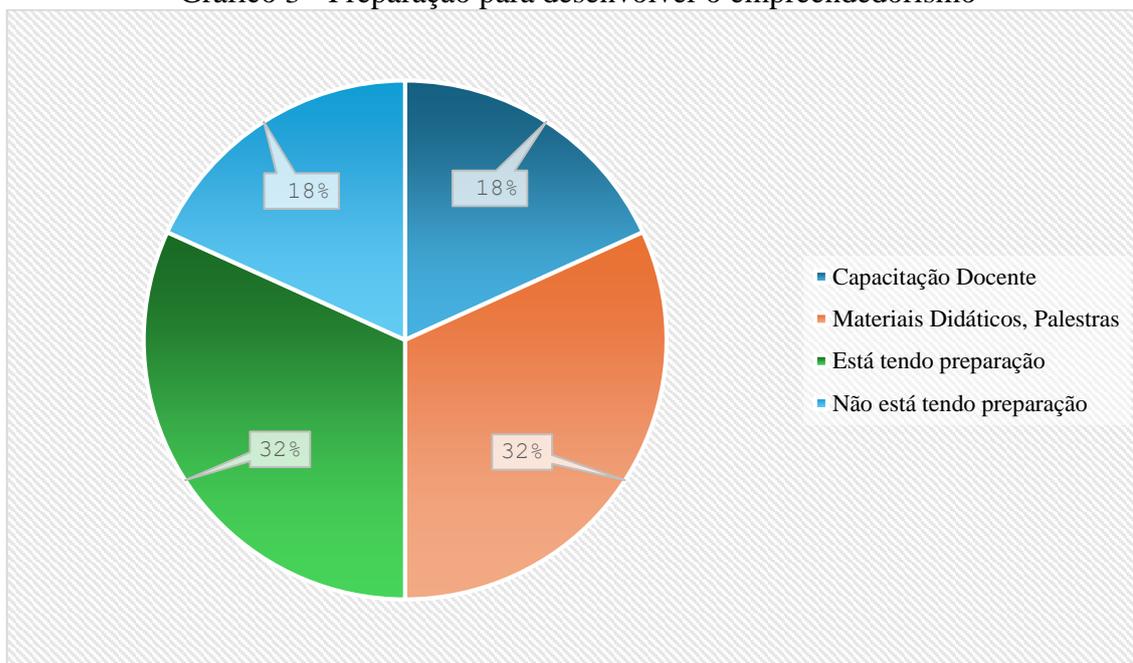
Na continuidade, temos a pergunta 4: Como a escola se preparou para desenvolver o eixo do Empreendedorismo? Com a possibilidade das seguintes respostas: a. Capacitação docente; b. Materiais didáticos, palestras; c. Está tendo preparação:

Quadro 14 - Preparação para desenvolver o empreendedorismo

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	B e C
Professor 2	A e C
Professor 3	B
Professor 4	A e B
Professor 5	Não está acontecendo
Professor 6	A
Professor 7	Não está acontecendo
Professor 8	C
Professor 9	B e C
Professor 10	C
Professor 11	Não está acontecendo
Professor 12	Não está acontecendo
Professor 13	A e B
Professor 14	B
Professor 15	C
Professor 16	C
Professor 17	B

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 3 - Preparação para desenvolver o empreendedorismo



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Qual empreendedorismo está acontecendo? É o empreendedorismo voltado ao capitalismo neoliberal?

Compreender como o discurso do protagonismo juvenil foi compreendido pelos sujeitos e como foi materializado na prática pedagógica da escola-piloto de Lages, apresentar como o componente Projeto de Vida foi ressignificado no contexto pedagógico da referida escola e como este vem sendo fortemente alinhado à formação das chamadas competências socioemocionais e do empreendedorismo fundamentam a análise.

Na análise das repostas vemos quatro professores dizendo que não está acontecendo o trabalho de preparação da escola para o desenvolvimento do eixo sobre o Empreendedorismo. Outros quatro relataram que foi pela capacitação docente. Seis professores colocaram que aconteceu com uso de materiais didáticos, palestras. E sete professores responderam que estava havendo preparação.

Dialogando com as respostas, percebe-se, mais uma vez, que existem diferentes escolas em um mesmo espaço físico, sendo que existe diferentes compreensões e compreensões das vivências em uma mesma experiência, porque as respostas são antagônicas e contraditórias. Pode se compreendido pela subjetividade de cada sujeito, mas como pode avançar uma proposta educacional sem que os professores tenham sinergia e coesão em sua compreensão? Então, como esse eixo está sendo trabalhado com os estudantes?

Nos enunciados dos documentos normativos oficiais nacionais do Novo Ensino Médio, não consta que o Projeto de Vida seja um componente curricular, muito menos um procedimento metodológico, mas uma “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018, p. 2). Foi possível perceber que a escola descontextualiza os enunciados presentes nos documentos normativos. Foram diversas as respostas, além de contraditórias. É crível perceber que há ausência de reflexões dos contextos histórico e político e as implicações com os estudantes mais pobres.

Nesse sentido, foi necessário utilizar estratégias de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões profissional, pessoal e cidadã dos estudantes. É visto um certo movimento de seleção de algumas dessas dimensões pelos gestores, coordenadores e professores, sendo que os objetivos desse novo projeto de formação da juventude brasileira, que nos permite inferir que seja o de contenção do acesso dos estudantes mais pobres ao ensino superior, historicamente destinado às classes sociais mais abastadas, e a ilusão do empreendedorismo para esses jovens que só têm na escola a chance de construir um Projeto de Vida que realmente lhes garanta o exercício pleno da cidadania, chance que parece ceifada com esse novo projeto formativo.

As mudanças dos jovens para assumirem a função de agentes atuantes no processo de transformação, de sua vida pessoal e da sociedade como um todo, precisa de investimento na formação no domínio de conhecimentos científicos sólidos, essenciais para que estes possam desenvolver seus Projetos de Vida. Assim como nos Componentes Curriculares Eletivos, nas Rotas de Aprofundamento, e até mesmo no Protagonismo Juvenil, a materialização do componente curricular Projeto de Vida na prática pedagógica, para que, se não conseguirem o sucesso que esperavam, a oportunidade de escolha e de planejamento seja oferecida no Ensino Médio.

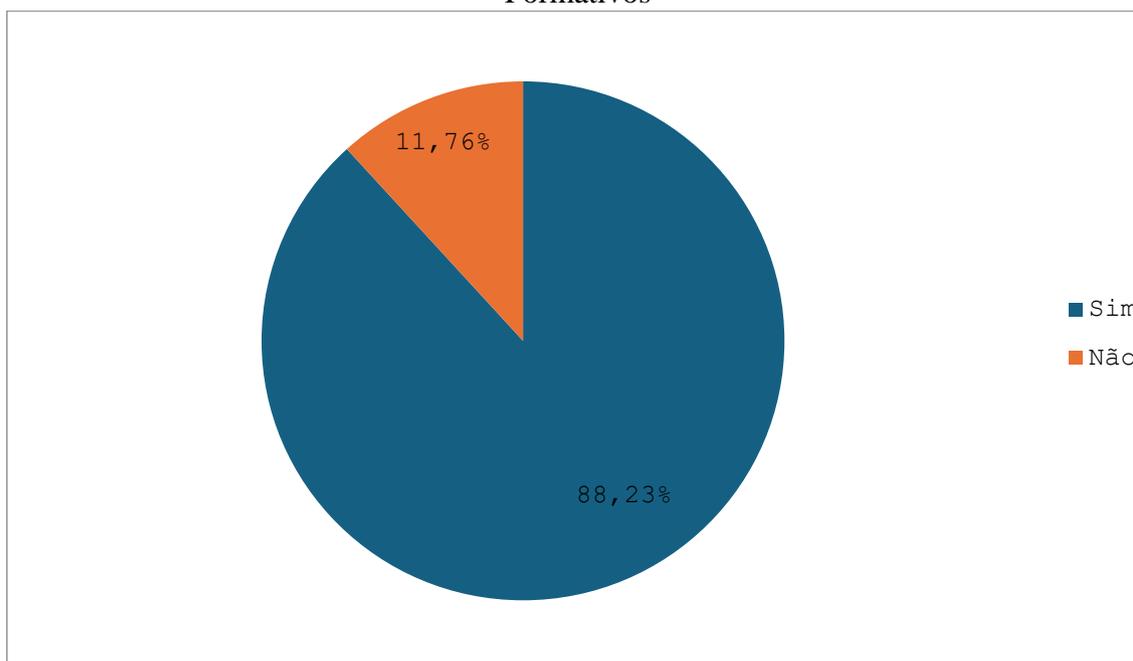
Já a questão 5 problematiza como os estudantes foram sendo orientados na escolha sobre os Itinerários Formativos, cujas escolhas poderiam ser: a) Sim, a escola deve ter tempos de diálogo com os estudantes para mostrar as possibilidades de escolha, mostrando seus interesses; b) Qual o motivo?

Quadro 15 – Existência de orientação aos estudantes quanto à escolha dos Itinerários Formativos

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	A
Professor 2	A
Professor 3	A
Professor 4	A
Professor 5	A
Professor 6	A
Professor 7	A
Professor 8	A
Professor 9	A
Professor 10	A
Professor 11	A
Professor 12	A
Professor 13	A
Professor 14	A
Professor 15	A
Professor 16	B
Professor 17	B

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 4 - Existência de orientação aos estudantes quanto à escolha dos Itinerários Formativos



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Na sequência, foi questionado sobre as orientações feitas aos estudantes em torno dos Itinerários Formativos, obtendo como resultado 88,23% sim e 11,76% não. No que tange à oferta dos Itinerários Formativos, ela é obrigatória, em consonância com o disposto nas DCNems (Brasil, 2018), Art. 12,

[...] IV, § 6º: Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo, assim, a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações.

Vem também a flexibilização curricular, que é uma das grandes mudanças no Novo Ensino Médio, como possibilidade de os estudantes serem protagonistas de seu processo de aprendizagem pela oportunidade de escolha do Itinerário Formativo que mais atenda a seus anseios e necessidades, como está na BNCC.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I linguagens e suas tecnologias; II matemática e suas tecnologias; III ciências da natureza e suas tecnologias; IV ciências humanas e sociais aplicadas; V formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p. 3-4).

No Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, o Itinerário Formativo é constituído pelo Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira, os Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e as Trilhas de Aprofundamento. Nas orientações de ofertas para as escolas, a composição de Itinerários Formativos deve contemplar uma multiplicidade de CCEs e Trilhas de Aprofundamento, em áreas do conhecimento distintas, favorecendo o cumprimento dos critérios de escolha compatíveis com os Projetos de Vida dos estudantes. Portanto, os estudantes precisam ser orientados na escolha sobre os Itinerários Formativos, proporcionando tempos de diálogo com os estudantes para mostrar as possibilidades de escolha, em que estes demonstrarão seus interesses.

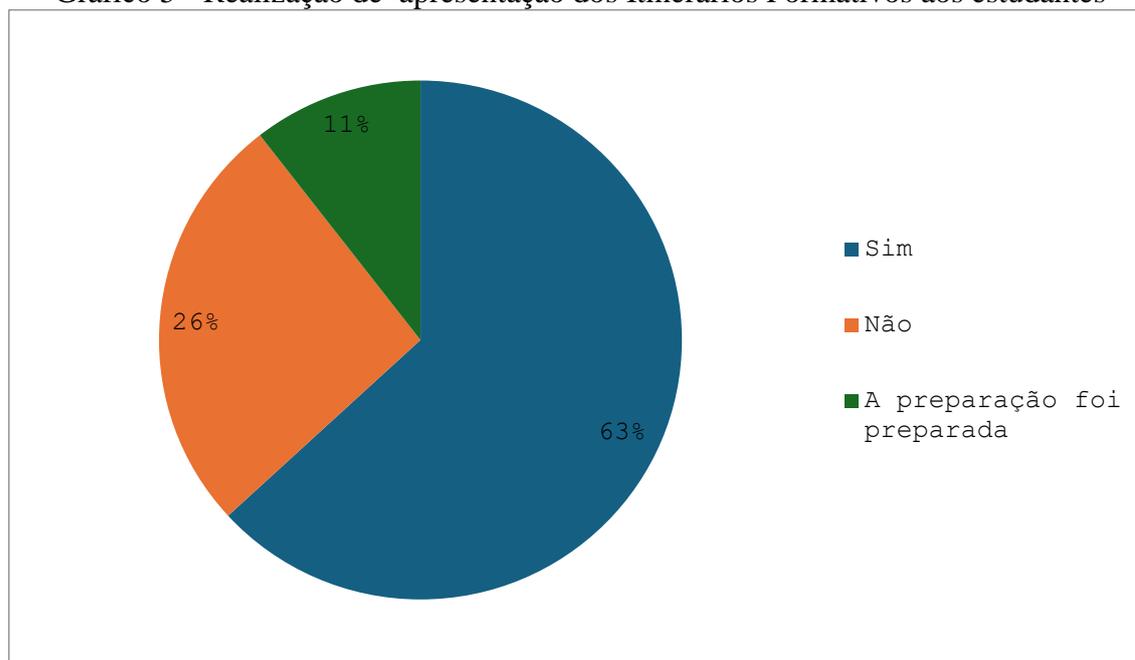
Nesse sentido, encontramos a questão 6, que questiona sobre a apresentação aos estudantes dos Itinerários Formativos, esclarecendo suas dúvidas e de seus responsáveis. As respostas poderiam ser: a) Sim; b). Não; c) A escola preparou a apresentação. De que forma?

Quadro 16 - Realização de apresentação dos Itinerários Formativos aos estudantes

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	A
Professor 2	A – Foi feito por meio de apresentação de PPT e <i>folders</i>
Professor 3	A
Professor 4	A - votação
Professor 5	A
Professor 6	B e C - informação
Professor 7	A
Professor 8	A
Professor 9	B e C – <i>Powerpoint</i> e explicações
Professor 10	B
Professor 11	A
Professor 12	A
Professor 13	A
Professor 14	A
Professor 15	A
Professor 16	B
Professor 17	B

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 5 - Realização de apresentação dos Itinerários Formativos aos estudantes



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Nessa questão, a maioria respondeu que sim (63%); porém, 26% assinalaram não, assim como só 11% colocaram que a escola se preparara com alguma estratégia e recurso para a apresentação aos estudantes. Novamente, aparecem contradições nas respostas. No entanto, é preciso apresentar e o assunto aos estudantes, conceituando e contextualizando, conforme o interesse da comunidade escolar.

Itinerário Formativo é cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, Resolução 3, 21/11/2018). Assim, da mesma forma, a Lei 13.415/2017 prevê autonomia do estudante na escolha de seu Itinerário Formativo, fato possibilitado por meio de oferta embasada na escuta da comunidade escolar. Para que o estudante tenha autonomia de escolha, tem que conhecer o que é e o que está escolhendo, por isso a necessidade de a escola apresentar aos estudantes o conceito de Itinerário Formativo, o que o compõe e escutar os seus interesses.

