

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**KATIANA POSSAMAI COSTA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE À  
PRÓPRIA FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

**CRICIÚMA (SC)**

**2023**

**KATIANA POSSAMAI COSTA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE À  
PRÓPRIA FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor (a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt

**CRICIÚMA (SC)**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C837p Costa, Katiana Possamai.

O processo de implementação do novo ensino médio na rede estadual de ensino de SC : a perspectiva docente frente à própria formação e ao enfoque interdisciplinar / Katiana Possamai Costa. - 2023. 181 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2023.

Orientação: Ricardo Luiz de Bittencourt.

1. Ensino médio - Santa Catarina. 2. Reforma do ensino - Santa Catarina. 3. Professores - Formação continuada. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Título.

CDD. 22. ed. 373.8164

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**KATIANA POSSAMAI COSTA**

**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE  
ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE À  
PRÓPRIA FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutor(a) em Educação na área de Formação e Gestão nos Processos Educativos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 15 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Ricardo Luiz de Bittencourt - Doutor - (Unesc) - Orientador

Prof. Rafael Rodrigo Mueller - Doutor - (Unesc)

Prof. André Cechinel - Doutor - (Membro Externo)

Prof. Antonio Serafim Pereira - Doutor - (Membro Externo)

Profa. Clarice Monteiro Escott - Doutora - (Membro Externo)

Katiana Possamai Costa

Doutoranda

Dedico àquela que faz meus dias melhores,  
minha filha, Catarina.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao som do mar, que me abraça e me acalma, escrevo estas palavras em agradecimento aos quatros anos, e meio, deste percurso. Por mais clichê que seja, não posso deixar de externar minha gratidão aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para que esta caminhada chegasse até aqui, de forma objetiva, minha gratidão.

Durante este tempo, ao meu lado, em apoio e incentivo, aos meus familiares que foram essenciais para cada passo dado em prol de minha formação como docente.

Ao meu primeiro orientador, professor Dr. Antonio Serafim Pereira, por me oportunizar que eu “sugasse”, embora por pouco tempo, o seu conhecimento e experiência. Tivemos uma separação, dolorosa, que por nós não foi planejada, mas que a vida transformou ainda mais em respeito e afetuosidade.

Ao meu segundo orientador, professor Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt, que com maestria me recebeu e me conduziu para que eu pudesse dar continuidade nesta caminhada. Não posso deixar de dizer o quanto foi atencioso, pois, além de sua competência, esteve disponível para o que fosse preciso.

Posso dizer que fui agraciada por dois orientadores excepcionais!

Agradeço também aos membros da banca de qualificação e de exame que tanto me auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho e que aceitaram por duas vezes o convite de ler minha escrita.

A Unesc, local em que exerço as funções de aluna e professora, de conceder tempo e espaço para minha qualificação.

Aos professores que contribuíram significativamente para a coleta de dados, bem como as escolas que disponibilizaram os seus espaços.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES, pelo apoio financeiro concedido.

A todos que direta ou indiretamente estiveram ao meu lado.

O meu muito obrigada!

A Deus, meu refúgio e guia, eterna gratidão!

EM BUSCA DAS PALAVRAS...

Pensar possibilidades mais que obstáculos

Pode tornar mais leve a vida

Mais terna que tensa

Mais aprazerada que sofrida

Mais densa que imensa

Eterna

Sansone Pereira

## RESUMO

Este trabalho, de abordagem qualitativa e com foco descritivo, teve como objetivo analisar o processo de implementação do NEM (Novo Ensino Médio) na perspectiva dos docentes quanto à formação continuada e ao enfoque interdisciplinar de Santa Catarina. Como aporte teórico, o estudo pautou-se nas contribuições teóricas relativas à formação docente de Imbernón (2009; 2015); Freire (1996), André (2016), Tardif (2014), Nóvoa (2019). Em especial, como critério de análise, utilizamos Cunha (2014) com os modelos em ordem de centralização como análise para a formação continuada, sendo eles: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. Por conseguinte, o conceito de interdisciplinaridade, com Fazenda (2002, 2013), Lenoir (1997), Frigotto (2011), Severino (2011) e Pereira (2014). Ressalta-se que, frequentemente, estabeleceu-se correlações com os documentos norteadores da Educação Básica, compostos pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e CTBC – Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021), inclusive para compreender os caminhos de implementação do NEM. A pesquisa foi realizada nas três maiores escolas do município de Criciúma, tendo como sujeitos os professores atuantes no NEM. A coleta de dados partiu de dois instrumentos: o primeiro, questionário, para conhecer o público participante e para que eles pudessem se familiarizar com o tema; o segundo, grupo focal, entendido como uma das principais técnicas para um estudo qualitativo. A partir da análise dos dados obteve-se como resultados que, a rede pública estadual, mesmo diante de uma nova proposta curricular, não propicia uma formação continuada para seus professores, bem como não há espaço e tempo de planejamento para que práticas interdisciplinares possam ocorrer no âmbito geral da escola ou, em específico, nos componentes curriculares, pois, na percepção dos professores, trabalhar de forma interdisciplinar está atrelado a constante formação, itens esses teorizados nas propostas, mas não praticado nas escolas.

**Palavras-chave:** Novo Ensino Médio. Formação Continuada. Práticas Interdisciplinares.

## ABSTRACT

This work, with a qualitative approach and a descriptive focus, aimed to analyze the implementation process of the NEM (New Secondary Education) from the perspective of teachers regarding continued training and the interdisciplinary approach of Santa Catarina. As a theoretical contribution, the study was based on theoretical contributions related to teacher training by Imbernón (2009; 2015); Freire (1996), André (2016), Tardif (2014), Nóvoa (2019). In particular, as an analysis criterion, we used Cunha (2014) with the models in order of centralization as an analysis for continued training, namely: a) model of centralization and control of actions; b) partial model of decentralization and control of actions; and c) decentralized model for monitoring and controlling actions. Therefore, the concept of interdisciplinarity, with Fazenda (2002, 2013), Lenoir (1997), Frigotto (2011), Severino (2011) and Pereira (2014). It is noteworthy that, frequently, correlations were established with the guiding documents of Basic Education, composed by the BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) and CTBC – Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021), including to understand NEM implementation paths. The research was carried out in the three largest schools in the city of Criciúma, with teachers working at NEM as subjects. Data collection was based on two instruments: the first, a questionnaire, to get to know the participating public and so that they could become familiar with the topic; the second, focus group, understood as one of the main techniques for a qualitative study. From the analysis of the data, the results were that the state public network, even in the face of a new curricular proposal, does not provide continued training for its teachers, as well as there is no space and time for planning so that interdisciplinary practices can occur in the general scope of the school or, specifically, in the curricular components, since, in the teachers' perception, working in an interdisciplinary way is linked to constant training, items that are theorized in the proposals, but not practiced in schools.

**Keywords:** New High School. Continuing Training. Interdisciplinary Practices.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Linha Temporal dos Currículos de Santa Catarina .....	31
Figura 2 – Materiais complementares à Proposta Curricular de 1998.....	36
Figura 3 – Distribuição dos Componentes Curriculares da Formação Geral Básica.	43
Figura 4 – Distribuição dos Componentes Curriculares e Parte Flexível .....	45
Figura 5 – Formações para Condução de Disciplinas.....	53
Figura 6 – Conceitos Norteadores NEM.....	54
Figura 7 – Competências BNCC .....	57
Figura 8 – Linguagens e suas Tecnologias: competências.....	59
Figura 9 – Etapas Metodológicas.....	94
Figura 10 – Unidades escolares com total de matrículas EM .....	95
Figura 11 – Professores por Escolas / PMG .....	104
Figura 12 – Professores por Escolas / GHH .....	104
Figura 13 – Professores por Escolas / STS .....	104
Figura 14 – Participação Docente em Formação Continuada.....	114
Figura 15 – Grau de Satisfação Formações para o NEM.....	115
Figura 16 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola GHH .....	128
Figura 17 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola STS.....	128
Figura 18 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola PMG.....	129
Figura 19 – Devolutiva dos Planejamentos: Escola STS .....	130
Figura 20 – Devolutiva dos Planejamentos: Escola PMG .....	131
Figura 21 – Devolutiva dos Planejamentos: Escola GHH .....	132
Figura 22 – Registro de Atividades NEM .....	144
Figura 24 – Prática Interdisciplinar: Escola STS .....	146
Figura 25 – Prática Interdisciplinar: Escola PMG .....	148
Figura 26 – Prática Interdisciplinar: Escola GHH .....	149

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriculados NEM .....	95
Tabela 2 – Vínculo Empregatício .....	102
Tabela 3 – Professores Participantes da Pesquisa .....	103
Tabela 4 – Escola STS e PMG: Entrelaçando Assuntos .....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição dos Antecedentes de Pesquisa .....	22
Quadro 2 – Características da Teoria Tradicional .....	27
Quadro 3 – Características da Teoria Crítica .....	28
Quadro 4 – Características da Teoria Pós-Crítica.....	28
Quadro 5 – PCSC e o Ensino Fragmentado .....	38
Quadro 6 – Unidades Curriculares por Área do Conhecimento, Caderno 3.....	47
Quadro 7 – Trilhas Integradas, Caderno 3 .....	50
Quadro 8 – Unidades Curriculares para Linguagens, Caderno 4.....	51
Quadro 9 – Modelos de Formação Continuada.....	75
Quadro 10 – Termos Semelhantes, Significados Diferentes .....	79
Quadro 11 – Questões Grupo Focal .....	93
Quadro 12 – Plano de Pesquisa.....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão por Caráter Temporário
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CCE	Componentes Curriculares Eletivos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LEE	Língua Estrangeira Espanhola
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria do Estado da Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 PALAVRAS INICIAIS: MINHA HISTÓRIA, NOSSA PESQUISA .....	14
1.2 PRETENSÕES DO ESTUDO.....	17
<b>2 TEORIA FUNDAMENTADA: O CURRÍCULO É O INÍCIO</b> .....	<b>25</b>
2.1 ANTES DO NEM: HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA .....	30
2.2 NOVO ENSINO MÉDIO – NEM – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS .....	41
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	64
<b>2.3.1 Aspectos Históricos</b> .....	<b>65</b>
<b>2.3.2 LDB e a Formação de Professores</b> .....	<b>67</b>
<b>2.3.3 Formação de Professores: foco na Continuada</b> .....	<b>69</b>
2.4 INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRELACANDO TEÓRICOS .....	78
2.5 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	83
<b>2.5.1 BNCC – Base Nacional Comum Curricular</b> .....	<b>83</b>
<b>2.5.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense</b> .....	<b>86</b>
<b>3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>91</b>
3.1 NARRATIVA DE COLETA.....	96
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>100</b>
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COMO SE CONSTITUEM .....	101
4.2 FORMAR PARA IMPLANTAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM.....	110
4.3 PERCEPÇÃO DOCENTE: A IMPLEMENTAÇÃO, O CURRÍCULO E A INTERDISCIPLINARIDADE .....	126
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>160</b>
<b>APÊNDICE A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO EEB PADRE MIGUEL GIACCA</b> .....	<b>170</b>
<b>APÊNDICE B – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO EEB GOV. HERIBERTO HÜLSE</b> .....	<b>171</b>
<b>APÊNDICE C – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO EEB ENG. SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS</b> .....	<b>172</b>

<b>APÊNDICE D – CARTA DE ACEITE EEB PADRE MIGUEL GIACCA .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE E – CARTA DE ACEITE EEB GOV. HERIBERTO HÜLSE....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE F – CARTA DE ACEITE EEB ENG. SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE G – CARTA DE ACEITE COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CRICIÚMA .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ DO ENSINO MÉDIO - DIURNO.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO B – MATRIZ DO ENSINO MÉDIO - NOTURNO.....</b>	<b>181</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Analisar os resultados de uma pesquisa requer antes conhecer o pesquisador e todo o percurso que por ele foi trilhado. Desse modo, damos início a esta tese de doutoramento, no subcapítulo 1.1, apresentando a pesquisadora e o estilo de escrita adotado. O item 1.2, na sequência, contextualiza os antecedentes de pesquisa do objeto que move este trabalho, bem como o objetivo geral e específico.

### 1.1 PALAVRAS INICIAIS: MINHA HISTÓRIA, NOSSA PESQUISA

Nas tantas escritas de Fernando Pessoa destaco de seu ABC a palavra “pensar”. Para o poeta português, “pensar é querer transmitir aos outros aquilo que se julga que se sente” (2015, s.p.), atrevo-me a utilizar tal significação para, aqui, expor meus julgamentos – reflexivos – provenientes de experiências profissionais e das memórias afetivas, aquelas que sinto, enquanto professora e estudante.

Diante disso, é necessária uma justificativa, não referente à pesquisa, mas sim ao estilo de escrita. Neste fragmento, optei por escrever em primeira pessoa, enquanto que para o restante do trabalho sigo com o uso em primeira pessoa do plural, visto que dialogo com diferentes autores, tenho o olhar atento de meu orientador e da banca que avalia e contribui ainda mais para este processo.

Em linhas gerais, a pesquisa versa sobre a Educação Básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina e dela me coloco como profunda conhecedora, porque sou fruto de escola pública. Frequentei as séries iniciais nas antigas escolas reunidas, administradas pelo governo municipal. Depois, ingressei na quinta série, anos finais do Ensino Fundamental, pela rede estadual, e de lá saí quando concluí o Ensino Médio, ao todo foram nove anos.

Enquanto aluna, lembro-me de algumas situações da época, como: a escassa utilização de livros didáticos que eram adquiridos pelos alunos; troca de terminologia, de 2º Grau para Ensino Médio; greve de professores em busca de melhores salários; um mesmo professor que ministrava mais de uma disciplina, tendo em vista as licenciaturas curtas e plenas (o que hoje ocorre com menos frequência). Ainda, as aulas de Língua Portuguesa e o caderno específico para redação em que a imaginação fluía nas diferentes narrativas ou a expectativa em chegar na 7ª série e iniciar as aulas de Língua Inglesa que, após um tempo, tornavam-se cansativas por

falta de aprofundamento. Mesmo sem saber o que o futuro me reservava, já observava os caminhos que a educação percorria.

Alguns anos depois, retornei para cumprir com os estágios obrigatórios do curso de Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola, com as respectivas literaturas) e, quando formada, como professora admitida em caráter temporário (ACT), dando início a minha carreira docente. Hoje, encontro-me como professora efetiva dessa rede, bem como de escola particular, nesses dois locais ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola, atendendo aos segmentos de Ensino Fundamental e Médio.

Totalizo 16 anos de experiência em sala de aula e com muitas reflexões, ou melhor, perguntas em relação ao processo de ensino-aprendizagem voltado para a área de Linguagens que perpassam pela questão do baixo índice de leitura; dificuldades de escrita, de expressar pensamentos que atendam a contextos diversos – de forma coesa e coerente; problemas em relacionar as diversas áreas do conhecimento para a construção de gêneros textuais formais e informais; desinteresse pelos conteúdos ou pelo ambiente escolar. Por vezes, recaio nos seguintes questionamentos: o ensino está descontextualizado para o momento ou as instâncias sociais desvincularam-se da escola, como a parceria família e escola? As crianças e adolescentes criam perspectivas para os seus futuros? O contexto político-administrativo está atendendo às necessidades das instituições de ensino, bem como dos alunos?