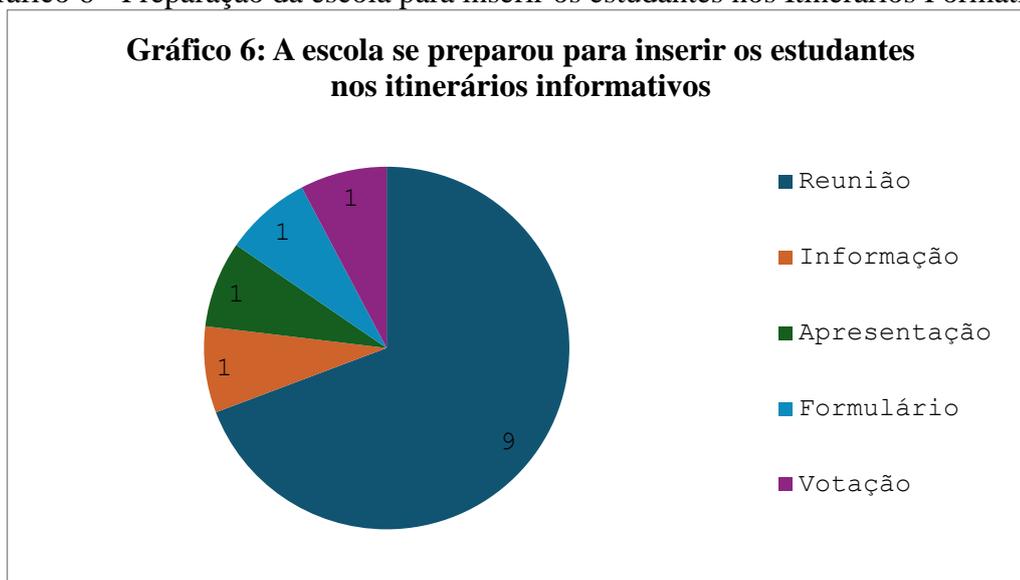
Na organização do Itinerário Formativo de formação técnica e profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio reúnem os “[...] princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação” da modalidade (Brasil, 2012). E, assim, foi questionado como a escola se preparou para inserir os estudantes nos Itinerários Formativos:

Quadro 17 – Preparação da escola para inserir os estudantes nos Itinerários Formativos

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	Em reunião e informação.
Professor 2	Foi realizada a apresentação de todas as possibilidades de itinerários que poderiam ser ofertados, roda de conversas, escuta e votação.
Professor 3	Através de reuniões periódicas.
Professor 4	Fazendo os formulários para votação.
Professor 5	Reuniões. Mudanças estruturais. Logística nos horários dos professores. Planejamento integrado dos professores por áreas.
Professor 6	Perguntando aos alunos quais suas preferências para o percurso formativo.
Professor 7	Reuniões. Mudanças estruturais e organizacionais. Adequação dos horários dos professores. Planejamento integrado dos professores por áreas.
Professor 8	Planejamento, capacitação, reuniões.
Professor 9	Através de diálogos, reunião com os pais, esclarecimentos sobre as mudanças nos componentes curriculares e horário.
Professor 10	Não respondo, pois esse é o meu segundo ano no novo ensino médio.
Professor 11	Reunião. Mudanças estruturais. Planejamento.
Professor 12	Reunião. Mudanças estruturais e organização, adequação dos professores. Planejamentos semanais e integrais por áreas.
Professor 13	A escola apresentou pesquisa em torno da sociedade do bairro local para descobrir quais seriam as melhores opções sobre o itinerário.
Professor 14	Através de palestras.
Professor 15	Palestras informativas.
Professor 16	Com poucas formações e diálogos.
Professor 17	Com pouca formação.

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 6 - Preparação da escola para inserir os estudantes nos Itinerários Formativos



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Para analisar essa questão, reunimos os professores que trouxeram respostas que se aproximaram, como os professores 1, 3, 5, 7, 8, 9, 11 e 12 colocaram – de que a escola se preparou para inserir os estudantes nos itinerários formativos por meio de reuniões com os estudantes e pais. Os professores 2 e 6 relataram que foi realizada a apresentação de todas as possibilidades de itinerários que poderiam ser ofertados, roda de conversas, escuta e votação. Os professores 4 e 13 pontuaram sobre pesquisa em torno da sociedade do bairro local para descobrir quais seriam as melhores opções sobre o itinerário. Palestras foi a resposta dada pelos professores 14 e 15. Por sua vez, os professores 16 e 17 consideraram ter sido pouca formação e diálogo. Já o professor 10 não respondeu, pelo curto tempo de atuação no Ensino Médio, de dois anos.

Ponto importante a ser observado pelas respostas são os professores ‘nômades’ que, pelo significado da palavra, nos remete à característica do indivíduo que não tem residência fixa. Tal prática marcou o período paleolítico na Pré-História e se manteve para determinadas culturas. Por não possuírem residência fixa, quando faltava condições de sobrevivência do ser humano, principalmente a agricultura, iam em busca de outros lugares que tivessem alimento e moradia e, assim, acontecia sempre que precisavam desses recursos – procuravam encontrar outros lugares para sua sobrevivência. Chamo de professor ‘nômade’ aquele Admitido em Caráter Temporário (ACT)⁹, porque um ano está em uma escola, em uma etapa da Educação Básica,

⁹ ACT – terminologia usada pela SED/SC para professores admitidos em caráter temporário, com atuação na Educação Básica.

no outro está em outra e, talvez, em outra etapa também. Onde houver vaga. Assim, o ACT fica de escola em escola, procurando vaga para se manter na profissão e ter recursos de sobrevivência.

Diante de um projeto do Novo Ensino Médio, como a escola pode se preparar e manter o processo de desenvolvimento nos três anos com professores ACTs? Como fica a continuidade do processo? E, com professores com pouco tempo de docência, que têm quase a idade dos estudantes? São questões que faço, visto que a maioria dos professores da escola-campo de pesquisa está nessa condição. São poucos os efetivos.

Os efetivos são os professores que passaram em concurso público, escolheram vaga e atuam na escola com carga horária de 10, 20, 30 e 40 horas semanais, mas que são a minoria; só que é muito importante a presença e o trabalho docente do professor efetivo no desenvolvimento da implantação e da sequência do projeto do Novo Ensino Médio, haja vista que acompanham os estudantes no transcurso dos três anos, possibilitando planejamento conforme avaliação das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Então, não se pode admitir a implantação de um projeto dessa envergadura com a maioria de professores ACTs.

Também foi refletivo sobre o comportamento do estudante no Novo Ensino Médio em sala de aula? Houve diferença em relação aos outros anos antes da implantação? Vejamos o que nos trazem o Quadro 18 e o Gráfico 7:

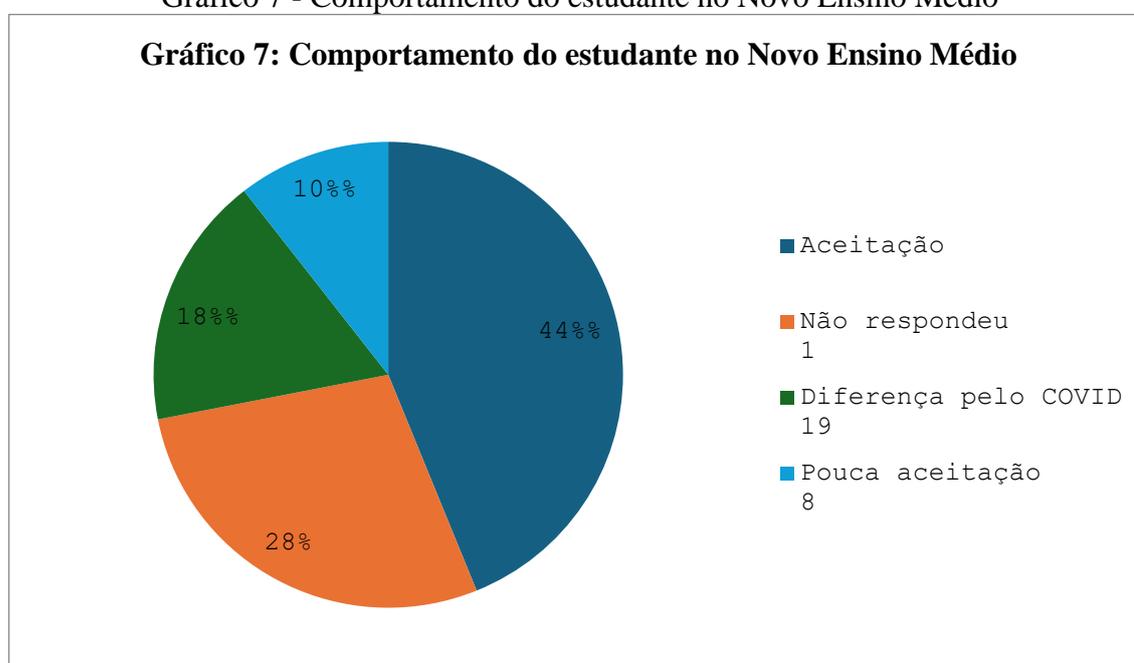
Quadro 18 - Comportamento do estudante no Novo Ensino Médio

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	Como eles já conheciam o ótimo trabalho do EMI, foi mais fácil a aceitação.
Professor 2	Sim. Eles são mais participativos, críticos e buscam saber o que podem buscar de alternativas para seu futuro.
Professor 3	Atuantes. Sim.
Professor 4	X-X-X-X-X-X
Professor 5	Houve diferença por conta da pandemia Covid-19. Mas não é possível afirmar ainda um novo comportamento por conta da implanta do NEM.
Professor 6	O estudante mostrou-se mais comprometido.
Professor 7	Não houve grande entusiasmo pelo NEM. O aumento de aula em determinadas/novas disciplinas sobrecarrega o aluno.
Professor 8	Os alunos estão desinteressados depois da pandemia. Mas não consigo identificar se é em consequência do NEM.
Professor 9	Para alguns sim. Na maioria eles têm como uma oportunidade além dos conteúdos curriculares.
Professor 10	Muitas reclamações com respeito itinerários e horas a mais na escola.

Professor 11	Com certeza sim. Os alunos estão mais sobrecarregados e desmotivados.
Professor 12	Não houve grande entusiasmo pelo NEM.
Professor 13	As diferenças comportamentais são poucas, mas percebe-se uma falta de interesse maior.
Professor 14	Grande número de aluno não gostou, até por ter mais 1 ano na escola.
Professor 15	Sim, os alunos são um pouco resistentes principalmente, nas trilhas de aprendizagem.
Professor 16	Houve mudanças na dedicação dos alunos com seus estudos.
Professor 17	Rejeitaram, devido ao trabalho, problemas financeiros etc.

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 7 - Comportamento do estudante no Novo Ensino Médio



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Com a pandemia, vivemos momentos de incertezas. Com o afastamento físico e social, o contato entre docentes e discentes foi remoto e síncrono, com atividades pelo *Classroom*, *Google* Formulários, grupos de *WhatsApp*, uso do *Meet* e vídeos, entre outros recursos e instrumentos. As ações pedagógicas foram realizadas para os conhecimentos a serem construídos sobre os temas que faziam parte da estrutura curricular e interligados com as características, não deixando de lado a questão de que os discentes são seres com história, os quais possuem conhecimentos prévios e cultura.

Podemos inferir que o professor, nesse contexto, foi uma “metamorfose ambulante”, porque esteve e está em constante mudança; sendo assim, sempre construindo/produzindo suas

metodologias e formas de avaliar o seu aluno, isso porque a maior parte da implantação do Novo Ensino Médio aconteceu no período da Pandemia, como respondeu o Professor 5, de que “houve diferença por conta da pandemia da Covid-19”.

Mas não é possível afirmar, ainda, um novo comportamento por conta da implantação do NEM e, da mesma forma, o Professor 7 destacou que não houve grande entusiasmo pela nova modalidade e Ensino Médio. O aumento de carga horária/aula em determinadas/novas disciplinas sobrecarrega o aluno. Também o Professor 8 registra o desinteresse dos alunos depois da pandemia, mas não é possível identificar se é em consequência do NEM. Ainda, o Professor 10 destaca que há muitas reclamações com respeito aos Itinerários e horas a mais na escola. O Professor 11 fala dos alunos sobrecarregados e desmotivados. O Professor 12 também afirma que não houve grande entusiasmo pelo NEM. O professor 13 acrescenta que as diferenças comportamentais são poucas, mas que se percebe falta de interesse maior, assim como o Professor 14 diz que grande número de alunos não gostou, até por ter mais 1 ano na escola. O Professor 15 aponta que os alunos são um pouco resistentes, principalmente nas Trilhas de Aprendizagem. E o Professor 17 completa dizendo que o rejeitaram, devido ao trabalho, problemas financeiros etc. O Professor 4 não respondeu a essa questão.

Os Professores 1, 2, 3, 6, 9 e 16 responderam a respeito do comportamento de aceitação, de participação, que se tornaram críticos, atuantes, comprometidos, com oportunidade além dos conteúdos curriculares e dedicação nos estudos.

Dos 17 respondentes, 10 expuseram que não foi e não está bom o Novo Ensino Médio para os estudantes, que não está trazendo benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem e que o ensino está difícil de ser trabalhado. O Professor 1 coloca que, como eles já conheciam o ótimo trabalho do Ensino Médio Integral (EMI), foi mais fácil a sua aceitação. Essa comparação não pode ser feita, porque o EMI tem como objetivo diminuir a evasão escolar e repetência com escolas adequadas para acolher o estudante em tempo integral. Acontece que também não atingiu os objetivos, porque continuam grandes evasão e repetência.

Há incoerência nas respostas – pois, enquanto seis professores dizem estar ótimo, dez professores dizem que não está, além de um não ter se manifestado, assim como há controvérsias nas respostas às questões 6 e 7.

Concluimos que os estudantes não aceitaram o NEM, porque não houve compreensão por parte deles para entendimento da metodologia, do tempo maior para estudo, dos Itinerários Formativos e dos demais Componentes Curriculares. Da mesma forma, percebemos o despreparo e o desconhecimento do professor na implantação e no trabalho do NEM, que vem com aspectos de novo, mas com a roupagem antiga.

Na sequência, também foi questionado se aconteceram alterações na escola, o que está exposto no Quadro 19:

Quadro 19 - Alterações na escola

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	Organização dos espaços e formação com os envolvidos.
Professor 2	Sim, laboratórios, salas ambientes, espaço de convivência.
Professor 3	Sim.
Professor 4	Sim, alterações na grade e no número de aulas.
Professor 5	Sim! Salas ambientes.
Professor 6	Sim, na carga horária e nas disciplinas.
Professor 7	Sim. A escola está muito bem equipada.
Professor 8	A escola sempre está buscando melhores embasamentos para suprir as expectativas do NEM.
Professor 9	Horário.
Professor 10	No horário dos professores, tivemos redução de carga horária e obrigados a cumprir horários estendidos.
Professor 10	Sim! Tem as estruturas.
Professor 12	Sim. A ideia está muito distante da realidade.
Professor 13	Algumas alterações na estrutura, para criação de salas hambientadas (<i>sic</i>), e de formações.
Professor 14	Sim. Novos espaços para poder ser trabalhados as práticas pedagógicas.
Professor 15	Sim, principalmente nos espaços.
Professor 16	X-X-X-X-X-X
Professor 17	Poucas.

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Moraes (2000, p. 205) discorre que as atividades práticas “desenvolvidas como investigação podem aproximar o ensino de Ciências do trabalho científico, integrando, além da parte experimental, outros aspectos próprios das ciências, em que teoria e prática constituem algo que se complementa.” A falta de recurso indica que as escolas recebem pouco incentivo por parte do governo e da própria sociedade no que diz respeito às Ciências e Tecnologias.

Ao ver as respostas na questão de alteração na escola para implantação e trabalho do NEM, salientou-se a questão estrutural, de espaços como laboratório, sala de convivência e salas-ambientes. Inclusive, chamou atenção a maneira como o Professor 13 escreveu ‘hambientadas’, talvez no momento da escrita não recordou como fazê-lo. Nesse sentido, importante destacar que, muitas vezes, o professor exige um conhecimento do aluno que ele mesmo não possui.

Nesse conjunto de respostas, houve professor que não respondeu; e, também, aquele que disse que são poucas as alterações. Mas, houve os professores que responderam reclamando do horário dos professores, de redução de carga horária e da obrigação de se cumprirem horários estendidos. Como exigir dessa maneira?

E, quanto ao desempenho escolar dos estudantes, como isso aconteceu? Vejamos no Quadro 20, a seguir, as respostas dadas:

Quadro 20 - Desempenho escolar do estudante do Novo Ensino Médio

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	Em nossa escola tudo perfeito. Já formamos uma turma pois nossa escola foi piloto em Lages.
Professor 2	Atingiu as expectativas.
Professor 3	Boa.
Professor 4	Eu trabalho na secretária .
Professor 5	Eles estão se sentindo sobrecarregados. Muitas vezes reclamam das atividades propostas. Na minha opinião o rendimento está baixo.
Professor 6	Alguns estudantes tiveram aproveitamento 100% outros pouco aproveitamento.
Professor 7	Rendimento insatisfatório. Mas a maior complicação do desempenho dos alunos, deve-se a pandemia (que coincide com o início do NEM). Alunos desmotivados, alheios, desinteressados, sem objetivo...
Professor 8	Os alunos respondem às dinâmicas propostas. Os maiores problemas são comportamentais, imaturidade e falta de responsabilidades.
Professor 9	Na verdade, para aqueles que se interessam pelos estudos, sempre é bem-vinda uma novidade. Continuam focados. No entanto, para outros dificultou a redução da carga horária de algumas disciplinas, pois, é menos tempo para a aprendizagem.
Professor 10	Na medida do possível, houve pouca mudança.
Professor 11	Muito devagar, sinto eles perdidos.
Professor 12	O desempenho é bem pequeno (pouco) pois o estudante hoje vive com grande desinteresse.
Professor 13	O desempenho dos estudantes está em níveis regulares, bons alunos apresentam desempenho satisfatório/bom, enquanto alunos com dificuldades ficam ainda com mais dúvidas e atrasos.
Professor 14	Está em nível.
Professor 15	Houve uma maior dificuldade devido a quantidade reduzida de aulas deixando mais reduzido os conteúdos.
Professor 16	Está ocorrendo abaixo do esperado.
Professor 17	Regular, sem protagonismo, sem empenho, etc.

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Costa e Vieira (2006, p. 21) afirmam que o “[...] protagonismo juvenil relaciona-se, basicamente, com a preparação para a cidadania”. Diante dessa afirmativa e das respostas dos professores ao desempenho dos estudantes, relataram não fora bom. E, sempre é encontrada uma justificativa para dizer que o desempenho não foi adequado por conta da pandemia, de que são desinteressados, pela falta responsabilidade; que são desmotivados, alheios, desinteressados, sem objetivo; por problemas comportamentais, imaturidade; que dificultou pela redução da carga horária de algumas disciplinas, pois é menos tempo para a aprendizagem; de que foram poucas mudanças; foi muito devagar. Estavam perdidos; havia dúvidas, atrasos,

dificuldades. Nesse contexto do processo que envolve o desempenho do estudante, concordamos com Freire quando argumenta que:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (Freire, 2003, p. 79)

Dessa forma, mesmo sendo apontadas várias situações que envolvem o baixo desempenho dos estudantes, é necessário ao professor encontrar estratégias que possibilitem a aprendizagem.

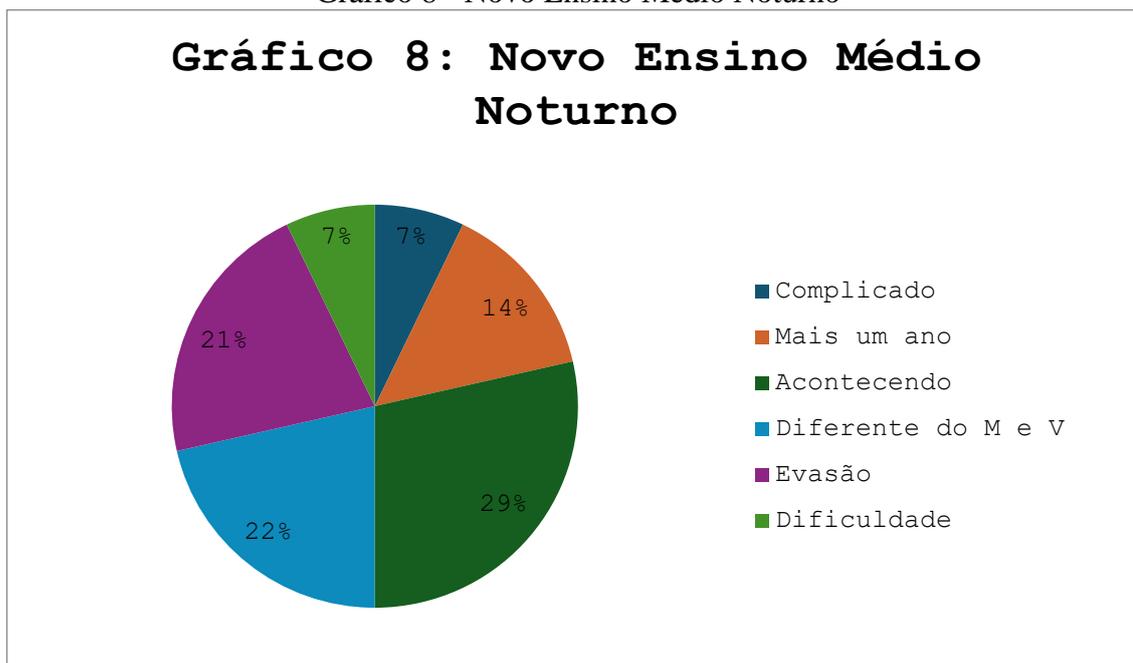
Também foi importante problematizar como ocorreu a implantação do Novo Ensino Médio no período noturno (Quadro 21 e Gráfico 8). Se, de fato, aconteceu; se houve diferenças em relação ao diurno e quais teriam sido:

Quadro 21 - Novo Ensino Médio Noturno

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	Meio complicado, pois, o que atrapalha é a duração passando de 3 para 4 anos mas mesmo assim foi implantado.
Professor 2	Aconteceu com o diferencial da ampliação dos anos. 3 ara 4.
Professor 3	Está acontecendo. Sim.
Professor 4	Sim. Iniciou em 2023. A diferença que houve foi no horário, pois no turno noturno eles farão em 04 anos.
Professor 5	Está acontecendo, mas lentamente. Muitos optam a noite por conveniência, para não cumprir uma carga a mais no diurno. A noite há várias interferências: trabalho, rotina entre outras...
Professor 6	Pilar diferente do período matutino, vespertino.
Professor 7	Alunos com único objetivo: trabalhar. Então, eles imigram do matutino para o noturno. Quando deparam com 4 anos, os mesmos esperam alcançar a idade e partem para o CEJA.
Professor 8	No noturno, os alunos não respondem a mesma dinâmica dos alunos do diurno.
Professor 9	Não acompanho.
Professor 10	Pouca alteração.
Professor 11	Eles apresentam muitas dificuldades, falta de interesse e despreparo.
Professor 12	X-X-X-X-X-X
Professor 13	X-X-X-X-X-X
Professor 14	Não sei informar.
Professor 15	Não sei opinar.
Professor 16	Muitas diferenças no período noturno para o diurno, o que tem causado grande evasão.
Professor 17	Não aceita. Com alto índice de evasão.

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 8 - Novo Ensino Médio Noturno



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

A matrícula e a frequência nas escolas, principalmente no período de pandemia da Covid-19, deve levar em conta que, embora as matrículas tenham crescido ao longo dos tempos, como diz Nascimento (2007), afirmando que o crescimento do número de matrículas no ensino médio deve-se à quase universalização do ensino fundamental, na faixa de 7 a 14 anos, e à maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho de jovens entre 15 e 17 anos, a questão de frequência no ano de 2020 foi mais complicada. De acordo com Medeiros (2020), representante do Semesp/MEC, pode-se contribuir muito para a Educação apenas identificando os motivos da infrequência escolar.

Embora os motivos da infrequência escolar não sejam exatamente claros, toda a situação que se vive atualmente pode levar a grande estresse e muita exigência dos estudantes que já se encontram em um período bastante complicado de suas vidas. Segundo Nascimento (2007), os adolescentes continuam nas escolas devido à escassez de empregos e à requisição de escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

O Novo Ensino Médio Noturno na escola de Educação Básica pesquisada foi implantado, mas com situações adversas, sendo que um dos motivos dessas situações foi o aumento de anos; o diurno ficou com três anos e o noturno passou para quatro, o que não correspondeu com as expectativas. Devido à necessidade de trabalhar durante o dia e para não fazer um ano a mais, os que têm condições migram para o diurno e os que não conseguem e já têm mais idade vão para a EJA, causando evasão.

A evasão, por sua vez, só não é maior devido à escassez de empregos e à requisição de escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

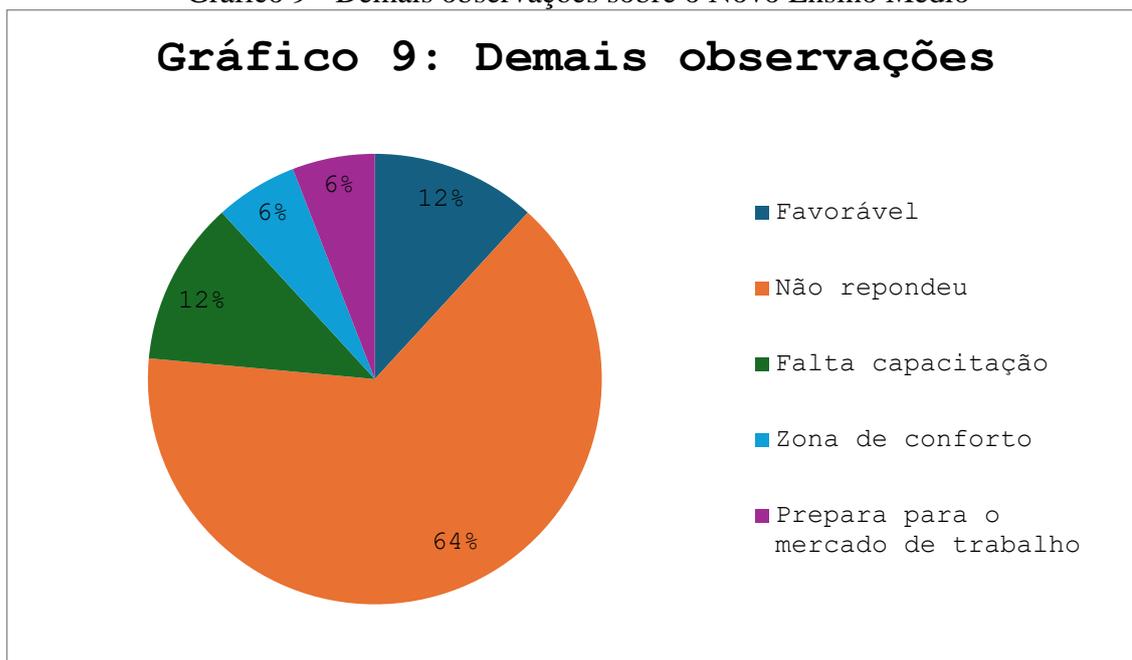
Na conclusão do questionário e da entrevista, ficou um espaço para a voz dos sujeitos, para fazerem suas considerações sobre todo o processo de implantação do Novo Ensino Médio, o qual é exposto no Quadro 22 e no Gráfico 9, respectivamente, a seguir:

Quadro 22 - Demais observações sobre o Novo Ensino Médio

RESPONDENTE	RESPOSTAS
Professor 1	Sou favorável à manutenção do novo ensino médio. Pois devemos investir na educação.
Professor 2	X-X-X-X-X-X
Professor 3	Nada.
Professor 4	X-X-X-X-X-X
Professor 5	X-X-X-X-X-X
Professor 6	Vejo de forma positivo porque o aluno tem vontade de ingressar no mercado de trabalho já no ensino médio.
Professor 7	Professores sem capacitação específica para atuar nas novas disciplinas.
Professor 8	O NEM sai da zona de conforto. Mas com os planejamentos é possível buscar e se preparar em conjunto com os colegas. É como na disciplina de didática na universidade, só se aprende mesmo quando entra em sala de aula. No NEM só se aprende, buscando, estudando e colocando em prática.
Professor 9	Com certeza é uma tentativa de melhorar e aproximar o estudante do mercado de trabalho e da sociedade, porém, as escolas e os professores precisam estar equipados e preparados, capacitados respectivamente.
Professor 10	O novo ensino médio deveria ser estruturado em todos os quisitos (<i>sic</i>), antes de ser instalado, se é que deveria. Temos que ter um projeto de educação de estado, não menos projetos ideológicos.
Professor 11	X-X-X-X-X-X
Professor 12	X-X-X-X-X-X
Professor 13	X-X-X-X-X-X
Professor 14	X-X-X-X-X-X
Professor 15	X-X-X-X-X-X
Professor 16	X-X-X-X-X-X
Professor 17	X-X-X-X-X-X

Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Gráfico 9 - Demais observações sobre o Novo Ensino Médio



Fonte: A autora, a partir dos gestores e professores da escola pública estadual do Novo Ensino Médio, Lages/SC (2023).