Dessas indagações busquei especializar-me no curso *lato sensu*, em Didática e Metodologia do Ensino Superior, na ocasião investiguei qual era o enfoque que o Curso de Letras, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, adotava para a questão da linguagem fortemente usada nos meios eletrônicos, conhecida como “internetês”. De modo despretenso já me inseria no universo da formação docente, em específico, na formação inicial.

Anos mais tarde, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, na linha de Educação, Linguagem e Memória, momento em que de fato me vi não só como professora, mas também como pesquisadora. Foi em meio a diferentes instrumentos para coleta de dados, a fim de discutir as metodologias de ensino associada ao uso de gêneros discursivos junto às práticas pedagógicas aplicada às aulas de Língua Estrangeira Espanhola (LEE) de duas escolas do município de Criciúma (SC), estabelecendo um comparativo entre o ensino público e

privado.

Foram essas experiências e, acima de tudo, o olhar para onde a educação realmente se faz, a escola, que hoje me vejo imersa na proposição de um Novo Ensino Médio que busca uma nova concepção de formação para os adolescentes. Todavia, antes de pensar nesses jovens que eu e tantos colegas auxiliamos a formar, precisamos – enquanto professores – estar formados para isso. E, num primeiro momento, minha experiência como professora do Novo Ensino Médio (NEM) sinto a necessidade de uma formação mais alinhada entre equipe gestora e pedagógica, de tempo e espaço para que possamos vivenciar experiências e aprender antes de ensinar.

Isso porque durante alguns anos criei expectativas, assim como muitos outros colegas de profissão, em relação a um formato diferente para as séries finais da Educação Básica, mas sem elementos concretos de como, no território estadual, esse projeto seria concretizado e aplicado aos estudantes. Para isso, vislumbrei que o ato principal para iniciá-lo seria a formação docente, pois toda a mudança necessita que suas bases sejam fortalecidas e no âmbito escolar quando os professores estão bem preparados e amparados o processo de ensinar e aprender se desenvolve com excelência.

Essas colocações a que faço partem também da minha inquietude ao ler, por exemplo, o trecho seguinte disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “é preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (Brasil, 2018, p. 473). Como organizar nossas aulas para aquilo que foge do nosso controle, ou melhor, para aquilo que não se sabe, não se conhece?

Além do mais, como nós, professores, podemos nos preparar e esperar que nossas formações contemplem aquilo que não conhecemos, assim mencionado na BNCC, ao passo que o cenário educacional sofre com diferentes ataques e fragiliza ainda mais a profissão docente, vê-se pelos salários que mal acompanham o piso nacional, cortes orçamentários recentes apontados pelo Observatório do Conhecimento, relativos à pesquisa e educação, afetando inclusive a formação inicial

como o Programa Residência Pedagógica,<sup>1</sup>. De que maneira discutir uma educação transformadora, se quem se dedicou a falar sobre, o nosso patrono da educação Paulo Freire, é injustiçado por aqueles que não conhecem sua literatura e não vivenciam a educação brasileira.

Posiciono-me, agora, sem dados da pesquisa, mas pautada na reflexão a que faço neste espaço, a pensar quão dúbia fica a situação do docente que sofre com represálias ao tomar partido de alguma temática, mas que ao mesmo tempo será ele que mediante ao novo currículo terá seus conteúdos disciplinares diminuídos e posto a desenvolver as competências e habilidades nos estudantes para aflorar autoconhecimento, autocrítica, saber conviver em sociedade.

E, justamente, nesse processo que algumas palavras ganharam destaque na BNCC, assim como protagonismo, projeto de vida, integração, conhecimento, competências socioemocionais e tantas outras. Perante a Lei n. 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novas perguntas surgem em meus pensamentos reflexivos e delas apresento no texto seguinte ao tratar da problematização desta pesquisa, justificativa, objetivos gerais e específicos, bem como, o estado da arte.

## 1.2 PRETENSÕES DO ESTUDO

Todo estudo necessita de uma análise prévia, ou seja, conhecer mais o objeto que se pretende pesquisar. Nesse sentido, conhecer o que na esfera acadêmica tem-se discutido em relação à formação continuada de professores e o Novo Ensino Médio (NEM) se faz importante para este trabalho de doutoramento, principalmente, consoante à prática interdisciplinar a que se propõe o NEM, que parte das orientações previstas, a princípio, pelo Plano Nacional de Educação<sup>2</sup> – PNE – a qual busca, em várias das metas apresentadas inserir a universalização, ou seja, proposições em âmbito nacional. Assim, a meta 3, na forma da Lei n. 13.005/2014, está redigida:

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/mec-nao-tem-como-pagar-100-mil-bolsistas-da-capes-em-dezembro/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

<sup>2</sup> Trata-se de um plano decenal que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, em vigor até o ano de 2024. Para isso, o CONAE – Conferência Nacional de Educação – tem por missão avaliar a sua execução, este ano está com mais uma edição em andamento. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2023.

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% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Uma das estratégias a fim de alcançar a referida meta é a renovação do Ensino Médio, bem como, articulada à BNCC, a saber:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;  
[...]

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio; (Brasil, 2014).

Por essa razão e, acima de tudo, as exigências dos organismos multilaterais, tivemos a alteração da LDB pela Lei 13.415/17 que modifica a estrutura curricular da educação em nível médio e a criação da BNCC. São, precisamente, o PNE e a BNCC que versam para os mesmos pontos: a prática interdisciplinar. Da mesma forma, compete observar que a formação docente está imbricada no PNE, meta 16, como segue:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino** (Brasil, 2014, grifo nosso).

Da mesma maneira como se tem a BNCC, para atender uma das metas do PNE, aprovou-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), vinculada como anexo nessa resolução.

O documento mencionado, dentre os vários artigos e incisos, descreve que após a formação inicial o desenvolvimento permanente é tanto para o conhecimento dos conceitos oriundos da área de ensino específica do docente, como para as questões didático-pedagógicas, alinhado com as normativas vigentes e aplicáveis quanto às expectativas de aprendizagem. Em nosso ver, a formação continuada, neste momento de transição curricular, é fator preponderante para que o docente entenda a estrutura de ensino, tanto em nível curricular como de organização escolar; saiba qual o sujeito que se espera formar; como e o quanto a sua prática pedagógica precisa se readequar para atingir os pressupostos do novo currículo.

Em termos oficiais são esses documentos, na forma discursiva, que orientam e desenham a implementação do Novo Ensino Médio. Deles podemos apontar muitos eixos organizadores, porém restringimo-nos à interdisciplinaridade e à formação continuada. Por isso, formula-se a seguinte questão: **como se dá o processo de implementação do NEM na perspectiva dos docentes frente à formação continuada e à interdisciplinar?** Para melhor responder a essa questão e como posto nas linhas iniciais deste texto, buscamos nos sistemas de informação de trabalhos acadêmicos as produções que se alinham a esse problema.

O primeiro local pesquisado foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – na busca por publicações que entrelaçam a temática ora citada nos últimos cinco anos (2018 a 2022). De tal modo, foi inserindo no campo de busca os seguintes descritores: “Novo Ensino Médio”, “Interdisciplinaridade”, “formação de professores”; obteve-se 5 resultados condizentes a teses, sendo que dessas somente uma, após análise dos resumos científicos, teve aproximação com o tema.

Trata-se do trabalho com o título “Curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio: a matemática na corrente da interdisciplinaridade”, de Suziane Bopp Antonello (2018), cujo objetivo foi obter indícios de aprendizagem significativa de conceitos de Matemática por meio da adoção de uma atitude interdisciplinar, a partir de situações contextualizadas no Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio. O estudo apresentou vários resultados, mas o que chamou atenção é que para se ter uma atitude interdisciplinar, segundo a autora, é preciso de momentos entre os professores para desenvolver em seus estudos, que haja a integração entre as disciplinas para conhecer o conteúdo programático das disciplinas do curso em sua totalidade e auxiliar no planejamento em conjunto, e a importância da formação

pedagógica para os docentes, como motriz para que os desafios da prática docente sejam minimizados. Essa pesquisa não aborda o Novo Ensino Médio, isso porque os Institutos Federais de Educação têm autonomia didático-pedagógica, mas tem como chave a interdisciplinaridade e, por conseguinte, a formação de professores, itens que são objetos importantes desta discussão.

Na sequência, com os mesmos descritores, porém para dissertações – surgiram 2 ocorrências, somente uma apresentou semelhança, com publicação em 2021, de Julia Sotto-Maior Bayer. Assim como o trabalho anterior, esse também analisou o fazer e ser docente dentro do ensino técnico integrado, em contexto pandêmico, intitulado “A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP”. A conclusão mostrou a necessidade de formação para os docentes, as dificuldades de implementar a integração pautada na interdisciplinaridade, itens que devido ao contexto de aulas remotas ressaltaram-se ainda mais.

Além dessas pesquisas, buscou-se conhecer os trabalhos realizados e disponibilizados na plataforma de Catálogos de Teses e Dissertações da Capes. Manteve-se os descritores, com busca de teses compreendendo os anos de 2015 a 2018 (ano limite disponível para consulta) obteve-se 9 registros, sendo analisados os títulos e resumos, obtivemos 1 trabalho que, de fato, apresentou similaridade com o tema proposto. Ademais, é o que mais tem identificação com esta pesquisa, visto que investiga a formação continuada de professores, insere-se, pela época, numa nova organização para o Ensino Médio. Com o título “A formação continuada de professores do Pacto em escolas públicas estaduais abrangidas pela 24<sup>a</sup> CRE”, de Alexandre Giacomini (2017), o trabalho objetivou investigar o processo de formação continuada desenvolvido durante o curso do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com análise de cinco escolas públicas estaduais da região central do RS, de 2014 a 2015.

Cabe, por ora, bem como o fez Giacomini (2017), definir o que foi esse programa. Refere-se a uma iniciativa do Ministério da Educação com o propósito de valorizar a formação de professores da rede pública estadual voltada para o Ensino Médio, por meio da oferta de formação continuada e abrir debate para uma reflexão sobre o currículo das escolas, de modo a promover o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares e significativas, com foco na formação integral, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Diante do exposto, percebemos que o autor assumiu um posicionamento a favor da formação continuada por ser um dos momentos de transformação da realidade da ação do professor, tal como as atividades interdisciplinares que interagem com a realidade local em que a escola está inserida e uma gestão democrática, com a participação de todos os sujeitos escolares.

A tese em análise pautou-se numa situação vivenciada nos anos de 2014 e 2015 quando um novo olhar pairava sobre o Ensino Médio brasileiro, uma vez que os índices de repetência e abandono escolar deslançaram de forma negativa, o que fez surgir o programa Pacto.

Hoje, esse olhar não mudou, o Ensino Médio é fonte de discussão por parte das políticas públicas, a citar a readequação para o Novo Ensino Médio (NEM), assim o fazendo centro temático para muitas pesquisas, de modo a refletir criticamente e propor processos positivos para os sistemas escolares. Tem-se aqui não só uma aproximação entre os temas, mas também a relevância de continuar os estudos voltados para a Educação Básica, com foco no Ensino Médio perante uma nova proposta de ensino ofertada pelos órgãos federativos.

Outro trabalho que também abordou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, porém trata-se de uma dissertação, única entre 14 ocorrências que apresentou afinidade com o tema aqui em discussão. O texto, “A Interdisciplinaridade na Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, é de autoria de Jiane Niemeyer (2018). O objetivo desse trabalho foi identificar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica interdisciplinar, contudo para docentes das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, ponto este que diverge da pretensão desta pesquisa que analisa as diferentes áreas do conhecimento. Os resultados apontaram que os pesquisados atribuem conceituações diferentes para a interdisciplinaridade, contudo são unânimes que a formação continuada contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e para a mudança de atitude dos docentes.

Diante das pesquisas até então analisadas, de modo a observar que a aproximação temática com esta tese não é tão acentuada, visitou-se a plataforma Scielo Brasil com o propósito de encontrar discussões com mais similaridade. Contudo, os artigos científicos apontados que versam sobre o Novo Ensino Médio exploram as legislações, o que se justifica pelas datas de publicações (de 2018 a

2021), momento em que se trabalha pela efetivação do NEM nos estados brasileiros para o ano de 2022.

Abaixo, apresentamos o quadro 1 que sintetiza os trabalhos que compuseram os antecedentes de pesquisa, com as respectivas informações referenciais.

Quadro 1 – Composição dos Antecedentes de Pesquisa

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Tipo</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa Vinculado</b>	<b>Site de Busca</b>
Curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio: a matemática na corrente da interdisciplinaridade	Suziane Bopp Antonello	Tese	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFMS, RS)	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP	Julia Sotto-Maior Bayer	Dissertação	2021	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP)	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
A formação continuada de professores do Pacto em escolas públicas estaduais abrangidas pela 24 <sup>a</sup> CRE	Alexandre Giacomini	Tese	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFMS, RS)	Catálogos de Teses e Dissertações da Capes
A Interdisciplinaridade na Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Jiane Niemeyer	Dissertação	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física (UFMS, RS)	Catálogos de Teses e Dissertações da Capes

Fonte: elaborado pela autora.

São a partir desses antecedentes de pesquisa que auxiliam a pensar na relevância deste estudo, pois são muitos os objetos que carecem de um olhar crítico quando se faz pesquisa em educação, para apontar os seus possíveis aspectos positivos e negativos, com o intuito de mudar ou retroceder. Sendo assim, o presente trabalho assume o caráter investigativo importante perante o novo contexto de ensino que por ora os estados brasileiros se adéquam, tanto para as redes públicas e privadas. Principalmente, pela centralidade na figura do docente, agente que conecta o currículo com a escola, isto é, com os estudantes. Para isso, apresentamos os objetivos que norteiam esta pesquisa.

## **Objetivos**

Geral: analisar o processo de implementação do NEM na perspectiva dos docentes quanto à formação continuada e ao enfoque interdisciplinar de SC.

### **Objetivos Específicos**

- 1) investigar os documentos macros e micros norteadores para o Novo Ensino Médio;
- 2) analisar a perspectiva de interdisciplinaridade presente no NEM;
- 3) refletir se os modelos de formação continuada, oferecidos pela rede estadual e pelas unidades escolares, têm contribuído para que os professores compreendam o processo de implementação do NEM;
- 4) problematizar a percepção dos professores quanto à implementação do novo currículo e ao enfoque interdisciplinares a que demanda o NEM.

Com esses objetivos, reforçamos que a formação continuada de professores é o eixo para um novo processo de ensino-aprendizagem destinado aos adolescentes ingressantes no Ensino Médio. O elo entre aluno e currículo se dá pelo professor que teve uma preparação inicial e continuada, em diferentes momentos e com determinados currículos. Frente a uma nova proposta é fundamental que esse mesmo professor tenha uma formação específica e articulada com a nova realidade, sem obviamente esquecer do passado, pois, como afirma Duarte (2016, p. 1), “a decisão sobre o que ensinar às novas gerações por meio da educação escolar envolve relações entre o presente, o passado e o futuro da sociedade e da vida humana”.

A fim de atingir a proposição geral e os cinco pontos específicos desta pesquisa, esta tese está composta, além deste capítulo introdutório, das partes destinadas à fundamentação teórica dividida em quatro eixos, a saber: primeiramente, tratamos do currículo enquanto teoria, depois, item 2.1, abordamos os documentos curriculares de Santa Catarina quanto a sua composição história e atual; seguido do subcapítulo 2.2, dos documentos que versão sobre o Novo Ensino Médio, principalmente em Santa Catarina; item 2.2, discorre sobre a formação de professores a partir de aspectos históricos, legislações e na compreensão da formação continuada; por fim, item 2.4 e 2.5, buscamos ampliar a compreensão do termo

interdisciplinaridade mediante aos conceitos atribuídos por diferentes teóricos, bem como sua empregabilidade nos documentos norteadores da educação.

O capítulo seguinte dedica-se à trajetória metodológica e ao contexto de investigação. Seguindo com o capítulo reservado para descrever e analisar os dados obtidos, correlacionando-os aos postulados teóricos. Por último, tecemos as considerações finais acerca de todo o percurso investigativo e indicamos alguns desdobramentos para investigações futuras, que fogem ao escopo desta tese.

## 2 TEORIA FUNDAMENTADA: O CURRÍCULO É O INÍCIO

Antes de iniciarmos a exposição teórica, temos que considerar que tudo o que de novo surge ou altera-se no campo da educação partem de programas e ações vinculados aos sistemas governamentais, ou seja, são políticas públicas educacionais. Qualquer mudança que, porventura, venha ocorrer nesse campo, assim como em outros eixos sociais, é preciso que esteja em consonância com os preceitos da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que coloca a educação como um direito de todos e dever do estado. Então, tudo o que é proposto para que se cumpra com o disposto na carta magna faz parte das políticas públicas, neste caso, educacionais.

Nesse conjunto de políticas públicas estão a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), PNE (Plano Nacional de Educação), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), entre outros programas. Com maior precisão nos apropriamos nesta escrita do PNE, LDB e outras legislações que marcam a formação docente e o Novo Ensino Médio, bem como BNCC e Currículo Base do Território Catarinense, esses que, por sua vez, registram de modo significativo à mudança que se faz presente na Educação Básica. Isso porque “currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo” como nos assegura Sacristán (2017, p. 15). Quando se fala de currículo, fala-se de um contexto presente e para se fazer presente no cotidiano escolar.

Sendo assim, não podemos reduzir o currículo como um mero orientador da prática pedagógica, muitas vezes, confundido com projetos e planos escolares, mas como um construto social resultante da interação entre os sistemas político, administrativo e econômico, do contexto de sala de aula (professores e alunos) e social (experiência dos indivíduos). Tem-se nele um documento profundo e importante que desenha o ensino nas suas diferentes modalidades (Educação Básica, Superior e estudos subsequentes). Trata-se, portanto, de pensar o currículo como expressão de um projeto de educação e sociedade.

Da mesma maneira que o currículo vitae refere-se à vida profissional, confere ao currículo no contexto educacional (de Educação Básica à Superior) a construção da carreira do estudante, que começa a partir dos quatro anos com a Educação Infantil até os 17 anos com o Ensino Médio, enquanto obrigatório, e

posterior com Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Superior. Documento esse que organiza aquilo que ocupará a escola em termos de aprendizagem (Sacristán, 2013), descrevendo o que ensinar, para qual tipo de sujeito e para qual tipo de sociedade. Ademais, esse mesmo currículo orienta o tipo de professor e a sua formação a partir do que se espera enquanto aprendiz dos alunos, visto que o currículo não é algo abstrato, mas é texto teórico que concretiza e na prática escolar.

Silva (2019, p. 15) define que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. E a justificativa perante a escolha de um ou outro conhecimento pauta-se pelas teorias do currículo, sendo a forma discursiva em que as ideias são expressas e delas se descrevem o modo de produção, ou seja, a teoria *versus* a prática.

Em sentido próximo, Young (2014) coloca a teoria do currículo como papel crítico e normativo. O primeiro busca analisar os modos conceituais embutidos na construção de um currículo; enquanto o normativo refere-se às regras que orientam a elaboração e prática do currículo. Logo, antes da prática é preciso compreender as teorias, ou melhor, quais são elas e quais se fazem presente nos novos currículos educacionais em nível nacional e estadual.

Para isso, retornamos a Silva (2019) que concebe, também, que o currículo, sendo ele um objeto, passa a ter objetivos de cunho ideológico, valores, interesses, poder, construção de identidade. Essa definição é apresentada pelas teorias I) tradicionais, II) críticas e III) pós-críticas, respectivamente são:

I) neutras, científicas, desinteressadas, pois se dedicam às questões técnicas e organizacionais;

II e III) argumentam e questionam, estão preocupadas com as ligações entre saber, identidade e poder.

A teoria tradicional data o período da industrialização, pois foi o momento em que a indústria e a educação estavam em acelerado crescimento. A primeira buscava mão de obra qualificada, ao passo que a segunda necessitava preparar os alunos para tal demanda. Surge, assim, o modelo puramente técnico, centrado no como ensinar.

## Quadro 2– Características da Teoria Tradicional

Tradicionais		
•ensino	•aprendizagem	•avaliação
•metodologia	•didática	•organização
•planejamento	•eficiência	•objetivos

Fonte: adaptado de Silva (2019).

Observamos, a partir das palavras que caracterizam essa teoria, um rigor técnico do como ensinar, sem espaço para crítica e pensar no que ensinar. Um passo a passo do que como fazer, um modelo fechado para atender o crescimento produtivo da época, é a educação moldada aos sistemas clássicos administrativos como o Taylorista, uma visão mecanicista que não se interessa pelo comportamento humano.

Com muitos movimentos entrelaçando o mundo, isso por volta da década de 1960, conforme Silva (2019), iniciam os questionamentos sobre a estrutura educacional tradicional. O “como” da teoria tradicional dá lugar ao “o que” da teoria crítica. A escola, bem como a educação, são papéis fundamentais para a dinâmica social. E a escolha do currículo para os contextos educacionais reverberam exatamente o que a sociedade está buscando. O exemplo, a seguir, utilizado pelo autor, ilustra muito bem essa condução.

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Silva, 2019, p. 33).

Isso posto, percebemos o quanto a teoria tradicional, diante da conjuntura industrial, buscou preparar estudantes para o sistema de reprodução, ou seja, subordinação. Enquanto que a teoria crítica colocou em segundo plano a organização e estruturação técnica do currículo, para evidenciar o local de experiência e de questionamentos, tanto para o docente quanto para os discentes, apresentando outros atributos abaixo relacionados.

Quadro 3– Características da Teoria Crítica

<b>Crítica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•ideologia    •reprodução cultural e social</li> <li>•poder    •classe social    •capitalismo</li> <li>•relações sociais de produção    •conscientização</li> <li>•emancipação e libertação    •currículo oculto</li> <li>•resistência</li> </ul>

Fonte: adaptado de Silva (2019).

Um currículo crítico abrange muitos questionamentos antes de sua estruturação, como: por que tal conhecimento e não outro? Quais as relações de poder? Para quem se destina? Quais grupos se beneficiam e quais se prejudicam? Enfim, parte sempre de perguntas para poder ser compreendido e transformado (Silva, 2019).

Essa ideia de questionamento não finda com a teoria crítica, mas sim ganha mais corpo, profundidade na visão do currículo Pós-Crítico. Evidencia temas como multiculturalismo, que abarca a concepção de diversidade, relações de gênero, cultura. Isso porque considera o mundo globalizado e conectado que se têm, por ocasião, a presença marcante das diversidades e a elas a necessidade de presença nos currículos. Trazendo as seguintes características:

Quadro 4– Características da Teoria Pós-Crítica

<b>Pós-Crítica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•identidade, alteridade, diferença    •subjetividade</li> <li>•significação e discurso    •saber-poder</li> <li>•representação    •cultura    •multiculturalismo</li> <li>•gênero, raça, etnia, sexualidade</li> </ul>

Fonte: adaptado de Silva (2019).

O currículo reproduz, conforme o momento social, as estruturas dominantes, ou seja, as estruturas de classes, de ideologias e de políticas (Silva, 2019). Com a teoria pós-crítica é o momento em que não mais se sobressaem às classes dominantes, detentoras do poder. Poder este também presente na relação de gênero, quando homens e mulheres têm acessos diferenciados, currículos com

disciplinas consideradas femininas, profissões designadas aos homens, entre tantas outras colocações possíveis.

Ademais, tem-se na teoria pós-crítica uma tríade entre conhecimento, identidade e poder ao tratar de raça e etnia, consoante a Silva (2019), é importante lidar com uma diferença histórica e política. Em suma, essa teoria debruça-se na análise discursiva social, enquanto que as teorias anteriores dos aspectos econômicos do poder, tomado pela interferência de grupos poderosos da sociedade que, inclusive, ditam quais disciplinas devem compor o ensino

Independente de qual teoria se aplica ao currículo, o que não pode mudar é o nosso olhar para esse dispositivo, olhar reflexivo, em busca de perguntas e respostas, uma vez que todo currículo tem significados e muitas razões para existir. Tal como foi o seu surgimento, a fim de dirigir e controlar o trabalho docente. Esse mesmo currículo que, nas palavras de Goodson (2001), não só feria a liberdade em sala de aula e intensificava as relações sociais, mas que também produzia a inclusão e exclusão de crianças no processo escolar, uma vez que as ricas eram as privilegiadas e as pobres rejeitadas. Vê-se essa situação, descrita pelo autor (Goodson, 2001), por meio da escolha das disciplinas escolares que são definidas para cumprir um desejo de grupos sociais e não de forma acadêmica. Ponto convergente com a atual realidade educacional, pois as disciplinas que compõe as matrizes para o Novo Ensino Médio foram definidas sem uma participação efetiva da comunidade escolar, considerando que as trilhas de aprendizagem e disciplinas eletivas, por vezes, é ofertada conforme a estrutura física e pessoal (professores) da escola e não o interesse dos alunos.

Dentre essas razões, o novo currículo que por ora temos, a BNCC, foi também se estruturando para cumprir com a Agenda 2030<sup>3</sup> da ONU (Organização das Nações Unidas), como propósito “atingir um mundo melhor”, ou seja, um documento global que não particulariza as necessidades dos diferentes países, visto que cada nação tem de forma específica a sua condição social e econômica. A partir dessa finalidade, ações são articuladas mediante aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS - o número 4 condizente à Educação de Qualidade. No entanto, o destaque está nas recomendações da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para qual o Brasil deseja incorporar. Cechinel e Mueller

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/> Acesso em: 3 dez. 2022.

(2021) muito bem discutem essa temática e ponderam, em especial a BNCC para o Ensino Médio, centrado para atender as demandas do mercado econômico.

Percebemos um retorno ou aproximação do currículo na perspectiva da teoria tradicional, desenhado, segundo Freitas (2014), pelos “reformadores empresariais” para suprir as necessidades, antes da indústria, agora do mercado. O que ajuda a entender algumas mudanças latentes, principalmente para o Ensino Médio, na matriz curricular com a retirada, diminuição, deslocamento ou criação de disciplinas sem analisar a realidade das escolas e o interesse da comunidade; a inserção constante dos termos “competências” e “habilidades”, ocorrido na década 1990, apontado por Silva (2018) como uma adequação generalizável, ignorando a formação humana, levada pelo caráter instrumental; a preocupação com os sistemas de avaliação padronizados que não respeita a diversidade cultural, social e econômica que não infere somente os estados brasileiros, mas também os países ao participar das provas como PISA<sup>4</sup> e ENEM<sup>5</sup>.

Dito isso, não só a produção de estudantes, diante da reforma do ensino, mas compreender como o currículo produz o professor nos ditames de sua formação e práticas pedagógicas são fatores importantes de análise. Tomamos por empréstimo as colocações de Cunha (2014, p. 28), quando se refere às instituições de ensino superior, porém coadunam com a educação básica, se temos um novo currículo que modifica todo o processo educacional é importante reconfigurar o papel docente e as práticas de ensinar e aprender. Entretanto essa reconfiguração deve mantê-lo crítico e reflexivo ao novo. Nesse sentido, compreendendo um pouco mais sobre currículo, passamos a analisá-lo perante o Novo Ensino Médio, interligando a formação docente e as práticas interdisciplinares, elementos que constituem o problema desta pesquisa. Para tanto, as seções seguintes são dedicadas a correlacionar as discussões de diferentes teóricos e documentos que norteiam a educação nacional e estadual.

## 2.1 ANTES DO NEM: HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SANTA CATARINA

Neste excerto, dialogamos com o passado para conhecer brevemente como se constituiu os currículos educacionais que nortearam e norteiam os espaços

---

<sup>4</sup>PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

<sup>5</sup> ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

escolares da rede pública do estado de Santa Catarina. Nesse passado, logo após o término do regime militar, os movimentos sociais foram se organizando na perspectiva de pensar a construção de propostas curriculares que superassem a abordagem tradicional do currículo e que caminhassem para uma abordagem mais crítica. Assim, a Proposta Curricular de Santa Catarina, inspirada nos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético e na abordagem histórico-cultural, foi uma das primeiras iniciativas brasileiras de avançar na construção de uma proposta crítica de currículo.

Em síntese, a figura abaixo ilustra, por meio das capas dos documentos, as Propostas Curriculares pertencente ao estado e que damos sequência explicitando cada uma em ordem cronológica crescente.

Figura 1 – Linha Temporal dos Currículos de Santa Catarina



Fonte: elaborado pela autora.

Foi na década de 1980, com a redemocratização política do Brasil, o início das discussões relacionadas aos currículos educacionais. De tal maneira, em 1991, em Santa Catarina, firmou-se a primeira proposta curricular, desenhada desde 1989, com a publicação de textos preliminares no formato de jornais, com quatro edições: a primeira, Jornal 01, de 1989, apresenta o histórico da educação brasileira; o Jornal

02, também de 1989, traz a revisão de conteúdos curriculares; o Jornal 03, de 1990, pontua os resultados das discussões promovidas pela Secretaria de Estado da Educação no decorrer de 1988 até junho de 1990; por fim, o Jornal 04, sistematiza os trabalhos efetuados por mais de dois anos e disponibiliza aos professores da rede (Coan; Almeida, 2015).

De modo que, em 1991, tem-se a Proposta Curricular de Santa Catarina em formato apostilado, com 87 páginas atribuídas ao pré-escolar até o 2º grau e Educação de Adultos, nomenclaturas usadas para se referir à Educação Infantil e Ensino Médio, que copilou as edições nos formatos de jornais. Porém, sofreu alterações, a exemplo o Jornal 03 que tem como texto de abertura, assinado por Júlio Wiggers, na época secretário estadual de educação, destinado aos Educadores, assim posto no chamamento do texto. Nele, enfatiza o trabalho realizado por educadores na construção do documento e que o aprofundamento pelas escolas seria outra etapa importante na socialização do conhecimento e do repensar nas práticas pedagógicas.

No entanto, esse texto, na edição de 1991, foi suprimido, em seu lugar, também assinado pelo então secretário, foi posto um prefácio, de modo a apresentar os objetivos do documento, assim como indica aos professores que, além dos cursos de aperfeiçoamento que frequentavam, era necessário resgatar o hábito da leitura e estudos individuais, como uma forma de superar as deficiências de formação. Colocação delicada, pois consoante a Nóvoa (1992), a formação docente deve partir de projeto que reconheça as fragilidades científicas e conceituais, dito isso é importante ressaltar que foi e é de responsabilidade do Estado a regulação dos cursos de formação inicial e continuada dos professores.