Foi possível a percepção de que ainda falta formação continuada que possibilite/oriente atuar de maneira articulada aos componentes curriculares e técnicos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Oliveira (2012), isso ocorre porque, no tocante ao currículo, há a falta de integralidade no que diz respeito à formação do profissional. O mesmo ocorre na formação de professores para atuar em nível técnico, em que há evidente falta de arrendamento na formação.

Portanto, o ideal seria investir na formação inicial e continuada desses profissionais, contribuindo para atender às demandas dos documentos norteadores, para vir a construir uma Educação de qualidade socialmente referenciada. Vasconcellos afirma que:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.) (Vasconcellos, 2003, p. 77).

Nessa questão, das demais observações docentes sobre o NEM, a contradição com a anterior é evidente, porque primeiramente foram destacadas as fragilidades em implantar o NEM noturno; problematizaram a evasão, que é grande, o que também acontece no diurno.

Ainda, essas demais observações trouxeram os seguintes dados: dos dez respondentes à questão, todos expuseram que eram favoráveis à manutenção do Novo Ensino Médio, pois é investimento na Educação, e o veem de forma positiva, porque o aluno tem vontade de ingressar no mercado de trabalho já no Ensino Médio, e se constitui em uma tentativa de melhorar e aproximar o estudante do mercado de trabalho e da sociedade. Mas, como fazer essa aproximação se o horário foi ampliado? Se o estudante tem aula nos dois períodos em dois ou três dias da semana? E, no noturno, vai-se fazer um ano a mais para compor as horas do currículo.

Por outro lado, houve algumas respostas que apontam que as escolas e os professores precisam estar equipados e preparados, capacitados, e que deveria ser estruturado em todos os quesitos, antes de ser instalado, se é que deveria.

É preciso haver um projeto de Educação de estado e, conseqüentemente, menos projetos ideológicos. Entende-se, aqui, que a resposta quer dizer que os projetos devem ser de estado e não de governos, para serem contínuos, ainda quando se encontra e defende a mínima intervenção do Estado na economia e na vida social. É o neoliberalismo em detrimento do setor público? As ideais neoliberais nas políticas socioeconômicas brasileiras também estão embutidas na implantação do NEM?

Em uma das respostas, o professor fala da prática, que só se aprende com ela, esquecendo-se de que toda prática tem que estar ancorada em uma teoria para resultar na práxis pedagógica de cada docente. Dentro do projeto do NEM temos a teoria condutora. Não a compreendemos? Ou não foi estudada?

A preocupação é ainda maior com a economia – contudo, sem recursos financeiros para a estrutura das escolas, o que se faria pela formação docente inicial e continuada? E, ainda mais, pela escola pública, que recebe estudantes da classe média e baixa, com dificuldades financeiras, de aprendizagem e social? Como conduzir um projeto novo sem o mínimo de condições?

Também não houve concurso público para professores se efetivarem na implantação do NEM. A implantação aconteceu, na sua maioria, com professores ACTs, que chegaram à escola aquele ano. Ficam por um semestre ou no decorrer do ano; e, no próximo, quem sabe, estarão em outra escola, em outro contexto ou outra etapa da Educação Básica. O projeto não é itinerante.

5.2.1 “Andarilhando” com entrevistas na serra catarinense

As narrativas registradas neste subtítulo foram construídas a partir da escuta sensível nas entrevistas semiestruturadas realizadas no cotidiano da escola de forma presencial, onde o tempo médio foi em torno de trinta minutos, sendo registradas as anotações para a transcrição, que se procurou fazer na íntegra, sobre o processo de construção do seu projeto pedagógico, procurava desenvolver/ implementar o NEM como projeto-piloto na serra catarinense, em Lages/SC. Fora a única escola que demonstrou interesse em iniciar a trajetória de implantação do Novo Ensino Médio no município

Nesse contexto, foi possível estabelecer contatos preliminares, expondo os objetivos do trabalho, propondo a realização das entrevistas. Para a continuidade do desenvolvimento da pesquisa, foi necessária, com alguns gestores, a retomada dos objetivos para esclarecimentos e para a continuidade do processo. Tudo isso tornou possível a constituição de relacionamentos marcados pela compreensão da natureza do encontro, pelo senso de compromisso, pela responsabilidade com o acordo estabelecido e pela confiança entre as partes.

No momento da realização das entrevistas, ficou presente a diversidade nas formas de sua realização, tendo em vista a singularidade humana, o que não significou comprometimento da qualidade ou de confiabilidade nos dados obtidos. O procedimento foi realizado de acordo com os horários e a disponibilidade dos entrevistados (as), adotando, assim, a imprevisibilidade, a movimentação e a instantaneidade como formas de acesso aos/às professores/as e ao seu universo.

Nas entrevistas com os gestores, é importante mencionar que, mesmo sendo direcionadas às questões para flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, empreendedorismo e relação público-privada, outras questões apareceram com maior intensidade, de alguns desafios e possibilidades na Implantação do NEM como projeto-piloto na escola: a. Desconhecimento da proposta; Inclusão dos sujeitos com deficiência; Necessidade de formação continuada; b. Possibilidades: Interdisciplinaridade e planejamento integrado.

Nessa parte da andarilhagem, realizamos as entrevistas com os gestores, Milton e Senir, e as professoras, Adelaide, Leda e Jussara¹⁰.

Após realizadas as entrevistas, foi produzida uma síntese geral das ideias de maior destaque, pela ênfase dada pelos gestores. Um exercício denso e intenso, no qual percurso metodológico possibilitou perceber os princípios do método, em que se toma a totalidade do

¹⁰ Os nomes dos/as professores/as usados são fictícios.

objeto a partir do problema; após, chegou-se à análise do que foi apurado em relação ao objeto no movimento que passa pelo processo dedutivo e intuitivo, pela construção e descrição da análise para e se chegar à nova descrição de totalidade, apropriada como ação da pesquisa.

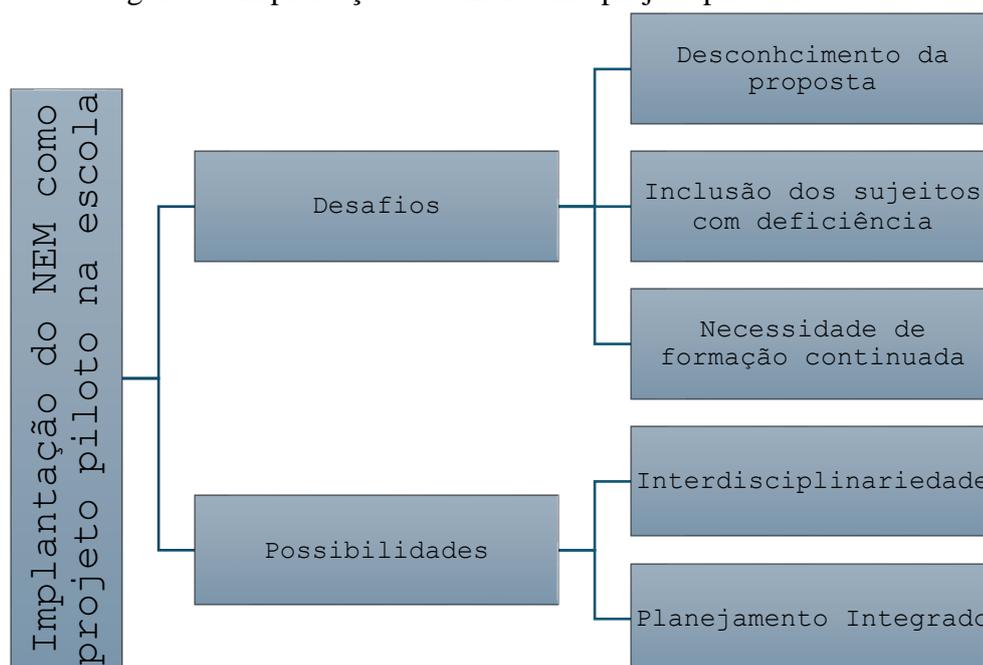
Refletir a partir do diálogo com os autores pesquisados remete-nos ao compromisso de não dizer a palavra sozinha ou tampouco de torná-la “minha verdade ou a única verdade”, mas, no movimento e no diálogo, pronunciá-la com os outros, o que implica considerar, valorizar e significar os conhecimentos, os motivos, os sentimentos, os valores e as expectativas do (s) outro (s). Conforme Freire (1975, p. 93),

Ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais já que o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Com base na pesquisa/diálogos realizados, nas interações estabelecidas, apresento algumas categorias emergentes, levantadas a partir dos dados e organizadas para compreender seus significados. Quero destacar que não é uma organização determinista e linear; em alguns momentos, algumas falas estão imbricadas nas outras, mas é uma, e não a única, forma de compreender o pensamento expresso.

Nesse contexto, destacamos alguns desafios e possibilidades encontradas nas falas dos gestores:

Figura 6 - Implantação do NEM como projeto-piloto na escola



Fonte: Elaborada pela autora, a partir das entrevistas realizadas com os gestores (2023).

5.2.1.1 Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Desconhecimento da proposta

Para que o trabalho do professor e de todos os envolvidos com o processo na escola se efetive, é necessário ter o conhecimento da proposta e dos objetivos que estão delineados no projeto-piloto inovador do Ensino Médio. Esse movimento acontece com o esclarecimento e com a formação dos sujeitos que desenvolverão/trabalharão com os processos de ensino-aprendizagem junto aos estudantes.

Conforme os gestores,

Existe um descontentamento sobre esta proposta, isso vem pelo desconhecimento que os professores têm do projeto, visto que não foi feito, segundo ele por professores que atuam no Ensino Médio, mas por equipe da secretaria, que não atuam junto ao estudante. (Gestor Milton).

Ainda se faz necessário conhecer melhor a proposta para realiza com maior qualidade. (Gestor Senir)

Para a implantação do NEM como projeto piloto na escola ainda precisa ser muito estudado e ampliada as discussões para aperfeiçoar e amplamente buscar a qualidade dessa etapa da educação básica. (Gestora Jussara)

O conhecimento e a formação/preparação dos professores constituem a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, novas propostas, pois, enquanto não compreendida, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir admiráveis teorias a respeito do que deveria ser realizado nos processos de ensinar e aprender.

5.2.1.2 Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Inclusão dos sujeitos com deficiência

Nas escolas de Ensino Médio, é bem comum encontrarmos nas salas de aula o desafio de promover o ensino-aprendizagem de educandos, sujeitos da Educação Especial. E, hoje, com o processo de implantação do NEM, esse movimento não é diferente. Conforme Garcia (2023, p. 94),

Os educandos sujeitos da educação especial chegam ao ensino médio com maior frequência, a cada ano. A condição de meros espectadores não pode ser normalizada na sala de aula comum, eles nem podem ser vistos pelos gestores como problema, por reduzir o número de estudantes nas turmas.

Essa é uma grande preocupação dos professores e dos gestores da escola pesquisada, questão que aparece nos diálogos com os gestores, conforme os relatos a seguir:

A inclusão do sujeito deficiente no NEM é uma grande preocupação. Existe o segundo professor para esses estudantes, mas não dominam todas as áreas do conhecimento e os componentes curriculares para auxiliar no aprendizado, na adaptação de objetos do conhecimento, provas e outros, sendo que o professor/a do componente curricular atribui somente ao segundo professor essa condução. (Gestor Senir/2023)

Como trabalhar com os alunos que necessitam de uma atenção especial e que não conseguem aprender no mesmo tempo com a turma. O que fazer? (Gestor Milton)

O estudante com deficiência, seja ela cognitiva, física, auditiva, visual ou algum tipo de transtorno com laudo médico, é aprovado por força de lei, independente do seu aprendizado. E assim vai o estudante deficiente para o ano seguinte sem os conhecimentos básicos que são seus direitos de aprendizagem. “É inclusão?”¹¹(Gestor Senir)

Os professores não têm formação para trabalhar com os alunos com alguma deficiência. (Gestora Leda)

Essa é uma preocupação destacada pelos gestores, tendo em vista que todo início de ano letivo o segundo professor troca, porque é ACT, não havendo, assim, continuidade, pois, quando está se adaptando e criando vínculos entre ambos, o ano letivo chega ao seu final. No ano seguinte, devido ao processo de contratação de professor admitido em caráter temporário, outro professor assume a vaga e reinicia todo o processo.

Pacheco (2007, p. 15) chama a atenção ao registrar a importância de compreender que as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva

Precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola.

Nessa mesma linha de raciocínio, concordamos com Mantoan (2003), ao fazer referência ao sistema de ensino fragmentado, mecanicista, que divide o estudante em grupos, que não valoriza sua subjetividade e nem respeita suas diferenças.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2003, p. 13-14).

Nesse contexto, a preocupação dos gestores se destaca no movimento de compreender que esse processo de inclusão vai muito além de ter um segundo professor, que requer

¹¹ Colocação do professor Senir, com muita ênfase.

planejamento, e que, mesmo sendo uma proposta que se diz inovadora, o NEM continua com a mesma organização determinista, mecanicista, formalista e reducionista, em que falta formação específica para o desenvolvimento desse trabalho.

Os múltiplos aspectos da diversidade humana (Nóvoa, 2009) possibilitam diferentes discussões sobre a necessidade de redefinir práticas de inclusão social e educacional. A ideia de um modelo escolar que se adapte a todos os estudantes provoca a formulação de novas práticas pedagógicas e metodológicas, e só há poucas décadas o conceito de “diversidade” passou a ser presença em nosso meio. Por conseguinte, pensar a Educação Inclusiva vai além das teorias e se faz necessário passar pela organização escolar administrativa e disciplinar, pelo currículo, metodologias de ensino e recursos humanos, que são também determinantes para a inclusão dos estudantes com e sem deficiências na escola (Antunes, 2016; Libâneo, 2015).

Para Melo e Carvalho (2021), falar da Educação Inclusiva é referir-se à Educação como direito de todos, que se preocupa com todos e acredita no potencial de aprendizagem de todos, perpassando todas as etapas e modalidades de ensino. É um processo que reconhece e valoriza as diferenças, sem deixar ninguém de fora como espectador, o que, evidentemente, exige da escola, dos professores e da sociedade pensar, refletir e analisar a formação e a autoformação para novas formas de ensinar, aprender, conhecer os novos estudantes e avaliar a aprendizagem, pois que “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todos [...] indistintamente” (Mantoan, 2015, p. 11).

5.2.1.3 Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Necessidade de formação continuada

Os diálogos realizados durante a construção da pesquisa com os gestores encontraram frequentemente apontamentos quanto à fragilidade da formação docente em relação ao NEM. As indicações são de que, mesmo sendo apresentado e encaminhado material de orientação pela Secretaria Estadual de Educação, ainda é superficial e insuficiente na formação dos professores. Evidencia-se, na voz dos gestores, a consciência das limitações da formação e a necessidade da formação continuada, como processo permanente de estudo e reflexão.

As condições concretas do docente não são adequadas para a sua formação e para o seu planejamento superando a condição fragmentada dos conteúdos (Gestor Senir)

É necessária uma formação continuada observando a necessidade de cada escola. (Gestor Milton)

Não é possível pensar na implantação do NEM sem uma formação continuada para todos os professores e gestores das escolas. (Gestora Leda)

A partir das falas dos gestores, é importante dialogar com o pensamento de Carvalho (2006), que define a formação continuada como aquela que se desenvolve como processo, privilegia a prática reflexiva, que integra a vida cotidiana e os saberes derivados da experiência docente, diferenciando-se dos processos formativos que ocorrem de forma esporádica, com envolvimento de um número reduzido de profissionais, com formadores que, na maioria das vezes, desconhecem o contexto em que os docentes atuam. Nessa perspectiva, a formação constitui um processo permanente e dinâmico que envolve a dimensão inicial e continuada alicerçada no Projeto Político Pedagógico da escola

Retomamos, também, o pensamento de Nóvoa (1997), que afirma que a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), se constrói no trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Sendo assim, é possível afirmar que, para que o NEM se efetive em cada espaço escolar, existe a necessidade de formação continuada, porém, não em grande escala, mas olhando para cada espaço e observando quais são as lacunas encontradas no movimento de ação-reflexão.

Na formação inicial, as Licenciaturas seguem as diretrizes curriculares, conforme Resolução CNE/CP N.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que, em seu Art. 2º, diz:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019).

Com a Resolução de 2019, para os cursos de Licenciatura fica clara a preocupação do professor Senir, porque o professor que está em formação inicial, após a Resolução, não está atuando na docência do Ensino Médio e, anterior a esse ano da aprovação da Resolução 2019, não foram contemplados com as alterações da lei, por isso a necessidade da formação continuada com todos, incluindo-se o segundo professor – que é a denominação usada pelo município para o professor que acompanha estudantes com deficiência. O docente, além de conhecer a legislação sobre a implantação do NEM com todos os seus desdobramentos, também deveria ter formação em Educação Especial, para dar continuidade nos três anos da etapa do

Ensino Médio, bem como estudar sobre a deficiência do estudante, adaptar materiais, criar estratégias para melhorar o acesso e a aprendizagem do estudante.

5.2.1.4 Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Interdisciplinaridade

No contexto da pesquisa, ficou evidente a necessidade de trabalhar interdisciplinarmente, pois só assim seria possível o trabalho dos docentes onde eles teriam condições de ter uma relação entre a realidade que permitiria entender a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Isso fica evidente na fala dos entrevistados

O trabalho que deveria ser interdisciplinar ou multidisciplinar por áreas do conhecimento ou por componentes curriculares, mas que não acontece, porque o professor não tem tempo de encontro com os demais, para o planejamento e ainda pela facilidade de fazer como sempre fez, trabalhando o que está no seu componente curricular. (Gestor Senir)

A interdisciplinaridade é fundamental para que o projeto de ensino médio funcione perfeitamente. (Gestora Jussara)

Thiesen (2008) contribui nessa discussão quando aponta que a interdisciplinaridade trata de uma visão educacional envolvendo as diversas áreas de estudo, no intuito de promover uma integração entre disciplinas e conteúdo, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja centrado em uma visão na qual o ser humano aprende ao longo da sua vida, ressaltando diversos pontos de observação. Ainda acerca desse tema, Frigotto (1995, p. 26) assevera dizendo que “a interdisciplinaridade se impõe pela própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Sendo assim, todo conhecimento a ser trabalhado com os alunos não pode ser neutro – ele deve levar em consideração as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Nesse sentido, o gestor Senir completa relatando que, na Licenciatura, fora dessa forma que ele aprendera e que, então, ficava difícil utilizar esse aprendizado. Registrou, ainda, que as condições concretas do docente não são adequadas para que o planejamento supere a condição fragmentada dos conteúdos. As políticas públicas de acesso, permanência, condições de trabalho, formação continuada e valorização do professor estão aquém da atualidade, descomprometida, e não estão sendo respeitadas conforme legislação vigente.

A partir do exposto, é evidente que o profissional não deslumbre perspectivas, gerando descontentamento e, conseqüentemente, não possibilitando a interdisciplinaridade para a

prática pedagógica, pois implica romper hábitos e acomodações, buscar algo novo e desconhecido, o que se traduz, certamente, em um grande desafio.

5.2.1.5 Implantação do NEM como projeto-piloto na escola – Planejamento Integrado

O planejamento em todos os setores da vida humana se faz necessário para bom desempenho das atividades diversas, que, depois de realizadas e avaliadas, devem ser refletidas sobre os objetivos propostos e os alcançados e, novamente, planejadas, para a continuidade do processo.

Na escola, o planejamento, após diagnóstico, avaliação e reflexão, é fundamental no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para esse trabalho, se requer tempo, disponibilidade e trabalho coletivo dos professores, o que não acontece, devido ao professor ter sua carga horária fechada com aulas na escola e as completar em outra/s para fechar, na maioria, sessenta horas/semanais. O intuito é para conseguir salário digno a sua sobrevivência, porque a remuneração dos professores, independentemente de sua habilitação, ainda é muito baixa, fazendo com que o professor se sujeite a extensivas horas de trabalho docente.

Diante desse contexto contraditório, apresenta-se a necessidade de realização do planejamento para poder perguntar “Por quê?” e “Para quê?”, vindo ao encontro da Teoria da Atividade, de Leontiev (2017, p. 50), que afirma “[...] a tarefa pedagógica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz”. Concordamos plenamente, porque a atividade humana, para ser bem-feita e aprendida, tem que ter sentido e significado. E, para isso, é necessário planejar coletivamente conforme afirmam alguns gestores:

Sou defensora desse projeto não só para ser como piloto, mas para dar continuidade na escola e em todas as demais escolas que ofertam o Ensino Médio, pois ele possibilita um planejamento articulado das disciplinas rompendo com a fragmentação. (Gestora Leda)

As possibilidades da implantação do Novo Ensino Médio são de fácil adesão, visto que já estávamos trabalhando com o EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral), também não podendo haver descuido da qualidade contribuirão muito para os adolescentes e jovens terem uma visão ampliada de seu projeto de vida, com autonomia e vivenciar situações de aprendizagem que lhes permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros. Para que isso aconteça precisamos ter tempo para planejar. (Gestora Adelaide)

Ainda na entrevista, a professora Leda cita o exemplo que está na página 182 do CBTC, como maneira de trabalhar o planejamento de caráter interdisciplinar e coletivamente, conforme segue:

O estudo dos conceitos estruturantes engloba objetos de conhecimento da Biologia, da Física e da Química, que, juntos, buscarão o desenvolvimento das habilidades. Cada uma destas ciências tem sua especificidade, com conhecimentos próprios, construídos para explicar objetos e fenômenos. Ao fazer a pergunta - O que é uma árvore? -, o artista poderia responder: “é uma expressão de cores e formas.” O biólogo talvez diria: “um vegetal com raiz, caule, folhas, que realiza fotossíntese”. O químico diria: “é um conjunto de átomos e moléculas que faz parte do meio biótico. O físico responderia: “é um amontoado de quarks e léptons”.

Diante das considerações dos gestores sobre planejamento, dialogamos com Libâneo (2013), que explicita a necessidade do planejamento em qualquer ação humana e, na escola, ele considera que:

o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos-conteúdos-métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (Libâneo, 1994, p. 5).

Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

A escuta e o diálogo revelaram preocupações, conhecimentos, desconhecimentos, sentimentos, atitudes, desejos e contradições presentes nos contextos sociais, escolares, expressões das vivências, experiências individuais e coletivas que constituem a identidade social e profissional das pessoas que atuam nesses contextos. Dessa forma, a inserção no contexto escolar por meio da pesquisa qualitativa possibilitou compreender quais os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense.

Nesse sentido, retomo o processo desenvolvido, não para apresentar propostas de diretrizes definitivas, mas para apresentar os aspectos que foram significativos no desenvolvimento de todo processo da pesquisa, retomando a tese: Quais os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra

Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência?

5.3 POSSÍVEIS DIRETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EMANCIPADOR

Baseados nas fundamentações teóricas e nos diálogos estabelecidos entre os/as autores/as e sujeitos da pesquisa, relacionamos as vozes dos professores e dos gestores para a construção de algumas diretrizes norteadoras do processo – não como a única possibilidade, mas uma das possibilidades para a implantação do Ensino Médio emancipador. Vamos a elas!

A. Política educacional necessária

A concretização de uma política educacional não acontece de maneira simples, mas por meio de muitas lutas, tensões, conhecimento e resistências, uma vez que sua relação está interligada às concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de escola, de educação, de currículo, de avaliação, repercutindo nos anseios e nos objetivos de cada proposta educacional. Elas são criadas como uma possibilidade de reduzir as desigualdades sociais. Sendo assim, para construir uma política educacional, devem ser levadas em consideração as referências e as experiências já desenvolvidas em diferentes estados e esferas da União e baseando-se na perspectiva histórico-cultural.

B. Politização e cidadania

Politizar é tornar um grupo capaz de entender a relevância do pensamento e da ação política. A politização acarreta o uso da cidadania criativa que busca a evolução nas instituições públicas e a busca por direitos. O cidadão passa a entender que, se há direitos para ele, o mesmo deve ocorrer para as pessoas que o cercam. Dessa forma, busca-se romper com a imposição de políticas deterministas e se constrói a participação coletiva dos sujeitos no processo de construção das políticas.

C. A educação como atividade humana

Assumir a Educação como atividade humana indica que em cada conceito/conhecimento está presente todo o processo sócio-histórico de sua produção. Assim, compreender a atividade desenvolvida em sala de aula no processo pedagógico provoca a compreensão de um processo em que o professor faz a mediação do conhecimento e o estudante o processo de apropriação dos

conhecimentos e saberes. Importante reconhecer que professores e alunos são sujeitos portadores e produtores de conhecimentos e de saberes. São homens e mulheres inseridos em um tempo histórico e cultural, que fazem deles seres inacabados, inconclusos, sujeitos capazes de construir conhecimentos.

D. Formação continuada dos professores tendo a escola como lócus da formação

A formação continuada precisa ajudar os professores a perceberem que as escolas não podem mudar sem o seu comprometimento e que as mudanças que eles também necessitam não ocorrerão sem uma transformação das instituições em que trabalham. Por isso, a formação continuada passa a ser compreendida na sua atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica, tomando as escolas como lugares de referência. A formação de professores deve ser pensada dentro do contexto e da estrutura social resultante de atores sociais, culturais, políticos e econômicos, pois ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área, tampouco as formas de transmiti-lo. É necessário conhecer a sociedade do seu tempo, compreender as relações entre Educação, Economia e Sociedade. Nesse sentido, faz-se necessário elaborar programas de formação continuada a partir de uma perspectiva do contexto social e cultural e dos sentidos sociais do conhecimento aplicados à vida escolar e à função social da escola,

E. Inclusão de estudantes com deficiência como direito

O processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas é algo que vem a garantir o direito de cada brasileiro, que é o de frequentar uma sala de aula comum, junto com os demais estudantes, onde ele possa permanecer e interagir com a turma e com a escola em geral, pois parte-se do princípio constitucional de que todos devem ser tratados de forma igualitária, garantindo, assim, que todos possam exercer seus direitos de cidadania. Deve-se eliminar qualquer tipo de discriminação, seja ela por ações de pessoas ou por conta de inadequação de recursos, espaços e acessibilidade. Sendo assim, precisamos compreender e trabalhar com os estudantes com deficiência sem segregar em classes especiais/apoio/reforço ou em filas, garantindo a participação de todos os estudantes em todas as atividades da escola, incluindo as realizadas fora do espaço escolar, efetivando também medidas de adaptação e de acessibilidade às instalações (banheiros, rampas ou sinalização) e aos livros, provas e todo material didático. Enfim, movimentar a comunidade escolar nesta direção.

F. Planejamento integrado em busca da superação individual

O planejamento integrado deve ser compreendido como uma ação coletiva, em que os diversos segmentos devem estar envolvidos no processo, discutindo e decidindo ações para que os objetivos traçados sejam atingidos, em que possam solucionar em conjunto os diversos problemas existentes na escola, efetivando, assim, um trabalho coletivo e democrático. Dessa forma, o planejamento integrado deve acontecer continuamente, tendo que ser elaborado com todos os envolvidos no processo, em que a integração e o poder de decisão não são exclusivos de uma área do conhecimento, para que assim possam direcionar as ações de forma efetiva e transformadora, superando o planejamento individual.

G. Ensinar, aprender e avaliar – processos interligados

Ensinar, aprender e avaliar requer que o espaço escolar se constitua em lugar para o diálogo, para o questionamento e para o compartilhamento de saberes. Nesse espaço, ocorrem transformações a partir dos erros, das contradições e da colaboração mútua dos sujeitos. Tanto professores como estudantes refletem sobre um processo de construção de conhecimento, dando significado a cada conteúdo ensinado e apreendido. Desse modo, ensinar, aprender e avaliar são três processos integrados que devem ocorrer simultaneamente durante a apropriação do conhecimento.

H. Currículo e os fundamentos que o definem

O currículo pode ser visto como o instrumento central para a promoção da qualidade na Educação. É por meio do currículo que as ações pedagógicas se desdobram nas escolas e nas salas de aula. É por meio do currículo que se buscam alcançar as metas discutidas e definidas, coletivamente, para o trabalho pedagógico. Daí a necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, que nos permitam avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados. O currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Por isso, na elaboração do currículo, é fundamental a definição dos fundamentos epistemológicos, ou seja, quais são as bases teóricas e filosóficas que embasam o currículo, entre elas a definição da concepção de homem, de sociedade, de educação, de escola, de aprendizagem que queremos construir. É, ademais, preciso que se reconheçam os fundamentos psicológicos, compreendendo, aqui, como acontece o processo de ensino e aprendizagem, de como os sujeito aprendem e se relacionam com o conhecimento, além dos fundamentos pedagógicos, de como acontece a prática docente, qual a didática que será

utilizada e, também, não desconsiderando os contextos social, cultural, econômico, político em que será produzido e desenvolvido esse currículo.

I. Corpo docente e concurso público

Ainda se faz necessária uma política de pessoas, adequada a garantir um quadro de docentes e de equipe pedagógica permanentes na atuação no Ensino Médio. A melhoria salarial e as condições de trabalho do professor constituem o desafio maior em termos de opções de políticas, porque são, em grande medida, determinantes da efetividade de quase todas as demais opções. Sendo assim, é necessário buscar estratégias de fixação do professor nas escolas e na atuação do Ensino Médio, com a realização de concurso público com perfil específico para trabalhar com esse nível de ensino da Educação Básica.

J. Reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção do conhecimento

A escola é um ambiente educativo, campo de produção do conhecimento, de formação e de aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que seus profissionais possam tomar decisões sobre o seu trabalho e aprender mais sobre a sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas e regulamentos. A escola organiza e efetiva os processos educativos, os quais, por um lado, reproduzem as determinações sociais, políticas e econômicas e, por outro, por estarem situados no movimento e no dinamismo da história, apresentam possibilidades de constituir a escola como um campo social de disputa hegemônica entre os grupos que compõem as classes sociais. O desafio, então, é colocar a educação escolar na direção da construção de projetos e de estratégias com potencial questionador e transformador das reformas curriculares direcionadas ao Ensino Médio e comprometidas com a formação integral dos jovens.

K. Democratização e socialização

A democratização reveste-se de centralidade no diálogo criticizador em contraponto ao fazer de comunicados verticais, acríticos, autoritários. Por essa via, a dimensão sociocultural necessita ser transformada a partir da composição social dos sujeitos que a constituem, uma vez que a democratização do poder e da cultura na escola exigem ampla socialização das informações institucionais, democratizando a toda a comunidade escolar o seu acesso. Dessa forma, é fundamental que aconteça um grande movimento de democratização, com potencial de adentrar as práticas educativas internas e externas à escola e à sala de aula e, dentre outras consequências, reconfigurar o projeto político-pedagógico na perspectiva de um projeto

educacional histórico-crítico. A participação coletiva de cada processo pedagógico vai além dos professores e estudantes, mas necessita da participação efetiva da comunidade na gestão da escola. Todos devem aprender a tomar decisões, respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido e a avaliar o que está sendo desenvolvido a partir de cada ação coletiva.

L. Interdisciplinaridade como movimento articulador na produção e na socialização do conhecimento

A interdisciplinaridade trata de uma visão educacional que envolve as diversas áreas de estudo, no intuito de promover uma integração entre disciplinas e conteúdo, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja centrado em uma visão na qual o ser humano aprende ao longo da sua vida, observando diversos pontos de observação. A interdisciplinaridade é, sim, um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida enquanto formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os professores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e, inclusive, das formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

M. Gestão escolar emancipatória

A gestão democrática da escola coloca-se em uma perspectiva emancipatória na medida em que se utiliza de instrumentos que conduzem ao debate, à coparticipação e ao comprometimento dos segmentos da escola e da comunidade em seu entorno. Traduz-se, dentro do microcosmo da escola, na realização de eleições diretas para diretores e na utilização dos Conselhos Escolares como instâncias deliberativas e fóruns consultivos; e, no macrocosmo social, no estímulo à participação em outras instâncias organizadas da sociedade. (Saul, 2001). A gestão democrática constrói-se ao serem respeitados os princípios de uma escola, voltados para a inclusão social e que as relações de poder não se realizem na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre atores sociais. Sendo assim, em uma gestão democrática emancipatória, o gestor precisará saber como trabalhar os conflitos e desencontros; deverá buscar novas alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar; deverá compreender que a qualidade da escola dependerá da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, respeitando a individualidade de cada um e buscando nos conhecimentos individuais novas fontes de enriquecer o trabalho coletivo.

N. Rever o padrão de financiamento e alocação de recursos

Dimensionar os recursos para financiar a Educação, a partir da reforma tributária e do aumento dos percentuais da receita vinculada que deve ser destinada às despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme determinado pela Constituição de 88. Estados, municípios e União devem, com uma base mais segura de informação, estabelecer um consenso sobre o que efetivamente constitui essas despesas, para dar efetividade a um sistema de colaboração pactuado entre as três esferas governamentais. Diante disso, é urgente estabelecer estratégias de mais longo prazo, nas quais as mudanças nos mecanismos de captação e alocação promoveriam ajustes gradativos, visando a uma distribuição mais justa dos recursos que visem a estabelecer maior equidade.

O. Respeito pelos saberes dos estudantes

A função social da escola é trabalhar com o conhecimento que foi historicamente produzido, mas isso não nega os conhecimentos que os estudantes, sujeitos da aprendizagem, trazem consigo. Trabalhar na perspectiva histórico-cultural é reconhecer que nenhum estudante chega à escola desconhecendo; sobretudo, nenhum estudante é uma “tábula rasa”, posto que já tem conhecimentos elaborados anteriormente e que possibilitam a elaboração e reelaboração de outros conceitos/conhecimentos. Se compreendemos a escola como um espaço de aprendizagem, é necessário que os estudantes, sujeitos concretos, assumam seu papel de protagonistas do seu processo de Educação, superando a longa tradição da maquinaria escolar que tenta, de todas as formas, ainda que com a melhor das boas intenções, reduzi-los a meros 'receptáculos'. Os alunos são sujeitos concretos, históricos, situados social e culturalmente. Sendo assim, é função social do professor promover e oportunizar aos estudantes a emancipação, formando-os cidadãos e indivíduos participativos, críticos, que façam a diferença na sua vida e na sociedade, por mais complexos que sejam essa tarefa e esse desafio.

P. Aproximação entre as instituições formadoras e a realidade da escola

A formação dos docentes que atuam no Ensino Médio é realizada nas universidades, nos cursos de Licenciaturas das diferentes áreas. O que acontece nesse processo é o distanciamento entre a formação e a realidade da escola e da profissão. A formação dos docentes, nos cursos de Licenciaturas, e a efetiva articulação entre os diferentes sistemas de ensino e suas instâncias, no sentido de rever as diretrizes para a formação inicial e a continuada dos professores, possibilitaria a interação entre os saberes dos professores e os conhecimentos sistematizados pela produção acadêmica, em um processo de diálogo entre as instâncias e os

sujeitos envolvidos, o que, de fato, não acontece. A articulação entre os diferentes sistemas de ensino e as modificações no campo da formação nos cursos de Licenciaturas não é uma tarefa fácil e tranquila, pois exige que alterações sejam realizadas tanto nas escolas, como na concepção das práticas de ensino no interior dos currículos de formação docente e na compreensão do movimento de ensinar, aprender e avaliar dos professores formadores. Dessa forma, a universidade necessita discutir e compreender a escola como um espaço de formação, de troca, de compartilhamento de saberes, de um espaço de interlocução que possibilita à universidade realizar a leitura dos contextos para contribuir no processo de formação do licenciando e na formação continuada dos docentes.

Para se pensar em um Ensino Médio que não esteja alicerçado na Lei N. ° 13.415/2017, é necessário ousar. As exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do Ensino Médio, apresentam um conjunto de desafios. No contexto em que estamos, estão presentes as ofensivas das classes dominantes, articuladas tanto pelo movimento Todos pela Educação, pelos setores militares e religiosos conservadores, pelas instituições particulares, pelos institutos como o Lemann, que se mostram hegemônicos e fortes no campo das políticas educacionais, como observado pelos processos e embates que levaram à BNCC e à Reforma do Ensino Médio. Mas, também, são observados os movimentos contra-hegemônicos, que vêm dos movimentos sociais, entidades e intelectuais progressistas que denunciam os retrocessos de tais reformas para a formação dos jovens e, ao mesmo tempo, revelam seu conteúdo de classe.

Diante da tese trabalhada durante esta pesquisa, que foi: *Quais os desafios enfrentados no processo de implantação do ensino médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência?* Portanto, e sem ter a pretensão de esgotar a discussão, assevera-se que muitos são os desafios encontrados na escola pesquisada.

Assim, a posição da pesquisadora é de revogação da Lei. Ela está eivada de contradições e de posicionamentos que desconsideram todo trabalho do professor, do conhecimento do estudante, da participação da sociedade nas discussões. Desconsidera as condições dos jovens que frequentam o Ensino Médio, aumentando, no primeiro momento, a carga horária na organização curricular, fazendo com que o estudante do Ensino Médio não consiga conciliar suas horas na escola com as do trabalho, visto que a maioria dos estudantes dessa etapa da Educação Básica da Escola Pública, já trabalha para ajudar a família e se manter, devido às dificuldades financeiras que vivem. Também, diz que existe oferta de diferentes possibilidades, mas a primeira, a da sobrevivência com o trabalho, é retirada.

É uma mudança ilusória, pois define como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Essa mudança, com seus objetivos, não é compreensível, porque demonstra total falta de conhecimento da realidade dos jovens brasileiros, querendo que seja implantada de norte a sul, do urbano ao rural, da serra ao litoral, com todas as diferenças existentes. Temos realidades diversas, tanto escolares como sociorregionais; a diversidade se faz presente no Brasil e, certamente, não comporta modelos únicos de organização e de tratamento dos conteúdos curriculares, por isso a importância de conhecer os contextos e os espaços de decisão.

Além disso, importante se faz registrar que está prevista a necessidade de trabalhar a formação por competências, porém apresenta uma visão cada vez mais reducionista para a formação dos jovens em Nível Médio. Nesse sentido, é necessário resgatar a compreensão do papel da escola como um campo estratégico importante para a classe trabalhadora.

Outra questão fundante para a revogação da lei do Novo Ensino Médio é de que os docentes não participaram das discussões para a elaboração da proposta, tampouco receberam formação continuada. Estão carentes de informações e de formação profissional em face ao NEM e trazem consigo interrogações sobre como saber se o que estão fazendo é o correto, e de como lidar com esta mudança brusca, que vai desde o ensinar interdisciplinarmente ao estar em disciplinas de pouca afinidade.

O currículo do Ensino Médio pode ser mantido para que as adaptações aconteçam conforme as necessidades locais, sendo por Áreas do Conhecimento, para haver o planejamento integrado, no coletivo e de maneira interdisciplinar.

Portanto, a Lei que implantou o Novo Ensino Médio deve ter revogação para ser elaborada uma nova Lei sem novo, porque não existe agregação ao novo, só denominação. Deve ser de maneira processual, sem tanta rapidez, para que atinja a participação dos profissionais da Educação, das famílias e da sociedade na elaboração desta Lei. O desafio, então, é colocar a educação escolar na direção da construção de projetos e estratégias com potencial questionador e transformador das reformas curriculares direcionadas ao Ensino Médio e comprometidas com a formação integral dos jovens.

Diante desse cenário, coloca-se a necessidade de resistir: em nossas salas de aula e em nossas escolas, pois são nestes espaços, pela ação e reação dos sujeitos, que as reformas chegam. Uma pauta significativa neste processo é a defesa pela educação pública, laica e universal, além de investir na participação política dos jovens como forma de enfrentamento aos problemas colocados pela atual fase do capitalismo.

Da mesma forma, é necessária uma proposta para o Ensino Médio que considere, principalmente, a experiência de classe que os jovens trazem para a escola, sendo capaz de contribuir para sua problematização, a partir da socialização do conhecimento científico e, dessa forma, caminhar na direção da formação humana integral que possibilite aos jovens, além de serem dirigidos, também terem a capacidade de dirigir, conforme aponta Freitas (2018, p. 129-130):

[...] temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, [...]. Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos.

Por fim, é necessário compreender que a implementação de uma proposta do Ensino Médio, que podemos chamar de *Ensino Médio Emancipador*, é complexa e exige um repensar do papel da gestão e da organização curricular, dos tempos e dos espaços da escola, bem como da forma de avaliação e da relação ensino e aprendizagem; ou seja, não é uma questão apenas de mudança curricular, mas de uma necessidade de alterações na estrutura da escola e da educação.

CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS, NÃO FINAIS

*É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,
que se funda a educação como processo
permanente. Mulheres e homens se tornaram
educáveis na medida em que se reconheceram
inacabados. Não foi a educação que fez
mulheres e homens educáveis, mas a
consciência de sua inconclusão é que gerou
sua educabilidade
(Freire, 1996, p. 64)*

Assim como é necessário dar início a uma pesquisa, torna-se indispensável estabelecer uma delimitação para o término desse processo. Ao escrever as considerações, conclusão ou (in)conclusão do estudo, muitas questões ainda estão presentes e, neste contexto, experimentamos uma sensação de inconclusão. Porém, é necessária uma pausa, para que o conhecimento elaborado nesta trajetória possa fazer sentido, por isso podemos entender o conceito de conclusão como uma pausa necessária ou como um novo começo. Contudo, é necessário retomar o processo desenvolvido, não para apresentar conclusões definitivas, mas para apresentar os aspectos que foram significativos no desenvolvimento de todo processo da pesquisa.

Um dos grandes embates que vem se constituindo na contemporaneidade refere-se aos processos educacionais relacionados ao Ensino Médio. Sancionada em fevereiro de 2017, a Lei N.º 13.415/2017, que dispõe sobre o novo modelo de Ensino Médio, o universo educacional vê um horizonte marcado por incógnitas, angústias e incertezas, diante do processo de implantação do “Novo Ensino Médio”. Porém, a Reforma do Ensino Médio (EM) já estava em vigor, com força de lei, desde setembro de 2016, quando foi enviada ao Congresso Nacional (CN) a Medida Provisória (MP) 764/2016 (Brasil, 2016).

Quando a MP 764/2016 foi assinada pelo então Presidente Temer, estudantes, professores, pesquisadores em Educação criticaram as mudanças realizadas, especialmente as referentes à metodologia adotada na sua tramitação, tendo em vista que excluía a participação e o debate de todos os sujeitos sobre e o tema, pois fora imposta por meio de medida provisória.

Diante dessas inquietações sobre o processo de implantação do Novo Ensino Médio, faz-se necessário retomar a tese defendida durante todo o processo da pesquisa, por intermédio do seguinte problema de pesquisa: *Quais os desafios enfrentados no processo de implantação*

do ensino médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense, diante do atual cenário, e que possíveis diretrizes podem ser construídas a partir dessa experiência?

Para compreender esse contexto, foi necessário considerar os objetivos de analisar quais eram os desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense a partir das vozes dos professores e dos gestores. E como objetivos específicos: a. Verificar as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da educação brasileira e no Estado de Santa Catarina; b. Analisar o contexto histórico, social, político e educacional da serra catarinense; c. compreender como acontece o Ensino Médio diante dos processos de implementação da BNCC, identificando contradições, contextos e desencontros presentes no processo de sua implantação.

Para alcançar esses objetivos, foi necessária a elaboração do caminho metodológico que guiou o estudo/pesquisa. A abordagem da pesquisa caracterizou-se como qualitativa, no sentido de buscar os significados e os sentidos através da vivência dos sujeitos envolvidos na pesquisa e como estes configuram o objeto (tema) em questão, tendo como procedimentos técnicos, para o desenvolvimento, a abordagem de pesquisa bibliográfica e documental que, para Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Já a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico (Oliveira, 2007; Gil, 2002). É baseada em documentos, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta (Pimentel, 2001). Os Instrumentos de pesquisa foram: o questionário, com perguntas abertas e fechadas, para professores; e entrevista semiestruturada com roteiro, para gestores, a partir de uma questão geradora que desencadeou as conversas, a qual foi: *Como foi a implantação do Novo Ensino Médio na escola? Nos períodos diurno e no noturno.* Já a análise da coleta de dados foi realizada com base nos princípios da Análise de Conteúdo.