Outra substituição textual foi da Apresentação pela Introdução, ambas assinadas pelo coordenador de ensino Paulo Hentz. O primeiro discorre sobre o processo de construção da proposta curricular que partiu do Plano de Ação da Secretaria Estadual de Educação e do Plano Diretor de Ensino. Enquanto isso chama a atenção que, no texto introdutório, embora pequeno, a escrita dialoga diretamente aos professores e destaca o poder da palavra que era dado ao docente, sendo ele detentor de tempo e ouvintes, sem a necessidade de pedir permissão, por isso coloca a importância de ter domínio de conteúdo e acreditar no que fala, de modo a apresentar rigor e aprofundamento científico (Santa Catarina, 1991). Ainda, preconizava uma educação transformadora, tanto que Paulo Freire é mencionado

diversas vezes no decorrer do documento. Hoje, com o atual currículo não posiciona o professor como centralidade do processo e, muito menos, utiliza do potencial de Paulo Freire, pois no caderno 1, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), nas Disposições Gerais, ele é referenciado somente como epígrafe.

Concernente a formação docente, o documento da época pouco desvela, tratando-o como capacitação de recursos humanos e entendido como dias de estudo, isto é, capacitação em serviço definidos pelas unidades escolares para tratar do pedagógico; e reuniões pedagógicas como momento de estudo e organização de ações concretas. Esses momentos deveriam ser elaborados em parcerias com as gerências educacionais com certificação, bem como se fazer presente no Plano Político-Pedagógico escolar (Santa Catarina, 1991).

Em contrapartida, um capítulo é reservado para tratar da interdisciplinaridade que visava não mais descompartilhar o conhecimento, assim como era a ideia capitalista de produção, na defesa de que o trabalhador era expropriado do domínio de todo o processo de produção a que, inclusive, fazia parte. Não diferente era no sistema de ensino. Nesse sentido, o documento propunha uma postura político-pedagógica interdisciplinar, e não como uma justaposição ou semelhanças entre os conteúdos; entendida como “mudança de concepções e práticas, ou seja, uma forma de conceber o homem historicamente situado, na sociedade e no seu trabalho” (Santa Catarina, 1991, p. 73).

Vemos uma proposta curricular que muito, à época, precisaria avançar, mas que já sinalizava bons conceitos para a educação. Todavia, ela não se adequava para o momento político governamental vivido, o documento de aparência democrática perante um governo autoritário que cassou diretores de escola eleitos, eliminou a possibilidade de criar Conselho Deliberativo e enfrentou momento de greve do magistério (Thiesen, Staub, Maurício, 2011).

O segundo momento vivido pelo Estado se estendeu de 1995 até 1998, quando se tem uma nova proposta, conhecida como a Proposta Curricular de 1998, texto com 155 páginas que, além de prefácio e introdução, apresenta os eixos norteadores, psicologia, história da educação, filosofia e sociologia da educação, didática e estágio curricular, estrutura e funcionamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental e fundamentos teóricos metodológicos do ensino de alfabetização e demais disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História,

Arte, Educação Física). Documento este destinado à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O movimento para sua elaboração envolveu centenas de professores vinculados à rede estadual de ensino das diferentes regiões do estado, chamado de “grupo multidisciplinar” – assim nomeado e descrito na introdução da proposta (Santa Catarina, 1998). Segundo Thiesen (2007), todo o processo abarcou cerca de 40.000 professores com participação indireta por meio de capacitação, encontros regionais e discussões realizadas internamente nas escolas. Todo esse trabalho não só culminou na Proposta Curricular de Santa Catarina, voltada para Educação Básica, referente às Disciplinas Curriculares, como também possibilitou a edição de mais dois volumes – Temas Multidisciplinares e Formação Docente.

Ademais, em termos comparativos, a primeira versão da proposta (de 1991) é organizada de modo a explorar o rol de conteúdos que cada disciplina teria que se ocupar para instrumentalizar os alunos; enquanto que a segunda versão (de 1998) não é evidenciada os ementários de conteúdos, mas sim enfoque dado a cada disciplina a partir dos fundamentos teórico-práticos assumidos pela proposta curricular. Dessa maneira, o documento inicia com os eixos norteadores e deixa claro em sua escrita que, inclusive coloca em destaque, sua concepção é a histórico-cultural, ou seja, a interação social é a mola propulsora para aprendizagem.

Essa perspectiva teórica é compreendida como “centrada no processo, na relação entre os sujeitos, relação dialógica que, portanto, provoca compreensão ativa de seus participantes” (Freitas, 2010, p. 20), estabelece a interação de sujeitos de um discurso/contexto. Em outras palavras, a construção do conhecimento e a aprendizagem são fruto das relações humanas, tudo aquilo que cada aluno traz enquanto experiência de vida, advindo dos contextos sociais em que está inserido e mediado por outros agentes (professores, colegas e o próprio meio) é suporte para o seu desenvolvimento social.

Nos anos seguintes, outros materiais foram produzidos de modo a complementar a Proposta Curricular de 1998<sup>66</sup>. No mesmo período, dois fascículos foram disponibilizados aos professores, com o título de Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas. O primeiro (fascículo 1 a 5) voltou-se para o estudo da teoria assumida pela Proposta Curricular e, assim, consolidá-la (Veras, 1997). Ao passo que o

---

<sup>66</sup>Todos os documentos curriculares estão disponíveis em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 25 abr. 2023.

Fascículo 6 a 10 explorou as práticas pedagógicas das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História/Geografia, Educação Física/Artes, consoantes a teoria histórico-cultural.

Entre os anos de 1999 a 2002, publicaram os cadernos Tempo de Aprender 1 e 2, além dos cadernos para os alunos (1, 2 e 3). Esses materiais foram, a princípio, destinados para as classes de aceleração de aprendizagem, com o intuito de minimizar a distorção idade/série dos estudantes. Bem como, para o professorado, em ampliar os estudos da Teoria da Atividade<sup>7</sup>, de Leontiev (Meurer, Amorim, Grosch, 2020). Nesse meio tempo, precisamente em 2001, foi lançado Diretrizes 3 – Organização da Prática Escolar na Educação Básica, material para auxiliar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (Santa Catarina, 2001). Na sequência, figura 2, apresentamos esses materiais advindos da Proposta Curricular de 1998.

---

<sup>7</sup>Essa teoria está ligada a concepção Histórico-Cultural e refere-se ao desenvolvimento do homem pela necessidade de uma relação com o contexto em que está inserido.

Figura 2 – Materiais complementares à Proposta Curricular de 1998



Fonte: elaborado pela autora.

Em 2005, lança-se a Proposta Curricular voltada aos estudos temáticos, sendo eles: Educação e Infância; Alfabetização com Letramento; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho; e Ensino Noturno. Essa obra, segundo a Secretaria do Estado da Educação (SED), teve o “intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular [...]” (Santa Catarina, 2005, p. 10), estando a serviço da ação pedagógica nas diferentes modalidades da Educação Básica.

Nessa linha temporal, chegamos em 2014 quando uma nova versão da Proposta é publicada. Segundo a SED, deu-se “em virtude de novas demandas educacionais e curriculares [...] com o intuito de agregar ao currículo às novas demandas oriundas da Rede Estadual e das Diretrizes Curriculares Nacionais” (SED, c2023, s.p). À vista disso, contemplou os eixos de formação integral, percurso formativo e diversidade.

Todavia, no decorrer do documento, por vezes, é reafirmado a posição teórica assumida desde 1998, a Histórico-Cultural. No que converge para a formação

integral concebe a ideia de conhecimento e experiências significativas, além da articulação entre as áreas do conhecimento; o percurso formativo firma o propósito de *continuum*, isto é, um ciclo não se fecha em si mesmo, somado a todas as potencialidades humanas; e a diversidade atrelada à educação inclusiva (dos grupos considerados excluídos) e a educação integral (Santa Catarina, 2014).

Nesse documento, diferentes dos anteriores, certa relevância é dada ao espaço escolar para a estruturação do trabalho pedagógico, de maneira que o menciona como parte da “efetivação do processo de formação integral dos sujeitos”, já que a organização escolar precisa ser e estar de acordo com a sua identidade (Santa Catarina, 2014, p. 41). Sentido esse que aponta para a importância do Projeto Político Pedagógico que representa o movimento individual de cada escola.

No entanto, é necessária atenção, pois mesmo sendo um currículo modelado pelos professores, conforme Sacristán (2017), sua construção se dá a partir de um currículo sistêmico (oriundo do sistema de ensino), ele não parte do vazio, mas de seu contexto real e das condições e normas de funcionamento marcadas também pela administração política e pela política curricular em voga.

Outra mudança significativa é a distribuição das disciplinas em três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática; como forma de reafirmar o posicionamento para um ensino menos fragmentado, dado que este termo já circundava as propostas curriculares anteriores. No quadro abaixo, sistematizamos algumas inferências declaradas nos documentos curriculares do estado relacionados à “fragmentação”.

Quadro 5 – PCSC e o Ensino Fragmentado

PCSC 1991	PCSC 1998	PCSC 2005	PCSC 2014
<p>“Cabe-nos ressaltar que concebemos a interdisciplinaridade como uma postura político-pedagógica, <b>que não passa por uma mera associação de disciplinas ou de conteúdos</b>, mas sim, como a possibilidade de se chegar a síntese de totalidade do conhecimento e como contraponto a compartimentação do mesmo, que <b>só é possível numa prática coletiva</b>” (p. 11, grifo nosso).</p>	<p>“Reafirma-se nesta proposta o <b>compromisso com a superação da forma fragmentada de produzir o ensino-aprendizagem</b>, que impede a visão crítica sobre a sociedade da qual o professor e os alunos fazem parte. Por outro lado, não se pode ignorar o lado dinâmico desta sociedade, cuja expressão mais significativa na atualidade é o avanço da tecnologia” (p. 94, grifo nosso).</p>	<p>“Isso implica uma política de educação diferente do modelo escolar vigente, pois <b>este escora-se em uma divisão disciplinar que compartimenta</b> a criança e fragmenta o saber” (p. 56, grifo nosso).</p> <p>“<b>Práticas pedagógicas significativas são cada vez mais exigidas</b> pela clientela escolar e a busca pelo saber e aperfeiçoamento contínuo <b>é fundamental para a superação das diferenças e da fragmentação do sistema educativo</b>” (p. 184, grifo nosso).</p>	<p>“A articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental. Os <b>currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários</b> que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases” (p. 27, grifo nosso).</p>

Fonte: retirado das PCSC (1991; 1998; 2005; 2014).

Nesses trechos vemos que, desde 1991 até 2014, as propostas abordam um ensino que ultrapasse a fragmentação disciplinar ou de conteúdos, com práticas significativas e que seja “coletivo”. Entendemos que essa coletividade não se refere somente aos alunos, mas em projetos e planejamentos articulados entre os professores.

Na esteira temporal, perante a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394 (Brasil, 1996), o governo federal foi encaminhando documentos orientadores para a educação. Ainda, na década de 1990, após a LDB, foi lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, embora não tenha força de lei, traz orientações e reflexões para a prática pedagógica. Posterior a ele e regido por lei, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que mostram os caminhos a serem seguidos pelas escolas públicas e privadas, com normas de elaboração do PPP e currículos escolares, sendo um documento periodicamente atualizado. A partir dos DCNs que, então, consolidou-se a nova Base Comum Curricular Nacional, que normatiza a parte comum do currículo, o que levou as

Interfederações a moldarem suas propostas curriculares a fim de atender a nova demanda da educação nacional.

Nesse sentido, em 2019, o estado de Santa Catarina apresentou o Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019b). O documento está estruturado a partir da apresentação assinada pelo secretário de educação, na época em exercício, Natalino Uggioni, seguido por outro texto, que se assemelha a um prefácio, de Patrícia Lueders, presidente da Undime-SC (União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina).

Depois, abre-se o capítulo introdutório com destaque para três pontos norteadores da leitura, dispostos por frases exclamativas, a saber: a) “Este documento foi elaborado com a participação de muitas pessoas!”, descreve como foi escrita coletiva do material, tendo 400 professores e gestores de todas as regiões do Estado de Santa Catarina (p. 18); b) “Este documento ajudar-lhe-á a pensar sobre o que é e como ensinar!”, enfatiza a educação integral e o percurso formativo como os dois princípios fundamentais (p. 18); c) “Este documento fez escolhas!”, escolhas estas que são a diversidade, destaque ao processo de alfabetização e indicações metodológicas e avaliativas (p. 21).

Na sequência, ilustra por meio de infográficos o que é preciso modificar nos Projetos Políticos Pedagógicos, mencionando as tecnologias educacionais e os temas transversais e finaliza pontuando o objetivo do material em subsidiar, indicar e orientar o planejamento de ensino. De maneira imperativa diz: “faça uso dele nesse sentido e ‘reinvente’ a prática docente” (p. 27).

Os capítulos seguintes destinam-se à Diversidade na Formação Básica (educação étnico-raciais; quilombola; indígena; jovens, adultos e idosos; do campo; educação especial), Educação Infantil, Alfabetização e as Áreas do Conhecimento. Essa última mantém o agrupamento disciplinar por áreas do conhecimento, que de três passou a para cinco áreas, sendo elas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; e Ensino Religioso, apresentando textos introdutórios, de fundamentos teórico-metodológicos, de avaliação e, em sua maioria como apêndice, o organizador curricular – quadro com a distribuição de conteúdos conforme ano de ensino – separado por eixo ou unidade temática, objetos do conhecimento (conceitos), habilidades e lista de conteúdos.

Pela leitura do documento, verificamos que os vocábulos interdisciplinaridade ou interdisciplinar se fazem presentes quando tratado da Língua Inglesa, Geografia, Educação Étnico-Raciais, Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo. Nessas divisões não há uma discussão ou orientação de como proceder à interdisciplinaridade, simplesmente aparecem expressões como: *“implementar práticas pedagógicas interdisciplinares; desenvolvimento de ações interdisciplinares; busca de modos organizativos interdisciplinares; articulação interdisciplinar”* (Santa Catarina, 2019b, p. 34).

Inclusive quando da Alfabetização o termo aparece em nota de rodapé para exemplificar o parágrafo que menciona a necessidade de pensar em “indicações metodológicas para o processo inicial de alfabetização, assim como para o percurso formativo que os sujeitos farão no decorrer do Ensino Fundamental” em nota diz que “Para dar sentido e significado às práticas e às aprendizagens, o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido de modo interdisciplinar e inclusivo” (Santa Catarina, 2019b, p. 150). Como visto não especifica o que seria o modo interdisciplinar.

A única redação que aprofunda um pouco mais a temática é no excerto sobre Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos. Lá, abre uma seção em relação ao desenho curricular com base na integração e reporta-se para as definições de interdisciplinaridade de Santomé e Zabala, em que ambos enfatizam a necessidade de integrar as disciplinas (Santa Catarina, 2019b, p. 67), ou seja, pensam no coletivo e na relação entre as disciplinas. Posteriormente, a escrita continua e aborda o planejamento das situações de ensino numa perspectiva interdisciplinar por meio de atividades contextualizadas as quais levem o aluno a refletir.

O Currículo Base não versa de forma geral sobre as concepções metodológicas de ensino, entretanto em cada disciplina ou área de atuação abre tópico para tal, de forma singular mediante os conteúdos disciplinares, bem como para a avaliação. Tanto a metodologia quanto a avaliação são itens que caberiam ao todo já que se tem a proposta de integração, claro não esquecendo as particularidades de cada eixo de ensino ou disciplina.

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Base do Território Catarinense firma-se na educação integral como um movimento contínuo de aprendizagem, para isso o texto cita essa ocorrência para os diferentes componentes curriculares e nas escolhas teórico-metodológicas, ultrapassando o sistema

fragmentado de ensino. Entretanto não direciona essas questões para um alinhamento entre as instituições de ensino ou para que uma escola, dentro de sua realidade, possa compreender tais escolhas para saber como e o que integrar.

Em 2021, tem-se o currículo destinado ao Ensino Médio, formado a partir de quatro cadernos, produção maior para atender as proposições do Novo Ensino Médio e que passamos a analisar no texto seguinte.

Por fim, “vivemos num mundo em que tudo acontece ao redor da política” (Meurer, Amorim, Grosch, 2020), inclusive no que se refere ao sistema educacional, disso tomamos como exemplo a primeira proposta curricular que não obteve êxito pela forma como foi concebida e em decorrência do contexto político da época. E, agora, outro debate se abre relacionado à nova configuração da educação, principalmente para o Ensino Médio, que vem para cumprir com adequações de políticas externas.

## 2.2 NOVO ENSINO MÉDIO – NEM – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

As movimentações para a Educação Básica no Brasil marcam várias datas como, por exemplo, 2009 com uma ação do governo instalou-se o Programa Ensino Médio Inovador; em 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em que tratou de percurso formativo e eixos temáticos; em 2012 diretriz curricular específica para o Ensino Médio vinculando as áreas do conhecimento; em 2014, o estado de Santa Catarina readequou a sua proposta curricular; e vários movimentos que culminam, em 2018, na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

Logo, o ano de 2022, prazo final estabelecido pela Lei 13.415/2017, alterou de maneira expressiva o ensino na etapa final da Educação Básica, sendo assim o marco da efetivação do Novo Ensino Médio (NEM) em âmbito nacional. Coube a cada estado da federação construir o seu próprio currículo a partir da BNCC.

Essa construção foi iniciada em 2019 com uma primeira versão do documento, realizada por uma equipe da Rede Estadual de SC e disponibilizada para consulta pública. O movimento seguinte deu-se com abertura de edital de seleção para professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação, o que agregou 254 profissionais dando continuidade à escrita do documento, além de uma equipe de consultores de cada uma das áreas de conhecimento. Além da contribuição dos professores que atuaram nas escolas-piloto do Novo Ensino Médio para elaborarem o portfólio dos Componentes Curriculares

Eletivos. Boa parte do desenvolvimento do currículo base foi realizada de forma remota devido ao período pandêmico (Covid-19) (Santa Catarina, 2021f).

Nesse caminhar, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, por meio da Resolução CEE/SC nº 093/2020, dispôs o cronograma e as normas complementares para a implementação do Novo Ensino Médio. Entretanto, um ano antes da resolução, a Secretaria do Estado da Educação (SED) lançou o Caderno de Orientações para Implantação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019d) e, em 2021, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (SANTA Catarina, 2021f). Esses documentos, consoantes aos reguladores nacionais, enfatizam as duas mudanças de maior impacto para o NEM: ampliação da carga horária mínima anual (de 800 para 1000 horas) e a nova organização curricular.





Essa carga horária vinculada à organização curricular apresenta uma estrutura dividida em Formação Geral Básica (FGB), com componentes curriculares por área de conhecimento, o que também podemos chamar de disciplinas clássicas; e os Itinerários Formativos, que é a parte flexível do currículo, entendida como “espaço para o desenvolvimento de uma educação integral, que considere as aprendizagens essenciais e as necessidades pedagógicas dos estudantes” (Santa Catarina, 2019, p. 15). A flexibilidade no currículo não é imposta por gestores escolares e muito menos de escolha aleatória, mas sim a partir de dados coletados pela escola com base na escuta ativa de toda a comunidade escolar e, principalmente, do estudante. Isso é o que prescreve os textos oficiais da educação do estado de Santa Catarina, não que de fato ocorra, visto que pesquisas apontam para um hiato existente entre o que estão postos nos documentos oficiais e como as escolas, em especial os professores, se apropriam deles (Da Silva *et al.*, 2020).

No entanto, cabe indagar como suprir as necessidades individuais dos estudantes em sua formação básica, mediante a escolha de itinerários formativos, estando esses sujeitos imersos num contexto de coletividade e que vem a privilegiar a maioria; bem como pensar na possibilidade de oferta desses itinerários conforme a estrutura física das escolas. Os autores Cechinel e Mueller (2022) já sinalizaram tal preocupação, apontando que os investimentos públicos estão limitados por 20 anos, o que dificulta ainda mais readequar os espaços de ensino para esta nova realidade, principalmente, para trazer novos componentes para o currículo.

Na sequência, a Figura 3 apresenta a distribuição dos componentes curriculares de formação geral básica, dado que Língua Portuguesa e Matemática,

conforme a BNCC (Brasil, 2018), são obrigatórios nos três anos de estudo.

Figura 3– Distribuição dos Componentes Curriculares da Formação Geral Básica

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR
 <b>LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b>	Língua Portuguesa e Literatura
	Inglês
	Artes
	Educação Física
 <b>MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS</b>	Matemática
 <b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b>	Física
	Química
	Biologia
 <b>CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS</b>	História
	Geografia
	Filosofia
	Sociologia

Fonte: Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019a, p. 13).

Concomitante, a parte Flexível está desenhada em: a) Projeto de Vida; b) Trilhas de Aprofundamento; c) Segunda Língua Estrangeira; d) Componentes Curriculares Eletivos. Em específico:

a) Projeto de Vida: com duas horas/aulas semanais, objetiva

[...] garantir ao estudante espaço para reflexão acerca do presente e futuro, contribuindo no processo do autoconhecimento e do desenvolvimento da identidade do jovem, estimulando sua autonomia e, oportunizando fazer escolhas mais assertivas ao longo do Ensino Médio, de acordo com seus interesses e necessidades pedagógicas (Santa Catarina, 2019a, p. 21).

b) Trilhas de Aprofundamento: com disciplinas oferecidas semestralmente, “podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional” (Santa Catarina, 2021a, p. 89, Caderno 1).

- c) Segunda Língua Estrangeira: ofertada em todos os anos de Ensino Médio, objetiva “ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se apare na realidade do contexto da unidade escolar” (Santa Catarina, 2021f, p. 88, Caderno 1). Por isso, a possibilidade de optar por Espanhol, Alemão, Italiano ou outro idioma. Embora esteja muito presente o Espanhol dado, talvez, as fronteiras de o Brasil dar-se com países hispano-falantes.
  
- d) Componentes Curriculares Eletivos: ofertado semestralmente, tem como objetivo aprofundar os “conteúdos de uma ou mais Áreas do Conhecimento, ofertados de acordo com o interesse dos estudantes” (Santa Catarina, 2019, p. 23).

A Figura 4 mostra uma das possibilidades de distribuição dos componentes curriculares e da parte flexível ao longo dos três anos de Ensino Médio, em que os alunos têm um período de contraturno ou a carga horária diária ampliada. Porém, outras matrizes apresentam a possibilidade de dois períodos de contraturno. Organização tal que não se aplica ao Ensino Médio Noturno, pois o tempo na escola passa de três para quatro anos, com 25 aulas semanais. Essa matriz não aparece no Caderno de Orientações para Implantação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019a) e nem no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a), encaminhada posteriormente para as unidades escolares.

Figura 4 – Distribuição dos Componentes Curriculares e Parte Flexível

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.000 horas anuais/total de 3.000 horas 31 aulas semanais Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias													
BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)	
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE				
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral	Carga Horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128	
	Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128		
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224	
	<b>CH Total Formação Geral Básica</b>			<b>25</b>	<b>400</b>	<b>800</b>	<b>15</b>	<b>240</b>	<b>480</b>	<b>15</b>	<b>240</b>	<b>480</b>	<b>1760</b>
	Itinerário Formativo	Projeto de Vida	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192	
Projeto de Culminância em Projeto de Vida		-	4	8	-	4	8	-	4	8	24		
Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Componente Curricular Eletivo		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192		
Trilha de Aprofundamento		0	0	0	10	160	320	10	160	320	640		
<b>CH Total Itinerário Formativo</b>			<b>6</b>	<b>100</b>	<b>200</b>	<b>16</b>	<b>260</b>	<b>520</b>	<b>16</b>	<b>260</b>	<b>520</b>	<b>1240</b>	
<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL</b>			<b>31</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>31</b>	<b>500</b>	<b>1000</b>	<b>3.000</b>	

Fonte: Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a, p. 118, Caderno 1).

Observa-se que há para as disciplinas constantes da FGB uma redução das horas/aulas aparente já na primeira série, comparada à matriz curricular do chamado “velho” Ensino Médio, que diminui, ainda, nas séries seguintes. Os únicos componentes curriculares que mantêm a distribuição de aulas no decorrer dos anos letivos são Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Matemática, sendo que tiveram diminuição de horas comparada à antiga grade. Isso posto, a compreensão do Currículo Base é de que a “Formação Geral Básica tem início na educação infantil e percorre todo o ensino fundamental, para se consolidar nos anos dedicados ao ensino médio” (Santa Catarina, 2021b, p. 12, Caderno 2).

A despeito disso, apontamos duas problemáticas: primeiro, o esvaziamento

dos conteúdos que mesmo trabalhados durante o Ensino Fundamental precisam ser tratados com maior profundidade e com linguagem cada vez mais acadêmica, para acompanhar a idade/maturidade do estudante e prepará-lo para além do mercado de trabalho, mas também para as possibilidades futuras de estudos, tal como a própria LDB 9.394 (Brasil, 1996) registra nas disposições gerais da Educação Básica.

A contar que disciplinas como Filosofia e Sociologia, na grade curricular das escolas estaduais de SC, não se fazem presente no Ensino Fundamental (EF); a disciplina de Ciências no EF mescla assuntos de Química, Física e Biologia com uma carga horária de duas aulas semanais, ao chegar ao EM essas disciplinas que passam a ser autônomas, agora, apresentam redução no número de aulas. Se em Língua Portuguesa e Matemática que têm uma carga horária maior na Educação Básica, e que sofreram uma menor redução no número de aulas, os alunos já não apresentam bom desempenho nas avaliações como o PISA, com essa reestruturação o resultado negativo poderá ser ainda maior.

A segunda problemática que analisamos é a diminuição de horas semanais de trabalho para os professores efetivos em suas unidades de ensino. Visto que, muitas vezes, precisarão se deslocar para mais escolas, comprometendo a qualidade do ensino, pois gera esgotamento físico e mental, dentre outros fatores desmotivantes. Ou, ainda, a busca por cursos rápidos de qualificação para assumirem as disciplinas dos Itinerários Formativos e que fogem de seus domínios. Todos esses fatores levam para a proletarização docente, assegurado por Shiroma (2003), como uma forma de baratear o custo-professor.

Prosseguindo com essa nova matriz, em relação às Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos, o Currículo Base (Santa Catarina, 2021cd) apresenta o Caderno 3 e 4 respectivamente, sendo eles um portfólio dividido entre as quatro áreas de conhecimento, como material orientador e com roteiros pedagógicos para auxiliar os professores e as equipes escolares na atuação desse processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, podemos entender esse material como um manual a ser seguido pelo professor, principalmente, se a disciplina não for de seu total domínio. O que tange ao currículo de teoria tradicional, sem questionar, meramente no “como fazer”. Ponto esse em que reside mais um entrave para a educação, pois “a escola é viva e não se resume à formalidade de aquisição de uma lista de conteúdos” e, ainda, “a formação humana não se aprisiona nos códigos da BNCC” (Da Silva *et al.*, 2020, p.12), recaímos na questão

das diferentes realidades sociais e educacionais que cercam também as escolas pertencentes ao território catarinense, o que não faz sentido um trabalho didático-pedagógico a ser seguido da mesma forma em lugares distintos, como aponta a autora (*op. cit.*), a escola é um espaço vivo e tem a sua própria dinâmica. E, como já mencionado nesta tese, o currículo produzido para o estado de Santa Catarina parte da base nacional, isso significa que se amarra aos códigos de habilidades e competências presentes na BNCC.

Ademais, o Caderno 3 contém trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento, enquanto que o Caderno 4 (Componentes Curriculares Eletivos) traz uma seção a mais correspondente aos componentes integradores em que a principal característica é não ter objetivos de conhecimento predefinidos, ou seja, não se vincula a nenhuma área específica do conhecimento. Na sequência, por meio de quadros, apresentamos um recorte adaptado das unidades curriculares ligadas às áreas de conhecimento, a exemplo, de Matemática e Linguagens, tanto para as Trilhas de Aprofundamento como para os Componentes Eletivos.

Quadro 6 – Unidades Curriculares por Área do Conhecimento, Caderno 3

<b>Trilhas de Aprofundamento na Área de Linguagens e suas Tecnologias</b>
Trilha 1: Corpos que expressam suas vozes Unidade I – Vozes Unidade II – Ação, gesto e movimento Unidade III – Vozes: dizeres, saberes e por-vires Unidade IV – Vozes na comunidade
Trilha 2: Produção Cultural Unidade I – Territorialidade e cultura Unidade II – Produção cultural: pesquisa e planejamento Unidade III – Processos criativos e produção cultural em diálogo Unidade IV – (Re)criação sociocultural
<b>Trilhas de Aprofundamento na Área de Matemática e suas Tecnologias</b>
Trilha 1: A matemática, o ser humano e a natureza Unidade I – A matemática nos elementos da natureza Unidade II – A matemática no corpo humano Unidade III – A matemática e a nutrição Unidade IV – A matemática na agricultura
Trilha 2: A matemática e o mundo do trabalho Unidade I – Negócios e serviços Unidade II – Construções e Design Unidade III – Turismo e Entretenimento Unidade IV – Saúde e Qualidade de Vida
Trilha 3: Matemática e música: sistematização e analogias Unidade I – A matemática no contexto da música Unidade II – Música e regionalismo: preferências musicais Unidade III – Empreendedorismo na música Unidade IV – Vozes na comunidade
Trilha 4: Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental Unidade I – Projetando seu sonho: como você imagina sua casa?

Unidade II – Localização do imóvel: relação custo-benefício e sustentabilidade Unidade III – Visualizar o sonho por meio de projetos
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: adaptado a partir do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 3 (Santa Catarina, 2021c).

No itinerário formativo inerente à área de Linguagens contém duas trilhas de aprofundamento, enquanto que as demais áreas são quatro trilhas cada. O Currículo Base sugere que as unidades curriculares dessas trilhas fiquem de responsabilidade de um professor habilitado, inclusive especificando a quantidade de aulas a serem ministradas e quais habilitações devem assumi-las.

Para a área de Matemática e suas Tecnologias, além do habilitado em Matemática, outros professores, das diferentes áreas, compartilham as trilhas com unidades curriculares que a compõe.

Além disso, o documento recomenda que os professores que assumirem as trilhas faça um trabalho articulado, porém as horas destinadas para planejamento, conforme posto no Caderno de Orientações para a Implementação do NEM (2019), não estão sendo aplicadas e pagas como aulas ministradas. Nesse caso, não podemos nos equivocar com as horas-atividades que são cumpridas pelos professores na escola, conforme Portaria n. 226 (Santa Catarina, 2022), pois é um momento de trabalho individualizado, de atendimento aos pais, para corrigir e preparar atividades e tantas outras funções que cabem à docência, além do planejar.