Diante do levantamento bibliográfico realizado, entendemos que ainda se faz necessário aprofundar algumas questões que podem ser mais bem articuladas nos desafios enfrentados no processo de implantação do Ensino Médio. Mesmo havendo significativa bibliografia e pesquisas desenvolvidas sobre o tema, ainda se fez necessário examinar como a implantação do Ensino Médio havia sido realizada na serra catarinense, em uma escola a partir de seus gestores e professores.

. Por essa razão, tornam-se relevantes os resultados com avanço do conhecimento na área dos saberes estudados e pesquisados para o Novo Ensino Médio na Serra Catarinense. Muitas pesquisas em torno do tema já foram realizadas no Brasil, mas para Lages/SC poderá ser pioneira. Foi realizado um estudo sobre as pesquisas já produzidas (estado do

conhecimento), especialmente a partir de 2017, recorte temporal que se justifica em razão das Leis de N.º 13.145/2017 (Brasil, 2017), da Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018b), que atualizam as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública (Brasil, 2020).

As principais mudanças propostas para o Ensino Médio nos documentos normativos nacionais estruturaram as categorias de análise, e estas foram utilizadas para identificar as respostas aos questionários e às entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. As categorias são: flexibilização curricular, protagonismo juvenil, projeto de vida, empreendedorismo e relação público-privada.

No Capítulo dois deste trabalho, “Caminhando e conhecendo a cidade, a escola e os sujeitos da pesquisa”, foi realizada a contextualização da região da Serra Catarinense, a cidade de Lages, chegando à escola e aos sujeitos da pesquisa. O objeto de investigação teve como campo empírico uma Escola de Educação Básica Estadual, situada em um dos bairros de Lages/SC, que desenvolve suas atividades nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), e que aderiu à implantação como escola-piloto do projeto do Novo Ensino Médio.

A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação do questionário aos professores que trabalham nas três séries do Novo Ensino Médio, além de entrevista realizada com os gestores da escola.

Foram convidados os vinte (20) professores que atuam no Ensino Médio para participarem da pesquisa e responderem ao questionário, porém somente dezessete (17) participaram com as respostas, totalizando 85% dos participantes. Por sua vez, os cinco (05) convidados da gestão (diretores, secretária, coordenador pedagógico) aceitaram participar das entrevistas, totalizando 100% de adesão. Sendo assim, vinte e dois (22) sujeitos participaram da pesquisa.

No Capítulo três foram trabalhadas as políticas públicas em relação ao Ensino Médio na história da Educação brasileira, o Direito à Educação nas Constituições brasileiras.

No quarto capítulo foram realizados o estudo e a reflexão sobre o Novo Ensino Médio, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Teve como objetivo estudar, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e da BNCC, cujo olhar se voltou ao Novo Ensino Médio.

No quinto capítulo, baseado nas fundamentações teóricas e nos diálogos estabelecidos entre os/as autores/as, os subsídios teóricos que embasaram a presente tese, e sujeitos da

pesquisa, relacionamos as vozes dos professores e gestores, a partir do que foi possível identificar que:

1. Mesmo a Secretaria da Educação do Estado encaminhando os documentos de referência para implantação do Novo Ensino Médio, somente o conhecimento dos documentos não garante a apropriação das concepções, pois foi possível perceber, na sequência das respostas ao questionário, que os professores produziram diante dos documentos normativos oficiais da reforma modos particulares de identificação, análise e interpretação próprias, produzindo novos discursos e práticas;
2. No currículo do Novo Ensino Médio está presente a flexibilização curricular que deve ser trabalhada com os jovens, desenvolvendo seu protagonismo juvenil e, para tanto, é fundamental o planejamento integrado entre os professores. Porém, a partir da pesquisa, ficou evidente que os professores estão procurando desenvolver suas atividades da melhor forma possível, mas que não acontece o planejamento integrado para organizar a articulação entre os componentes curriculares, demonstrando, também, o desconhecimento de como fazer esse processo. Da mesma forma, o empreendedorismo ainda é um tema confuso e sem uma organização coerente e consistente para o trabalho com os estudantes;
3. Existe dificuldade por parte dos/as professores/as e gestores/as em compreenderem a estrutura e a materialização do currículo composto por Formação Geral Básica + Itinerários Formativos e, por não conseguirem, inclusive, visualizar a sua viabilidade nas condições reais das escolas e dos próprios docentes. Os estudantes têm dificuldade na escolha dos Itinerários Formativos;
4. No componente curricular Projeto de Vida, que toma uma parte importante da carga horária do Ensino Médio, nem os professores nem os estudantes sabem com clareza seu objetivo e como pode ser trabalhado, ocorrendo situações em que esse componente é trabalhado por docentes para completar sua carga horária, possuindo, muitas vezes, contratos temporários;
5. Ainda não foi possível observar uma mudança de comportamento significativa por conta da implantação do NEM a partir da perspectiva dos estudantes – e o que ficou evidente foi que os estudantes não demonstraram entusiasmo pelo NEM, tendo em vista o aumento do número de aulas em determinados/novos componentes curriculares, sobrecarregando, dessa forma, o estudante. Também

foi registrado que os estudantes fazem reclamações com respeito aos itinerários e horas a mais na escola. Os docentes registram que não foi e não está bom o Novo Ensino Médio para os estudantes, que não está trazendo benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem e que o ensino está difícil de ser trabalhado. Os estudantes não aceitaram o NEM, porque não houve compreensão por parte deles para entendimento da metodologia, do tempo maior para estudo, dos Itinerários Formativos e dos demais componentes curriculares. Da mesma forma, vislumbramos o despreparo e o desconhecimento do professor na implantação e trabalho do NEM, que vem com aspectos de novo, mas com a roupagem antiga;

6. Quanto à alteração da implantação do Ensino Médio na organização da escola, ficou evidente a necessidade da questão estrutural, de espaços como laboratório, sala de convivência e salas ambientes. A estrutura física, como salas de aula, biblioteca, laboratórios, refeitórios, ginásios e quadras de esportes e espaços de convivência/sociabilidade e descanso é outro fator que colabora para a impossibilidade da implantação do Ensino Médio, porque esses espaços são escassos na escola e se dividem com outras turmas e com outras etapas da Educação Básica ofertadas na própria escola.
7. O Novo Ensino Médio Noturno na escola de Educação Básica pesquisada foi implantado, mas com situações adversas; ficou evidente que não estava funcionando, pois aumentara o número de anos, o que não correspondeu às expectativas. Devido à necessidade de trabalhar durante o dia e para não fazer um ano a mais, os que têm condições migram para o diurno e os que não conseguem e já têm idade vão para a EJA, causando evasão;
8. Foi possível a percepção de que ainda falta formação continuada que possibilite/oriente atuar de maneira articulada aos Componentes Curriculares e Técnicos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
9. Necessidade de concurso público para professores efetivarem-se na implantação do NEM. Para ministrar os componentes curriculares eletivos, é preciso considerar a formação dos/as professores/as. No entanto, a atribuição dessas aulas acaba recaindo em docentes que não conseguiram completar sua carga horária com o componente que estava antes sob sua responsabilidade e para o qual foram formados. Pela necessidade da oferta, acabam escolhendo, sem

considerar a formação dos/as professores/as. Todas essas controvérsias e indícios conduzem à precarização.

Importante registrar que essa organização não é determinista e linear, em alguns momentos algumas falas estão imbricadas nas outras, por isso que, quando observamos o desafio para a formação continuada, já surge a importância do trabalho interdisciplinar com a organização de um planejamento integrado.

Foi muito evidente o desconhecimento da proposta e da impossibilidade de trabalhar o que não é conhecido, o que também avultou, por várias vezes, nas respostas dos docentes, do desconhecimento do como fazer e do que fazer. Outra questão fundamental de destaque foi a necessidade de formação continuada, mas com um olhar para a escola, contemplando as suas lacunas e as suas necessidades. Fazer formação em grandes eventos não atinge a necessidade demonstrada pelos docentes e gestores.

Nesse mesmo movimento apareceu a necessidade de se trabalhar com a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, e aqui também foi evidenciado a necessidade de trabalhar com o planejamento integrado e com formação continuada, pois dessa forma é possível compreender os processos de ensino aprendizagem dos sujeitos com deficiência ou não e intervir sobre eles.

Não é a reforma do Ensino Médio com alteração e flexibilização do currículo que elevará a qualidade e a melhoria da Educação, uma vez que existem muitos outros entraves que, se não corrigidos, continuarão sem a qualidade desejada e poderão vir a piorar, tais como as que se podem elencar: estrutura física e material das escolas; o pouco valor dado às Licenciaturas; a desvalorização e a precarização do trabalho docente, dentre outros, que estão secundarizados e produzem centralidade nas mudanças curriculares.

Nesse contexto, pode ocorrer a descaracterização do Ensino Médio enquanto etapa de formação básica das juventudes. Observa-se o aumento da evasão, do abandono dos estudantes, redução de matrículas, o aumento da infrequência escolar no segundo turno de aulas do dia e a ampliação da demanda por ensino noturno, especialmente em função da necessidade de trabalhar ou auxiliar nas tarefas domésticas. Com a ampliação para quatro anos, do tempo de formação ocorreu desmotivação, por acrescentar tempo até o acesso ao Ensino Superior, quanto por dificultar ainda mais a conclusão da Educação Básica por parte dos que estudam e trabalham.

O velho Ensino Médio trazia fragmentação e hierarquização do conhecimento e o Novo Ensino Médio reduz e simplifica o conhecimento, de forma que ambos aprofundam as desigualdades sociais, educacionais e escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de

1996 colocou o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica, para ampliar a Formação Geral Básica comum a todos os estudantes dessa etapa.

É necessária formação de qualidade, mas para isso se precisa ampliar os investimentos, adequar o espaço físico e as condições materiais das escolas, política de implementação da formação inicial e continuada de professores, conforme as Diretrizes estabelecidas na Resolução CNE N.º 2, de 2015, com valorização salarial dos profissionais da Educação e com política de assistência estudantil, com vistas a enfrentar o abandono escolar por parte do estudante trabalhador.

Diante de todos os desafios explicitados nas entrevistas e questionários, retomando mais uma vez a tese dos desafios enfrentados no processo de implantação do Novo Ensino Médio em uma escola da rede pública da Serra Catarinense diante do atual cenário, e as possíveis diretrizes que podem ser construídas a partir dessa experiência, ressaltamos, sem ter a pretensão de esgotar a discussão, muitos serem os desafios encontrados na escola pesquisada. Dessa forma, a indicação como pesquisadora é de revogação da lei. Ela está eivada de contradições e posicionamentos que desconsideram todo trabalho do professor, do conhecimento do estudante e da participação da sociedade nas discussões.

Sendo assim, é necessária uma proposta para o Ensino Médio que considere, principalmente, a experiência de classe que os jovens trazem para a escola, sendo capaz de contribuir para sua problematização a partir da socialização do conhecimento científico e, dessa forma, caminhar em direção à formação humana integral. Trata-se de uma outra proposta educacional, baseada em outra concepção de sociedade e de Educação, com a intencionalidade de propiciar igualdade de condições a todos, tendo como diretrizes para a proposta do *Ensino Médio Emancipador* uma **política nacional necessária**, levando em consideração as referências e as experiências já desenvolvidas em diferentes estados e esferas da União, baseando-se na perspectiva histórico-cultural. Procurando desenvolver **a politização e a cidadania**, em que cada sujeito possa exercer seus direitos sem ser cerceado, e compreendendo **a educação como uma atividade humana** e que, em cada conceito trabalhado e aprendido, está presente o processo histórico de sua construção.

O *Ensino Médio Emancipador* orientará o processo de **formação continuada dos professores, tendo a escola como locus da formação**. E a elaboração dos programas ocorreriam a partir de uma perspectiva do contexto social e cultural e dos sentidos sociais do conhecimento, aplicados à vida escolar e à função social da escola. A formação inicial dos docentes que atuam no Ensino Médio é realizada nas universidades, nos cursos de Licenciaturas das diferentes Áreas do Conhecimento, por isso é necessária **a aproximação entre as**

instituições formadoras e a realidade da escola. Outra questão fundante que necessita ser trabalhada nos processos de formação inicial ou continuada é a **inclusão de estudantes com deficiência como direito**, e não como uma obrigação legal. Mas esse processo necessita de um olhar muito mais ampliado e coletivo e, por isso, o **planejamento será integrado, buscando a superação individual.** Tendo a **Interdisciplinaridade como movimento articulador na produção e na socialização do conhecimento**, consiste em um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender.

Ensinar, aprender e avaliar – processos interligados que requerem que o espaço da escola seja um lugar de diálogo, questionamento e compartilhamento de saberes; nesse sentido, **o currículo e os fundamentos que o definem** devem ser claros e coerentes com a visão de homem, de sociedade, de mundo, de educação, de didática, de avaliação, assumindo a teoria histórico-cultural como fundamento. A partir da teoria, podemos reconhecer **a escola de Educação Básica como um campo de produção/construção do conhecimento**, posto que, só assim, podemos pensar e agir na **Democratização e socialização** que se reveste de centralidade, a partir do diálogo criticizador em contraponto ao fazer de comunicados verticais, acrílicos, autoritários.

Esse processo necessita de uma **gestão escolar emancipatória**, na medida em que se utiliza de instrumentos que conduzem ao debate, à coparticipação e ao comprometimento dos segmentos da escola e da comunidade em seu entorno, que se traduz dentro do microcosmo da escola na realização de eleições diretas para diretores e na utilização dos Conselhos Escolares como instâncias deliberativas e fóruns consultivos; e no macrocosmo social, no estímulo à participação em outras instâncias organizadas da sociedade (Saul, 2001). Devem-se pautar em questões importantes para o desenvolvimento do trabalho na escola, como **rever o padrão de financiamento e alocação de recursos** com maior equidade; ademais, ainda se faz necessária uma política de pessoas adequada a garantir um quadro de docentes e de equipe pedagógica permanente na atuação no Ensino Médio. É necessária atenção para o **corpo docente e a realização de concurso público**, com o perfil específico para trabalhar com essa etapa da Educação Básica.

A função social da escola é trabalhar com o conhecimento que foi historicamente produzido, o que não nega os conhecimentos que os estudantes, sujeitos da aprendizagem, trazem consigo, por isso é fundamental o **respeito pelos saberes dos estudantes.**

Muitas certezas foram modificadas e ressignificadas na trajetória desta pesquisa e, neste processo, foi necessária a interpretação dos fatos. Ao adentrar na pesquisa, o propósito fundamental passou a ser a compreensão, a explanação e a especificação de um fenômeno a ser

estudado. Para isso, enquanto pesquisadora, foi necessário compreender o significado que os envolvidos na pesquisa deram a suas próprias situações vivenciadas (Santos; Filho; Gamboa 2000).