Ademais, o horário de cumprimento dessas horas é flexível, ou seja, o professor as cumpre conforme suas disponibilidades, o que dificulta os encontros com os demais professores para um possível planejamento integrado, sem contar os contratemplos que existem nas estruturas escolares como a falta de espaço físico adequado para comportar maior número de pessoas, quando sequer tem salas suficientes para novas turmas, somado a isso há escolas com poucos professores em seu quadro pessoal, o que dificulta ainda mais a organização de reuniões, isso porque parte estará em sala de aula enquanto outros em hora-atividade, ocorrendo assim o desencontro entre os professores.

Contudo, no segundo semestre de 2023, em nova gestão governamental do estado de Santa Catarina, decidiram retirar a obrigatoriedade do cumprimento das horas-atividades no âmbito escolar, ficando a escola com a autonomia de convocar sua equipe docente quando necessário.

Enquanto, para as trilhas de aprofundamento integradas, a orientação é

que sejam professores formados nas áreas de conhecimento com habilidade de trabalhar com as unidades curriculares nelas descritas. Ao final de cada trilha tem-se as indicações metodológicas, o que chama atenção é que propõem parcerias com outras instituições para palestras e seminários; adotar a Aprendizagem Baseada em Problema (PBL), aprendizagens baseadas em projetos ou outras formas de metodologias ativas; utilizar recursos tecnológicos, espaços diversos como os laboratórios tecnológicos, saídas a campo e; destacamos, “práticas pedagógicas diferenciadas, com acompanhamento mais individualizado” (Santa Catarina, 2021c, p. 316, Caderno 3).

Nessas colocações, compomos situações que podem interferir no desenvolvimento não bem-sucedido dessas unidades, pois o trabalho da escola e do professor não deve ser transferido para terceiros, ou melhor, algumas parcerias podem enriquecer as aulas, mas não as tomar como uma única estratégia. Quanto ao uso de tecnologias ou laboratórios recaímos na falta de estrutura e equipamentos que muitas escolas não ofertam ou ofertam de forma precária. A título de amostra, o espaço *maker*, não são todas as escolas que já o receberam e outras seguem em processo de montagem, mesmo com o ano letivo em decurso e as trilhas em execução. Saídas a campo é preciso de orçamento para deslocamento dos alunos, seguro de traslado e, algumas vezes, para acessar aos locais como galerias de artes, cinemas, centros de visitação que nem sempre são gratuitos.

Para isso, o professor precisa estar preparado, visto que são novas arquiteturas pedagógicas que perpassam pelos espaços e pelo processo de ensino-aprendizagem, de modo a planejar suas aulas para novos locais (interno ou externo a escola), estando consciente das funcionalidades e possibilidades ali existentes e, assim, conhecer em teoria e prática as metodologias ativas. Por fim, como realizar um trabalho individualizado com turmas numerosas e com uma a três aulas semanais, considerando que o conhecimento não está mais centrado no professor, mas é ele a figura que organiza, orienta e instrui os alunos para situações significativas demandadas nas tantas e diferentes disciplinas, como apresentadas no quadro a seguir.

Ademais, uma trilha pode ocupar de 10 a 15 aulas semanais, com diferentes professores, sendo que no CBTC, no Caderno 3, quando se refere as trilhas integradas não separa as unidades de trabalho pelas áreas de conhecimento ou pelos professores/disciplinas responsáveis. Tomamos como exemplo a trilha Saúde,

Juventudes e Cuidados de Si e dos Outros, disposta no quadro 7, engloba a área de Ciências da Natureza, Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada unidade dispõe do ementário, mas não menciona para quais áreas elas são correlatas e deixa em aberto as orientações metodológicas ao dizer que “diversas são as metodologias que podem ser utilizadas na trilha” (Santa Catarina, 2021c, p. 172), além de sugerir para evitar fragmentações entre as unidades de estudo. Nesse sentido, é primordial uma formação direcionada para os docentes responsáveis por essas trilhas, bem como não somente os conteúdos que devem fugir da fragmentação, mas o trabalho dos professores também, o que necessita de um maior espaço e tempo para planejamento.

Quadro 7 – Trilhas Integradas, Caderno 3

<b>Trilhas de Aprofundamento Integrada entre áreas do conhecimento</b>
<p>1) Saúde, Juventudes e Cuidados de Si e dos Outros            Unidade I – Conceituando qualidade de vida e saúde            Unidade II – Saúde socioemocional            Unidade III – Sexualidade e Saúde            Unidade IV – Saúde e o uso das tecnologias digitais</p>
<p>2) Foto(cidade)grafias em Movimento            Unidade I – Cidades no tempo presente            Unidade II – Cidades do bem viver coletivo            Unidade III – Estética e arquitetura            Unidade IV – Espaços democráticos das cidades            Unidade V – Ateliê de fotografia</p>
<p>3) Modelagem de Fenômenos Naturais, Sociais e seus Impactos            Unidade I - Desastres naturais no território catarinense: impactos econômicos e sociais            Unidade II – Desafios e possibilidades de (com)viver pós-pandemia no mundo do trabalho            Unidade III – A natureza e sua força: fenômenos meteorológicos e seus impactos</p>
<p>4) Desenvolvimento e Sustentabilidade no Mundo Contemporâneo            Unidade I – Mudanças ambientais: ameaça à vida            Unidade II – Alternativas energéticas            Unidade III – Eu, nós e as escolhas</p>
<p>5) Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades            Unidade I – Minha morada, tua morada, nossa morada            Unidade II – Discursos públicos e privados nas esferas da justiça social e da diversidade como direito humano            Unidade III – Povos originários e conflitos por terra e território em Santa Catarina: guarani, kaingang e xokleng/kallaño            Unidade IV – Reconhecimento, e respeito a elas, das identidades e diversidades humanas e suas territorialidades: comunidades originárias de povos indígenas, comunidades de origem agro, quilombolas, caboclos, migrantes/emigrantes, entre outros, em Santa Catarina.</p>
<p>6) Territórios e Territorialidades das Populações Tradicionais e Comunidades Negras Catarinenses e as Diversidades            Unidade I – Mapa conceitual para a diversidade            Unidade II – Quem, onde estão, como vivem os povos e populações tradicionais e comunidades (urbanas e rurais) negras catarinenses            Unidade III – Aprofunda/revela os modos de sustentabilidade, luta pela terra e na terra, garantias ambientais e a preservação ambiental</p>
<p>7) Identidades e Territórios Catarinenses: Concepções, Avanços e Desafios            Unidade I – Heranças culturais: festas – tradições afro-catarinenses – religiões/religiosidades –</p>

ancestralidades Unidade II – Diversidades negras catarinenses: invisibilidade no trabalho, na escola/ensino superior; racismo estrutural; democracia racial Unidade III – Diversidade e gênero e saberes: feminismo negro; poetas negros e negras; intelectuais negros e negras
8) O Campo como Lugar de “Vidas”, de Relações Humanas, de Direitos Humanos, de Culturas e de Produção de Alimentos Saudáveis Unidade I – TERRA – compreensão histórica da constituição do campo brasileiro: populações, espaços, tempos e identidades Unidade II – AR – interconexões das relações humanas e a terra – Culturas do e no campo e relações humanas Unidade III – ÁGUA – fonte de vidas e de preservação – Ciências e tecnologias do e no campo no sentido da sustentabilidade Unidade IV – FOGO – resistências, movimentos e lutas no do campo – movimentos e lutas de resistências no campo
9) Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede Unidade I – Na teia das linguagens tecnológicas: comunicação em rede Unidade II – Sujeitos das sociedades em rede
10) Eu, Jovem; Nós, Juventudes Unidade I – Diversidade das juventudes Unidade II – Jovens na sociedade Unidade III – Jovens com eles mesmos Unidade IV – Jovens e a prática social

Fonte: adaptado a partir do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 3 (Santa Catarina, 2021c).

Junto com o Itinerário Formativo têm-se os Componentes Curriculares Eletivos que, em conformidade com o Currículo Base (Santa Catarina, 2021d, p. 26), é “para desenvolver habilidades e construir aprendizagens em consonância com que são hoje e com suas (dos alunos) perspectivas do futuro”. O documento está dividido em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciência e Tecnologia, Componentes Integradores, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Na matriz curricular esses componentes ocupam uma carga horária menor, comparada as trilhas, com duas aulas semanais, porém se fazem presente em todos os anos letivos do EM, enquanto que as trilhas a partir da 2ª série.

Quadro 8 – Unidades Curriculares para Linguagens, Caderno 4


<b>Componentes Curriculares Eletivos (específico para Linguagens)</b>	
	Professor Responsável
Práticas Corporais	Licenciado em Educação Física
Práticas das Linguagens Artísticas	Não específica
Práticas em Libras	Licenciatura em Libras e/ou Pedagogia em Educação Especial; ambos com fluência em Libras
Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-Midiático	Não específica

Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural	Não específica
Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local	Não específica
Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-Literário	Não específica
<b>Componentes Curriculares Eletivos (específico para Matemática)</b>	
Educação Financeira	Licenciado em Matemática
Educação Fiscal	Não específica
Jogos de Raciocínio Lógicos-Matemático	Não específica
Matemática Aplicada	Não específica
<b>Ciência e Tecnologia</b>	
Educação Tecnológica	Formação complementar na área (informática e tecnologia) ou com abertura para desenvolver estudos e pesquisas sobre o tema.
Cultura Digital	Não específica
Pensamento Computacional	Não específica
<b>Componentes Integradores</b>	
Estudos Dirigidos	
Educação Empreendedora	
Projeto de Intervenção	
Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica	

Fonte: adaptado a partir do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 4 (Santa Catarina, 2021d).

Como está no quadro, os Componentes Curriculares Eletivos, na sua maioria, não especificam qual habilitação o professor necessita ter para conduzir a unidade. No entanto, entendemos que, para Linguagens, necessitam ser da mesma área, exceto para Práticas Corporais e Libras que as habilitações estão definidas. Da mesma forma, ocorre para Matemática e nas outras áreas não mencionadas no quadro, no entanto, a parte introdutória dos componentes sinaliza as áreas de abrangência, observa-se na ilustração abaixo, o que entendemos serem as formações que podem conduzi-las. Quer dizer que para ministrar a disciplina de Educação Fiscal poderá ser o professor de Matemática ou os que são habilitados nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e dos Componentes Integradores.

Figura 5 – Formações para Condução de Disciplinas

 <b>Educação Fiscal</b> Carga horária: 40 horas por semestre		Escola Cidadã: Educação Fiscal
<b>AUTORES(AS)</b> Cláudia Teles Santana Cleubéta Aparecida Pasqualon Canton Daiane Policarpo Tomé Marines lung Figueiredo Miriam Fátima Gonçalves Simoni Zanete Nesi William Roberto Packer	<b>ÁREAS</b> <input type="radio"/> Linguagens e suas Tecnologias <input checked="" type="radio"/> Matemática e suas Tecnologias <input type="radio"/> Ciências da Natureza e suas Tecnologias <input checked="" type="radio"/> Ciências Humanas e Sociais Aplicadas <input type="radio"/> Ciência e Tecnologia <input checked="" type="radio"/> Componentes Integradores	

Fonte: adaptado a partir do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 4 (Santa Catarina, 2021d).

Mas será que esses outros profissionais são ou estão capacitados para assumirem disciplinas que fogem ao escopo de suas formações? Com tal abertura, alguns professores para completar a carga-horária se arriscam em searas não conhecida, pois muitos foram prejudicados com a diminuição de horas-aulas das disciplinas que fazem parte da formação geral básica. O mesmo ocorre para os professores que são contratados por tempo determinado, conhecidos como ACTs<sup>8</sup> (Admissões por Contratos Temporários), que para tão logo terem trabalho aceitam disciplinas diversas. Todo esse imbróglio resulta numa educação de baixa qualidade e de profissionais insatisfeitos, mas que precisam trabalhar, fomentando ainda mais a proletarização docente.

Para o conglomerado de Ciência e tecnologia repete-se a não especificação dos docentes responsáveis, porém sinaliza as áreas vinculadas, como em Cultura Digital voltada para Linguagens. A justificativa para essa proposição é descrita por serem temas transversais. Em relação aos Componentes Integradores, como já mencionado nos parágrafos anteriores, eles não apresentam objetivos de conhecimento predefinidos, por isso não está dividido por área de conhecimento, o que leva também a um perfil docente diversificado enquanto área de atuação.

<sup>8</sup>A admissão em caráter temporário dos docentes se dá por meio de processo seletivo em que os candidatos realizam prova objetiva e análise de títulos. Certame regido por edital com validade de até dois anos.

Segundo o próprio Currículo Base,

Os(as) professores(as) que assumirem as aulas desses componentes terão a oportunidade de aperfeiçoar suas práticas de mediação de projetos e de promover atividades estruturadas a partir do contexto social em que atuam, exercendo assim, uma escuta sensível às demandas e aos interesses juvenis (Santa Catarina, 2021i, p. 166).

Ao mencionar a viabilidade de aperfeiçoamento do professor quando esse assumira os projetos integradores, o documento não deixa claro como isso de fato possa ocorrer. Entendemos que se dará pela própria prática, uma vez que nos itens que pontuam o comprometimento dos professores é recorrente as expressões como: ser proativo, buscar ajuda, ter abertura, entre outros. Vemos, aqui, a fragilidade na formação docente, daquele que já está na carreira e naquele que está se preparando para ela, pois são currículos que também exigem reestruturação para atender a essa política de ensino.

Ademais, todo esse movimento apontado até aqui congrega conceitos importantes presentes na BNCC e que o Caderno de Orientação (*op. cit.*) resume na Figura abaixo.

Figura 6 – Conceitos Norteadores NEM



Fonte: Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019a, p. 29).

Entende-se por Educação Integral a formação do sujeito, distante da ideia de tempo de permanência na escola, embora também se tenha com o NEM o aumento da carga-horária, mas sim voltado para o exercício da cidadania e qualificação para atuar no mundo do trabalho, o que inclusive está posto na Constituição Federal (Brasil, 1998, grifo nosso):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo **para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNem – (Brasil, 2018) apresenta o primeiro princípio orientador, como: “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Não o bastante para uma formação humana integral, pois não podemos reduzir somente as questões de cidadania e trabalho, todavia esses alunos precisam ser formados para que atuem nas lutas sociais, reconheçam as suas realidades e nelas atuem para uma transformação da sociedade, e que não sejam meros espectadores ou reduzidos somente a mão de obra.


O segundo conceito, competência, refere-se à mobilização de conhecimento (conceito) para resolver atividades complexas da vida cotidiana, por consequência, trabalha com habilidades, ou seja, colocar o conhecimento em ação. Apesar dessa definição, não podemos negar que o trabalho por competência tende a instrumentalizar, rigor mais técnico, e concordar com Recio e Rasco (2013) que as chamadas competências se distanciam do conhecimento. Em estudo mais aprofundado no sentido desse vocábulo, Silva (2003) fez um recorte quanto à etimologia e o que diferentes dicionários pontuam quanto a origem e significado da palavra e, de forma acentuada, está atrelada a ideia de competição. Estando ela no currículo que serve como base para a educação nacional, temos, então, a referência de formação humana voltada para o ato de competir acima de qualquer outro objetivo. Sendo assim, faz sentido a preparação de sujeitos para que sejam autônomos e protagonistas de suas próprias histórias, é o indivíduo por si e para si.

Décadas passadas essa referência terminológica já fora adota quando discursos empresariais buscavam orientar a formação de trabalhadores (Silva, 2019), com o intuito de acelerar a competitividade entre as empresas, o que dependeria da

produtividade dos indivíduos. Não diferente, temos hoje grandes instituições que não tem vínculo direto com a educação, principalmente na esfera pública, mas que propuseram e articularam a reforma educacional. De tal modo que Cechinel e Mueller (2022) denominam de tríade entre o Ministério da Educação (MEC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). São essas as instituições, segundo os autores, que aprofundaram o debate sobre as competências socioemocionais e tantas outras que serviria para o desenvolvimento do mercado de trabalho.

Pela BNCC (2018), competência e habilidade levam para atitudes e valores socioemocionais, fator também preocupante de sobrecarga para o professor que não tem como intervir na vida pessoal de todos os alunos, assim como para o aluno é difícil lidar com as próprias emoções e com as dos outros, como está na competência 8. Na continuação, figura 7, apresentamos as 10 competências inerentes à educação básica como um todo.

Figura 7 – Competências BNCC




## COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e 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.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

E cada área do conhecimento também tem as competências específicas, o que chama atenção é que, por exemplo, para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que engloba as disciplinas de Química, Física e Biologia, têm-se somente três competências que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Médio, sendo que são disciplinas com enfoque diferente do que trabalhado no decorrer no Ensino Fundamental e de conteúdos complexos. No sentido contrário, caminha a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, apresenta número maior de competências (total de nove), mas que diante da carga horária disponibilizada para as aulas em cada componente curricular, dificilmente, contemplaram de modo satisfatório a todas elas.

Em Linguagens e suas Tecnologias são listadas sete competências, conforme a figura abaixo, para as unidades curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Língua Inglesa. Nada menciona na possibilidade de inserção de outras línguas, todavia devemos considerar que, em Santa Catarina, no Itinerário Formativo é ofertada uma segunda língua estrangeira e que referente a ela não há competências específicas no CTBC, nem na BNCC.

Figura 8 – Linguagens e suas Tecnologias: competências



**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO**

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 490).

As competências 4, 5 e 6, listadas na imagem acima, são correspondentes às disciplinas de Línguas, Educação Física e Artes respectivamente. Diferente do que ocorre com o Ensino Fundamental, no Médio não há divisão por seriação e é de responsabilidade da área:

“[...] propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)” (Brasil, 2018, p. 482).

Neste ponto, podemos observar que o texto, em seus diversos gêneros, são instrumentos importantes para o trabalho pedagógico nesses componentes curriculares. Todavia, novamente, o mesmo problema sobressai-se, pois em Língua Portuguesa, diminui-se a carga horária semanal e aumenta a descrição de conteúdos, tendo em vista que Literatura congrega os movimentos literários, o que abrange o estudo dos períodos históricos, estilísticos e obras/autores.

Se, diante do NEM como já mencionado, a escola precisa se reorganizar, é o momento também dela assumir sua função social de formar leitores e produtores de texto, tal como pontua Emília Ferreiro, em prefácio para Délia Lerner, “as práticas sociais vinculadas com os usos da língua escrita não podem ser periféricas, mas sim centrais ao programa escolar” (Ferreiro, 2002, p. 10), e de responsabilidade de todos. Então, como prática social, a BNCC coloca junto às devidas competências, habilidades e os cinco campos de atuação social: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública. De modo que o Currículo Base de SC, Caderno 2 (Santa Catarina, 2021b, p. 154), reafirma essa posição quando diz que “[...] a ideia da não estagnação e da não exclusividade, mas do movimento, das correlações e das possibilidades que se entrelaçam, considerando a amplitude do uso das linguagens e das suas utilizações nos diferentes campos de atuação”. Se a ideia é a de não estagnar, ou seja, não parar e, muito menos, algo exclusivo, a integração entre as disciplinas deve ocorrer, já que pensar na prática pedagógica interdisciplinar fica um pouco mais distante, mas o primeiro passo – a integração – precisa ser dado, em outras palavras, precisa ser oportunizado e, como apontado, a organização do tempo e espaço do docente para planejar suas aulas não está estruturada.

Já a flexibilização curricular, junto ao itinerário formativo, quinto e sétimo conceito respectivamente, apontado anteriormente nesta escrita, condiz à:

[...] 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, 2018).

Além das disciplinas básicas, organizadas por áreas do conhecimento, a parte flexível do currículo é formada pelos componentes curriculares eletivos que aprofundam os conteúdos das disciplinas da formação geral básica. Sendo eles de escolha do aluno, mas que não atenderão às individualidades, já que a escuta ativa considera o interesse da maioria dos estudantes dentro das possibilidades de atendimento da escola.

O oitavo conceito é o Planejamento Integrado direcionado aos professores articuladores dos diferentes componentes de estudo. Segundo as DCNem (Brasil, 2018), o planejamento deve ocorrer de forma cooperativa entre os professores. Tendo em vista a busca por uma formação integral, tanto que o Caderno de Orientações (Santa Catarina, 2019a) coloca como prioridade o planejamento coletivo e, até mesmo, orienta que os encontros por área de conhecimento sejam nas quintas-feiras, no período vespertino. Desse modo, todos os professores atuantes no NEM terão uma carga horária destinada ao planejamento. Dessa forma foi procedido durante a experiência com as escolas-piloto. Entretanto, no ano de 2022, não foi destinada horas-aulas para planejamento coletivo e os professores passaram a cumprir as horas-atividades na escola, de forma individual, visto que não ocorreu uma prévia organização de tempo e espaço para encontros conjuntos, o que provavelmente não seria suficiente dada à demanda de atividades que cabem aos professores, como as correções de avaliações, elaboração de atividades, preenchimento de documentos *on-line*, atendimento aos pais.

Pensar em planejar não é algo simples, ou reduzido a preencher formulários para cumprir pedidos da administração escolar. Como pontua Libâneo (1994, p. 222), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”, por isso precisa de tempo e articulado entre a equipe escolar. Assim está posto no Currículo Base de SC (Santa Catarina, 2021a) ao dizer que a atuação docente deve estar calcada numa dinâmica de planejamento integrado interárea e entre áreas, culminando em situações de aprendizagem em que os estudantes sejam o centro do processo educativo. Mas para que isso ocorra são necessários sim os momentos destinados e organizados em função do encontro entre os docentes, no mínimo por área do conhecimento, de forma que o grupo possa planejar as aulas e atividades diversificadas com caráter integrador, sem atrelar aos momentos de paradas individuais (hora-atividade).

Na sequência, ganha destaque enquanto componente curricular nos itinerários formativos o Projeto de Vida, conceito este que se apresenta como “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (Brasil, 2018). Objetiva oportunizar experiências para fortalecer a autonomia e protagonismo, bem como responsabilidade pelas escolhas futuras. Alinhado ao projeto pedagógico dispõe a desenvolver o autoconhecimento, autonomia, tomada de decisão e sentido à existência (Santa Catarina, 2021a). O docente responsável pode ser de qualquer área, contudo seu perfil exige empatia, flexibilidade, aberto ao diálogo e passar confiança ao estudante. Outra peculiaridade é relativa ao processo avaliativo, sem mensurar peso quantitativo, exige pareceres avaliativos que tratam da dimensão global (pessoal, cidadã e profissional) e autoavaliação. Para Cechinel e Mueller (2021), esse processo formativo responsabiliza o sujeito, isto é, o próprio estudante por sua trajetória de sucesso ou fracasso, ainda, acrescentamos a forma egocêntrica contida nesse tipo de abordagem, pois se vislumbra muito o EU ao tratar de autonomia, autoconhecimento, autocuidado e outro vocábulos de sentido próximo.

Conduzir o estudante a pensar e projetar o próprio futuro é colocar o professor numa seara equivocada, não basta somente ser empático e demais adjetivos mencionados no parágrafo acima, pois compete a ele mexer com a individualidade, valores e crenças familiares, na ideia de uma projeção futura e que demanda escolhas. Mesmo que o documento não aponte para isto, não há como não tocar no psicológico do estudante, talvez num momento até de vulnerabilidade. Infelizmente, estamos longe do pensamento de bell hooks<sup>9</sup> (2017, p. 18), que é preciso desconstruir a imagem de que na dinâmica de sala de aula “o professor sempre será o principal responsável”, diante de uma situação adversa quem auxilia ou se responsabiliza? Deslocar essa imagem do professor é difícil pode recair para o próprio estudante que passa a ser visto como um sujeito autônomo e protagonista de sua história, tal como o documento está delineando.

Propositalmente, deixamos por último, o conceito Juventude, pois entendemos que todo esse movimento é destinado ao jovem. A BNCC (Brasil, 2018), ao contextualizar o Ensino Médio na Educação Básica, afirma que a juventude não é um momento passageiro que liga a infância à idade adulta, mas sim uma categoria de

---

<sup>9</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, grafado com iniciais minúsculas por um posicionamento político da autora.

sujeitos que estão em processo de formação e, de tal modo, “estão em constante diálogo com outras categorias sociais, encontram-se imersas nas questões de seu tempo e têm importante função na definição dos rumos da sociedade” (p. 463). Ao dar continuidade à leitura e análise desse excerto posto na BNCC, podemos caracterizar a juventude em três palavras: diversificada, dinâmica e ativa; tanto que o documento coloca que para a atual juventude é necessária uma nova organização escolar.

Nesse cenário, o Currículo Base de SC (Santa Catarina, 2021a) destinou um de seus capítulos do caderno 1 para discorrer sobre as múltiplas juventudes, perfil e formação dos sujeitos presentes no Ensino Médio. A abertura do referido texto menciona a Proposta Curricular do estado que em todas as suas versões (de 1991 até 2014) tem assumido o compromisso com a diversidade como princípio formativo. Perante isso, coloca que a organização escolar precisa estabelecer um planejamento e postura docente de maneira coletiva, além de compreender os sujeitos dentro de seus espaços e condições de vida. Para melhor compreender, ousamos dizer conhecer os jovens que evadem do âmbito escolar, o documento mostra os dados obtidos pelo Apoia (Programa de Combate à Evasão Escolar, Aviso por Infrequência do Aluno) entre os anos de 2014 e 2019, que menciona “o fato de o estudante considerar a escola pouco atrativa e pouco útil à sua vida ou não ter representatividade em seu projeto de vida” (Santa Catarina, 2021a, p. 28).

Ainda, o texto ocupa vários parágrafos discorrendo sobre a dimensão “trabalho”, mesmo que os índices não sejam tão elevados (aproximadamente 8%) dos que abandonam a escola com o propósito de inserção no mercado de trabalho, porém a escuta ativa dos alunos apresentadas no Currículo Base apontou que 39% dos estudantes manifestaram interesse em cursar itinerários destinados à educação para o trabalho. Perante o exposto, poderíamos abrir espaço para o seguinte questionamento: se os alunos demandam interesse pelo trabalho e, por vezes, a evasão escolar se dá por esse motivo, como o NEM está estruturado com carga horária maior, ou seja, o aluno passa mais tempo na escola, não agravaria tal situação? Para responder a essa pergunta caberia a estruturação de uma nova pesquisa que, neste momento, foge do escopo central desta tese. Todavia não podemos fechar os olhos para essa situação que, quiçá, no decorrer dos próximos anos seja mais evidente, principalmente, para os alunos que frequentam o ensino médio no período noturno que passou de três para quatro anos.

Por fim, a formação do sujeito jovem na sua integralidade, assim como em

qualquer idade, bem antes de figurar nesses documentos destinados ao NEM, já estavam presentes na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) em seu primeiro artigo, posto que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Articular o jovem ao mundo do trabalho e prática social, nada mais é do que fazer valer-se de um ensino mais significativo, aliando a teoria com a prática de maneira a contextualizar com a vida real, esforço esse que os professores dentro das condições que lhe são postas já se empenham em fazer, por vezes, até inconsciente ou sem um espaço formativo contínuo para melhor exercer a função docente.

No entanto, percebemos que a conjuntura BNCC e CBTC ao enfatizar seus esforços para a inserção do jovem no mundo do trabalho e prepará-los para as adversidades da vida, mesmo que não saibam quais elas sejam, e diante de toda a mudança da estrutura curricular conforme aqui detalhada, temos a retomada da abordagem tradicional do currículo, que talha o sujeito de pensar criticamente, pois impera o saber fazer. Assim diminui ou retira disciplinas na busca por atender as demandas do mercado, vislumbramos o passado neste presente.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quem e como formar o formador? Conectando ao final do texto anterior, este subcapítulo restringe-se a discutir a formação docente, sujeito que tem o papel crucial de colocar em prática o novo currículo da educação básica no espaço escolar, pois é quem tem o contato direto com o aluno e precisa estar ciente da teoria e práxis dos currículos de âmbito nacional e regional. Uma vez que é na escola que se constroem alicerces cognitivos, de valores de maneira reflexiva e não dogmática (Gatti, 2016).

Mas, para que isso aconteça, esse mesmo sujeito precisa preparar-se durante a sua formação inicial, o que tange às universidades adequar seus currículos

para uma nova concepção de alunos futuros professores que, por conseguinte, serão professores formadores de crianças e adolescentes. No mesmo sentido, professores já em carreira e que, obviamente, são de uma formação anterior, precisam estudar para conhecer e problematizar as novas propostas educacionais.

Para esta discussão, primeiro, tratamos da história da formação docente, prosseguindo com a análise das LDBs 4.024/1961, 5.592/1971 e 9.394/1996 voltada a essa temática e, a última seção, um olhar estreito para a formação continuada, isso em função de que o NEM já está em curso.

### 2.3.1 Aspectos Históricos

São muitos os pontos na história que relatam as mudanças educacionais relativas à formação de professores. A começar no século XVII com Comenius, porém não vamos tão longe. Datamos aqui a partir da década de 1820 quando, no Brasil Imperial, o ensino passa a ser obrigatório e ministrado somente por mulheres. Bem como, criam-se as escolas normais que objetivavam formar professores, retratado inclusive na ficção literária de romances como *A Normalista*, de Adolfo Caminha; ou a presença feminina na função docente como na obra *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (Lajolo; Zilberman, 2019).

Discutir a formação docente, seja ela em nível inicial, continuada ou em serviço, hoje como em outros momentos da história da educação, está atrelado à mudança de currículo. Assim ocorreu em 1827, quando especificaram em lei a criação das escolas de primeiras letras, com artigos descrevendo os conteúdos a serem ensinados para meninas e meninos, de maneira diferenciada. Ademais, quando necessária a instrução (formação) para os professores às custas não seria de responsabilidade do governo ou das escolas, mas sim de forma particular pelos docentes, como expresso na Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827):

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e **os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.** (grifo nosso).

O período em que compreende o ano 1827 até 1932 originou muitos debates acerca da organização curricular das escolas normais destinadas à formação

de docentes para as primeiras letras, conforme assinala Borges (2013) e Saviani (2009). Porém, foi a partir do decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que foram dados novos contornos à formação de professores. Anísio Teixeira quem propôs essa reorganização do ensino das Escolas Normais para além do pedagógico, trazendo o caráter científico. De modo a justificar a relevância da proposta de mudança a partir da importância do professor para a sociedade.

[...] Nenhuma reforma, como nenhum melhoramento de ordem essencial se pôde fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola.

Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alumnos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e tecnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus attributos de formação moral e social.

[...]

A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por varias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde sòmente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intellectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento physico, deve possuir um coração e uma intelligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa [...] (Teixeira, 1932).