No entanto, muitas questões/inquietações surgiram no decorrer da pesquisa e que ficaram sem resposta, por isso deixamos o registro de que um longo caminho está aberto a nossa frente. Eis o grande desafio!

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

BALEEIRO, Aliomar.; SOBRINHO, Barbosa Lima. **Constituições Brasileiras: 1946**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 2000, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.

BICUDO, Joaquim de Campos. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941)**. São Paulo: Associação dos Inspectores Federais de Ensino Secundário de São Paulo, 1942.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Constituição**. Constituições do Brasil: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Índice: Ana Valderez A.N. de Alencar, Leyla Castello Branco Rangel. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986. 2º v.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018d.

BRASIL. **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013 altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Acesso em: 03 jun. 2022. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato69dMTQU50MVpWTb0b>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 24 de janeiro de 1967. Brasília: Casa Civil, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Básica: 2ª versão. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base: Estudo Comparativo entre a versão 2 e a versão final. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio: 3ª versão. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 17 fev. 2017. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral** – Exposição de Motivos. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-demotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-dareforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB).

Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Parecer CEB n.07/2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Casa Civil, 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília: Casa Civil, 1934. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 13.005/2014** – aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. 25/06/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Brasília: Casa Civil, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm#:~:text=Art%201%C2%BA%20%2D%20Os%20Estados%20Unidos,%C3%A9%20a%20Capital%20da%20Uni%C3%A3o. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Brasília: Casa Civil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria N° 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 59, de 11 de novembro de 2009**. Determina a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos de idade. 2009a

BRASIL. **Portaria N° 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2013.

BRASIL. **Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Portaria MEC N° 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelecem novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. 2017a.

BARBIERI, Simone Côrte Real **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **A política dos outros: o cotidiano dos Moradores da Periferia e o que pensam do Poder e dos Poderosos**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRETELLA Jr., José. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense. 1993. v. 8.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

CURY, C. R. J. A Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80 esp., p. 169- 201, 2002a.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2024.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-53, set. /dez. 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 13. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ESTEBAN, Maria; ZACCUR, Tereza. **Professor Pesquisador: Uma Prática em Construção**. Rio de Janeiro: DPIA, 2002.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do banco mundial para reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Nascimento da biopolítica: Curso no Collège de France, 1978-1979**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GAMBOA, Silvio S.; FILHO, José Camilo S. (Org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Sylvia G. **Destino Ímpar: Sobre a Formação de Florestan Fernandes**. São Paulo: 34, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1 e 2.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JACCOUD, Luciana. **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo** Brasília: IPEA, 2005.

JELLINEK, G. **Sistema dei diritti pubblici subbietivi**. Milano, 1910.

KERLINGER, F. N. **Metodologia Da Pesquisa em Ciências Sociais**. Um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

KUENZER, A. Z. **A questão do ensino médio no Brasil**: a difícil superação da dualidade estrutural. In: Coletânea CBE. Série trabalho e educação. São Paulo: Papirus, 1992.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador**: um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LOCKS, Geraldo A. **Grupos de família**: “o modo de ser ceb” em Lages, SC. 2008. Tese (Doutorado). PPGA/UFSC. 2008.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUCIANO, Fábila Liliã. **A profissionalização docente catarinense**: um resgate da memória do século XIX. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Lisete-B.-Ditadi.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**. São Paulo: PUC/SP, v. 12, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>. Acesso em: 03 jun. 2022

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**- Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1999.

MORAES, M. C. M. **Reforma de ensino, modernização administrada**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000. (Série Teses).

MORAES, Alexandre de. **20 anos da Constituição Brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2009.

MORAES, Alexandre de. **Direito. Constitucional**. 22. ed. Rio de Janeiro: Atual, 2007.

MORAIS, Rafael de Freitas. **Efetivação do direito à Educação nas políticas públicas para jovens e adultos no Estado de Minas Gerais**. 2007. 62 f. Monografia (Conclusão de Curso). Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2007.

MOREIRA, Antonio F.; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan. /abr. 2015.

MUNARIM, Antônio. **A práxis dos movimentos sociais na região serrana**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 1990.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de Oliveira. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Catalão, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, p. 61-74, 1999.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**. v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: Uniplac, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

QUEIROZ, Cintia Marques; ALVES, Lidiane Aparecida; SILVA, Renata Rodrigues da; SILVA, Kássia Nunes da; MODESTO, Ricardo Veiga. **Evolução do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf . Acesso em: 20 maio 2021.

RAPOSO, Gustavo de Resende. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/6574/a-educacao-na-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 30 nov. 2013.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Nova Aguilar. 1994.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *In*: ROCKWELL, E. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Cogen, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades**. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. SC, SED: UNIVALI, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, Mônica P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Movimento-revista de educação**, n. 07, 18 dez. 2013. doi:10.22409/mov.v0i07.115

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira. **Revista da ANDE**, n. 11, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SEBRAE/SC. **Caminho das Tropas: caminhos, pousos e passos em Santa Catarina**. Fotografia de Ricardo Almeida. Textos de Geraldo Augusto Locks, Iáscara Varela, Sandro César Moreira e Sergio Sartori. Lages: Uniplac, 2006.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SILVA, Ileizi F.; ALVES, Henrique F. N. O Processo de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo** (*online*), João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul. /dez. 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

VALLE, Ione Ribeiro; DALLABRIDA, Norberto (Org.). **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VIEGAS, Karini da Silveira. **Relações Intergovernamentais na política educacional: o caso da municipalização do ensino fundamental de Minas Gerais**. 2003. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2003.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Org.). **Juventude e Ensino Médio: Sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Como estudante do Doutorado em Educação, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria a gentileza de responder o Instrumento de Coleta de Dados – Questionário – que será utilizado na pesquisa sobre O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: (IM)POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO. Os objetivos da Pesquisa são: Elaborar uma possível proposta de diretrizes para o ensino médio na serra catarinense, partindo da experiência de implementação em uma escola da rede pública estadual de Lages/SC. Informamos que a sua identidade será totalmente preservada e que as informações obtidas serão somente para fins acadêmicos.

Agradecemos antecipadamente pela sua colaboração.

1. Quais são as principais referências que embasaram a organização do Novo Ensino Médio na escola?

- a) Resoluções e CIs encaminhados pela SED e CRE
- b) Base Nacional Comum Curricular BNCC
- c). Outras fontes: Qual? _____

2. Como a escola reconhece o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes? Na escola acontecem por meio de:

- a) Avaliação de aprendizagens
- b) Demonstração prática
- C) não é reconhecida

3. A escola ofereceu itinerários formativos integrados por meio de arranjos curriculares que combinam em mais de uma área do conhecimento?

- a) Sim
- b). Não
- c). Em que área? _____

4. Como a escola se preparou para desenvolver o eixo do empreendedorismo?

- a. Capacitação docente b. Materiais didáticos, c. Está tendo preparação
palestras

5. Os estudantes foram sendo orientados na escolha sobre os itinerários formativos?

- a). Sim, a escola deve ter tempos de diálogo com os estudantes para mostrar as possibilidades de escolha, mostrando seus interesses.
- b). Não, qual o motivo? _____

6. Foi apresentada aos estudantes a maneira que os itinerários informativos esclarecendo suas dúvidas e de seus responsáveis?

- a) Sim
- b). Não
- c) A escola preparou a apresentação. De que forma? _____

7. Como a escola se preparou para inserir os estudantes nos itinerários informativos?

.....

.....

.....

8. Como foi o comportamento do estudante no novo ensino médio em sala de aula? Houve diferença em relação aos outros anos antes da implantação?

.....

.....

.....

9. E na escola aconteceram alterações?

.....

.....

.....

10. Como foi o desempenho escolar do estudante do Novo Ensino Médio?

.....
.....
.....

11. Como foi a implantação do Novo Ensino Médio no período noturno? Aconteceu? Houve diferenças do diurno? Quais?

.....
.....
.....

12. Observações adicionais.

.....
.....
.....

Agradeço sua atenção e aguardo o breve retorno.

Coloco-me à disposição para os esclarecimentos que se façam necessários.

Lages, _____ de _____ de 2023.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Resoluções 488/2012 ou 510/2016 CNE/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: (IM) POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO". O objetivo deste trabalho é propor possíveis diretrizes para o novo ensino médio frente à implementação da BNCC na Serra Catarinense: (Im) possibilidades e desafios no atual cenário. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar respondendo o questionário, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a implementação do novo ensino médio na Serra Catarinense. De acordo com a resolução 466/2012 ou 510/2016. "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer será mínimo, mas pode ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de responder o questionário e se estes ocorrerem será solucionados/minimizados será encaminhado o pesquisado a clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito e de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia. Mesmo após assinar este documento o participante tem o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa são em contribuir para a implementação do novo ensino médio na Serra Catarinense com possíveis diretrizes.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNE nº466/12 ou 510/2016 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estará disponível através dos telefones: (49-99916-8463), ou pelo endereço: Av. D. Pedro II, Coraí, Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplac.lages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____
CPF _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pela



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Marilêia Aparecida Wolff Tubs
Endereço para contato: Av. D. Pedro II, Coral Lages /SC.
Telefone para contato: 49-999168463
E-mail: marileawt@gmail.com

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

12/12/2022

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado **"O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: (IM) POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO"** declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos das Resoluções 466/12 ou 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.



Assinatura do Pesquisador Responsável
(Mariléia Aparecida Wolff Tubbs)


KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
(Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor)



Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante

ANGELITA TERESINHA COELHO
SUPERVISORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
MO Nº 237/2021 D.O.E. Nº 23645 DE 18/11/2021
2ª CRE / LAGES - MAT.: Nº 134.856-242

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Mariléia Aparecida Wolff Tubs, Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa "O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: (IM) POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO" declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resoluções 466/12 ou 510/2016 - CNS).

Lages/SC, 12 de dezembro de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável
(Mariléia Aparecida Wolff Tubs)

ANEXO D – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO CRE

Prezada Coordenadora
Professora Fátima Ogliari
Coordenadoria Regional de Educação de Lages-7ª CRE
Lages/SC

Solicitamos a oportunidade de realizar pesquisa na EEB São Judas Tadeu no Novo Ensino Médio para conhecer a implementação da BNCC no atual cenário.

Trata-se de pesquisa referente ao doutorado do Programa Institucional (Dinter) de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, orientado pelo Professor Dr. Geraldo Antônio da Rosa na Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Tem como objetivo propor possíveis diretrizes para o novo ensino médio frente à implementação da BNCC na serra catarinense: (im) possibilidades e desafios no atual cenário.

Esta atividade será realizada por meio de entrevista e questionário com professores, gestores e estudantes do novo Ensino Médio durante período que for possibilitado.

Meu contato é fone 49-99916-8463 ou e-mail prof.marileia@uniplaclages.edu.br.

Contando com sua costumeira parceria, agradecemos.

Lages, 29 de março de 2022

Mariléia Aparecida Wolff Tubs
Doutoranda em Educação

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO MÉDIO NA SERRA CATARINENSE DIANTE DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: (IM) POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ATUAL CENÁRIO

Pesquisador: MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66198322.8.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.840.257

Apresentação do Projeto:

Este trabalho apresenta estudos realizados na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação da Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Projeto de Tese de doutorado.

Objetivo da Pesquisa:

Construir possíveis propostas de diretrizes para o ensino médio, partindo da experiência da implementação numa escola pública estadual da serra catarinense

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Quanto aos riscos os participantes poderão sentir-se desconfortáveis e sensibilizados emocionalmente, ao responder a entrevista e ao referirem-se as escolas as quais estão vinculados e/ou representam. Mesmo assim, considera-se que os riscos são mínimos tendo em vista que serão respeitados os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos, conforme resolução 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde. Mas, se algum participante se sentir emocionalmente abalado, poderá interromper a colaboração desse estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e se desejar será encaminhado para atendimento gratuito no Serviço Escola de Psicologia da UNIPLAC. Mesmo depois de assinar o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresente

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 10
Endereço: Universitário **CEP:** 88.509-900
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (48)3251-1086 **E-mail:** cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 5.940.257

nexo causal com a pesquisa. Os riscos identificados podem ser considerados mínimos em relação aos benefícios que o estudo proporcionará para a construção de um estudo que possibilite e amplie as ações das escolas do município que viabilizam políticas de melhoria para o novo médio na cidade de Lages SC. Os sujeitos da pesquisa tem a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo à saúde ou bem estar físico. Poderão participar da pesquisa a escola de

educação formal de Ensino Médio, da cidade de Lages SC e adolescentes de ambos os sexos que frequentem a escola. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e, em caso de divulgação em publicações científicas, dados pessoais dos sujeitos da pesquisa não serão mencionados.
Benefícios:

Por se tratar de uma pesquisa que demanda a geração de dados através de observação sistemática, uma vez que este tipo de técnica "é a que se realiza em condições controladas para se responder a propósitos, que foram anteriormente definidos. Requer planejamento e necessita de operações específicas para o seu desenvolvimento" (RUBIO, 1985, p.36). Portanto, para que os propósitos sejam efetivamente alcançados, necessita-se de um planejamento prévio de aspectos que precisam ser observados, sendo esta a principal característica da técnica em questão. O procedimento de geração de dados também dar-se-á com a aplicação de questionários para os professores e gestão que segundo Gil (1999, p.128) pode ser definido: (...) como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128) O questionário será elaborado com perguntas abertas e fechadas, com o intuito de conhecer o que os envolvidos na pesquisa pensam sobre o tema abordado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto está de acordo com a Resolução CNS Nº 510/2016

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Recomendações:

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Pólo da Retorta - 2ª andar, sala 10
Nome: Universidade **CCP:** 88.609-000
UF: SC **Município:** LAGES
Telefone: (49)3251-1000 **E-mail:** cnp@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 5.840.257

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_2065088.pdf	15/12/2022 16:42:52		Aceito
Parecer Anterior	Parecer_anterior.odt	15/12/2022 16:42:40	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Marileia.pdf	15/12/2022 16:37:54	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
Outros	Instrumentodepesquisa_Marileia.odt	15/12/2022 15:46:14	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO.pdf	15/12/2022 12:03:15	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
Declaração de	assinado.pdf	15/12/2022	MARILEIA	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2ª andar, sala 10

Dalmo: Universitário

CCP: 88.609-600

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1080

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 5.840.257

Pesquisadores	assinado.pdf	11:54:39	APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.docx	15/12/2022 11:53:03	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto.docx	15/12/2022 11:51:50	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito
Folha de Rosto	PlataformaBrasil.pdf	12/12/2022 23:21:22	MARILEIA APARECIDA WOLFF TUBS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 27 de Dezembro de 2022

Assinado por:

Elisa Maria Rodriguez Pazinato Tell
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 18

Cidade: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1000

E-mail: cap@uniplaclages.edu.br