Ademais, é oportuno mencionar que, próximo à finalização do documento, Teixeira (1932) frisou o entendimento em relação a formação de professores que deve pautar-se na demonstração, experimentação e na prática, em específico:

[...] uma formação de tal ordem pratica, que o centro de gravidade da escola são os estabelecimentos annexos de ensino primario, que devem funcionar como laboratorios para a demonstração (ensino modelo), para a experimentação (ensino de novos methodos) e para a pratica do ensino (classes de applicação) (Teixeira, 1932).

Nessa ordem, já se apontava um futuro para a formação de professores em vias universitárias, quer dizer a formação inicial. Fato que ocorreu em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190, datado em 4 de abril, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (Brasil, 1939), estabelecido os cursos de:

Art. 48. Aos alunos que concluirem seriadamente os cursos ordinários, de que tratam os arts. 9 a 19 desta lei, serão conferidos, respectivamente, os seguintes diplomas de bacharel:

- 1) bacharel em filosofia;
- 2) bacharel em matemática;
- 3) bacharel em física;
- 4) bacharel em química;
- 5) bacharel em história natural;

- 6) bacharel em geografia e história;
- 7) bacharel em ciências sociais;
- 8) bacharel em letras clássicas;
- 9) bacharel em letras neolatinas;
- 10) bacharel em letras anglo-germânicas;
- 11) bacharel em pedagogia.

Para os bacharéis concluintes do curso de didática passariam a ser, também, licenciados.

Saviani (2009) registra outros documentos legislativos que modificaram de alguma forma o ensino, tanto em nível médio (escolas normais) como em nível superior, a saber: Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que aprovou a Reforma Universitária; Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixaram diretrizes e bases para de 1º e 2º Graus; Parecer n.º 349, de 6 de abril de 1972, que organizava a habilitação ao magistério; por fim, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A esta discutiremos com maior afinco no excerto seguinte.

Cabe aqui, mais uma vez ressaltar, que toda a necessidade de mudança no sistema curricular de educação afetava também a formação dos professores. Por vezes para intensificar o ensino dos estudantes em geral ou dos estudantes normalistas, aqueles que estavam em preparação para o magistério. Contudo, não aparenta uma forma tão robusta como neste século temos e devemos tratar a formação docente.

### **2.3.2 LDB e a Formação de Professores**

Para que se possa compreender o momento presente é importante analisar o passado. Diante disso, recorreremos às principais legislações de base para o ensino no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB– n.º 4.024, de dezembro de 1961, menciona a formação como preparação para atuar nos segmentos de ensino que, hoje, conhecemos como Educação Infantil, Fundamental, Médio e Superior. Sabemos da importância de discutir de forma ampla a formação do profissional docente, porém essa lei fez ressurgir naquele momento a possibilidade de contratação de profissionais sem licenciatura quando não houver demanda para atendimento das escolas

Art. 117. Enquanto não houver número bastante de professores licenciados em faculdades de filosofia, e sempre que se registre essa falta, a habilitação a exercício do magistério será feita por meio de exame de suficiência vetado.

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (Brasil, 1961).

Em 1971, por meio da Lei n.º 5.692, a então nova LDB fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, aqui já se observa a mudança de nomenclatura, antes escola primária (ou de primeiras letras) e escola normal. Diferente da legislação anterior, essa faz um direcionamento específico ao profissional docente em relação a uma formação contínua quando no artigo 38 coloca que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, 1971). No que tange a contratação de profissionais não habilitados ao magistério modifica o que estava posto na lei anterior para que se tenha uma complementação pedagógica, conforme disposto no artigo a seguir:

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (Brasil, 1971).

Claro que ao estudar esses textos de leis podemos destacar vários pontos, contudo nosso recorte é sobre a formação continuada, assim como Gatti e Barreto (2009, p. 42) também observaram a necessidade de “novo conceito de profissionalização dos professores”, trazendo então a proposta de um *continuum* de formação.

Decorrido um espaço temporal de 25 anos, tem-se uma nova LDB de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nela, as nomenclaturas de 1º e 2º graus já não mais existem, sendo a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; e Ensino Superior.

Considerando que já se atingiu um mesmo tempo de permanência desta legislação comparada a LDB 5.692, devemos ponderar que outros textos de revogação, inclusão ou exclusão são submetidos conforme demanda. Tanto que uma das inclusões diz respeito aos profissionais com notório saber, ou seja, não são

docentes por formação, mas ao passo que o Novo Ensino Médio coloca a opção de itinerários formativos, novos profissionais comporão o sistema educacional. Desse modo, tem-se o texto abaixo, quando no artigo 61 especifica os profissionais da educação:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Oposto as LDBs anteriores, na vigente temos, como já mencionado, o artigo 61 destinado aos profissionais da educação que, além da citação acima, traz outras questões como a possibilidade de formação inicial, continuada e capacitação com recursos e tecnologias de educação a distância. Bem como, desde 2009, foi incluída a redação que todos os sistemas governamentais deverão promover a formação inicial, continuada e capacitação para os profissionais do magistério. Ganhos que outrora não se tinha ou era a cargo do próprio profissional, inclusive dos custos gerados. Nesse viés, o artigo 67 aborda a valorização dos profissionais da educação e um dos itens é o aperfeiçoamento profissional continuado, com licença periódica e remunerada.

Tendo bem claro os avanços relativos à formação continuada para os professores e demais profissionais da educação, de tal forma previsto em lei, compete, agora, melhor compreender e discutir o que é e as formas que o estudo continuado pode se dar. Dessa maneira, abrimos o próximo subcapítulo.

### **2.3.3 Formação de Professores: foco na Continuada**

Um dos elementos importantes para auxiliar no sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem, bem como de uma escola de excelência, está na formação do corpo técnico-pedagógico, ou seja, professores e equipe de gestão. Essa formação, como visto no item anterior, está dividida em formação inicial e continuada. A primeira remete-se à condição essencial do professor para atuar na Educação Básica, por meio de curso em nível médio ou superior, de modo a atender aos três fundamentos dispostos na LDB 9.394 (Brasil, 1996), no artigo 61, em:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Todavia, a formação do professor não se encerra na conclusão de grau, mas sim dá prosseguimento ao longo da carreira docente. Nesse viés, Nóvoa (2017) valoriza a ideia do *continuum* profissional, ligando os diversos momentos da formação inicial com o conjunto da vida profissional do professor. Numa conexão próxima, Cunha (2014) complementa esse *continuum* marcado já na educação familiar e cultural, que antecede a qualquer formação formal e segue por toda a vida, ou seja, em todo o ciclo profissional.

Porém, não se pode confundir formação com cursos de capacitação ou, ainda, chamada por Imbernón (2009; 2015) de formação *standard*, baseada em treinamento e de cursos padronizados ministrados por *experts* (os formadores) e os professores em formação como *ignorantes*, em que o primeiro é colocado num pedestal e o segundo não tem sua caminhada valorizada.

A compreensão de formação continuada de hoje é a que semeia um professor reflexivo, pesquisador, colaborativo. Como coloca Paulo Freire (1996), a formação deve ser permanente e que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Entretanto, trabalhar na perspectiva de uma formação para um professor reflexivo é levá-lo a pensar criticamente sobre o seu trabalho, de modo a ponderar sobre os próprios resultados e o que é preciso melhorar na sua prática docente. Enquanto a ideia de professor pesquisador é aquela que não só reflete, mas busca respostas para aquilo que não conhece por meio da coleta e tratamento de dados; e o professor colaborativo que desenvolve as trocas de experiências entre os iguais, ou seja, de professor para professor, trabalho de equipe e de reflexão conjunta (André, 2016).

Outro aspecto que contribui para o desenvolvimento profissional e que muito se aproxima do professor reflexivo é a autoformação, sendo ela de propriedade exclusiva do sujeito, que também é reflexivo, porém sem estar atrelado a modelos institucionais. Tardif (2014), nesse ponto, diz que o docente mobiliza os seus saberes construídos por intermédio das formações, de programas, de práticas coletivas e pela

devida experiência. Para tanto, são as relações dos professores com seus próprios saberes, numa dimensão individual e social. Tal como marca Freire (1996, p. 44) “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar [...]”.

Todos esses tipos de professores – o reflexivo, o pesquisador, o que busca a autoformação – podem estar num mesmo contexto formativo, a escola, tal como coloca Nóvoa (2019) a “casa comum, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública”. Talvez possa aparentar uma colocação óbvia, mas se deve considerar a escola enquanto espaço de formação também para os seus profissionais. Ao passo que:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 68).

Seguindo as contribuições de Nóvoa e Alvim (2022, p. 98), a formação continuada, em termos formais, começa pela inicial, ademais articulada no que os autores nomeiam como “os três grandes momentos”, a saber: 1) Licenciatura na universidade, estudantes que ainda não são profissionais; 2) Indução profissional (residência docente), professores já profissionais, mas em período de laboratório ou estágio probatório; 3) Exercício docente na escola, professor em pleno exercício e envolvido com formação continuada.

Não podemos deixar de ressaltar que, no Brasil, temos algumas iniciativas para esses pontos, como o Programa Residência Pedagógica que acontece articulado com os cursos de licenciatura, mas não atinge a todos os acadêmicos; o estágio probatório para os professores que ingressam no sistema de ensino federal, estadual ou municipal após concurso público. Contudo, cabe salientar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, pela Resolução nº 2, de julho de 2015, não concebe a formação docente como um *continuum*, como propôs Nóvoa (*op. cit.*), visto que elenca as atividades formativas, sendo: cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado (Brasil, 2015).

Nesse sentido, tem-se o que podemos dizer como um único ganho com a BNC-Formação Continuada, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que além de citar o exposto acima, nos artigos 11 a 14, correspondente ao

Capítulo IV Da Formação ao Longo da Vida, voltada à Formação Continuada em Serviço como oportunidade de aprender junto aos colegas, alinhada com as necessidades reais dos contextos e ambientes de atuação dos professores, desenvolvendo aprendizagens significativas para as práticas docentes (Brasil, 2020). Contudo, não é a realidade que cerceia os espaços escolares, em que os professores por demanda burocrática e atender aos prazos estabelecidos entre dias letivos e conteúdos se fecham em suas disciplinas, pois lhes é imperativo manter-se com os alunos, sem tempo e espaço para trocas pedagógicas.

No mesmo documento, Capítulo II, o artigo 7º dessa resolução, tem-se sete itens para que a formação continuada apresente resultados positivos, exatamente: “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica”. É oportuno enfatizar o inciso IV que, mais uma vez, confere legibilidade à formação continuada em serviço:

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, **a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica**, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; (Brasil, 2020, grifo nosso).

Por este ângulo que Imbernón (2009, p. 22) menciona a “formação permanente” que não pode ser separada do contexto de trabalho, ou seja, “formação a partir de dentro”, com as necessidades do professorado. Ademais, o autor cita que as formações distanciadas da prática docente deveriam ser reduzidas, pois “possuem um marcado caráter individualista de origem em modelos transmissivos de caráter tecnocrático [...]” (p. 48). De tal forma, a formação em serviço permanente ou *continuum* devem estar atrelados ao contexto social e político do professor e com forte ligação ao seu trabalho pedagógico.

Contudo, ao analisar as quatro diretrizes curriculares para a formação docente, sendo elas à Resolução CNE/CP n.1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2015, Resolução CNE/CP n.2/2019 (BNC-Formação) e n. 1/2020 (BNC-Formação Continuada), temos avanços ao longo do tempo e retrocessos que culminam com as últimas diretrizes.

A primeira DCN, Resolução CNE/CP n. 1/2002, escrita em seis páginas é própria para a formação inicial quando institui formação de professores, em nível superior, com o objetivo de constituir um “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1). Ou seja, é um documento que articula o funcionamento das agremiações de ensino superior, de modo que assume a noção de competência como eixo articulador do currículo para a formação inicial, tanto que menciona no artigo 3º como o primeiro princípio norteador “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (Brasil, 2002, p. 2). E reforça a instrumentalização e a preocupação com os resultados de possíveis avaliações como menciona o artigo 8º “As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos”, complementando a informação como o inciso III “incidentes sobre processos e resultados” (Brasil, 2002, p. 4).

Esse cenário foi modificado em 2015, quando aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/2015 que em suas 16 páginas não só se dedicava a formação inicial, como também a formação continuada. Em outras palavras, é um único documento que articula os modos de formação docente e quando se dirige a formação continuada traz como compreensão no artigo 16 as:

dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar pedagógico, dos saberes e valores [...], tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p. 13).

No viés comparativo entre essas DCNs de 2002 e 2015, temos uma evolução, o professor passa a ter vez e voz quando lhe é permitido refletir sobre a prática educacional, posto em evidência no parágrafo único desse artigo, pelo inciso III – “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (Brasil, 2015, p. 14).

Diferente da resolução de 2002 e da atual diretriz apresentadas de modo separado pelas resoluções de 2019 e 2020, tínhamos um documento produzido após grande debate com várias instâncias “acadêmicas, universidades, sindicatos e

professores da Educação Básica” como pontua Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364). Conforme essas autoras, a resolução de 2015 rompe com a lógica das competências, porém, infelizmente, retrocede em 2016 e surge um novo texto elaborado por entidades privadas, resgatando a noção de competência por meio de um modelo técnico instrumental e prescritivo, tanto que apresenta para a formação inicial e continuada, ao final de cada documento, anexos de competências gerais e específicas, assim como para as dimensões de conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

A Resolução (2019/2020) que poda uma construção coletiva e de pouco diálogo reforça o desenvolvimento profissional docente entendido como uma responsabilidade do professor para o sucesso ou fracasso na educação, descrito no anexo referente às Competências Específicas e Habilidades da Dimensão da Prática Profissional-Pedagógica, por meio dos seguintes itens:

2a.5 Instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de **conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional**;

2a.5.1 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos alunos e **utilizar esses resultados para retroalimentar a sua prática pedagógica**; e

2a.5.2 **Reformular e desenhar o seu aperfeiçoamento profissional** de acordo com as evidências que recolhe sobre a aprendizagem de seus alunos (Brasil, 2020, p. 13, grifo nosso).

Em outros termos, cabe ao professor analisar as necessidades pedagógicas, sendo o único responsável pela aprendizagem de seus alunos, identificado a partir de muitos testes com métricas padronizadas para controlar e visualizar a eficácia do trabalho docente, pois são muitas as avaliações internas e externas empregadas aos alunos. Diante disso, ao procurar apresentar resultados satisfatório, o docente terá uma gama de cursos e materiais para a sua formação, disponibilizada pela iniciativa privada que, tão logo, pouco conhece a realidade da educação, principalmente da rede pública (Gonçalves, Mota, Anadon, 2020).

Toda essa mudança que passa a formação docente está, intimamente, atrelada a mudança ocorrida na formação do estudante que segue a lógica neoliberal que abarca um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas. Assim, a escola passa a seguir os modelos e técnicas de gerenciamento do mercado, os professores devem seguir essas normas que resultará em índices para análise de eficácia, o que gera uma prática pedagógica sem aprofundamento para dar conta das funções

burocráticas que o sistema exige. De modo que terão que repassar aos alunos competências e habilidades de como fazer, sem lhes apresentar o porquê e para quê, pois se esvazia o conteúdo que gera a reflexão enquanto cidadãos.

Diante disso, a Resolução CNE/CP n. 1/2020 já em vigor, as formações já estão (ou devem estar) disponibilizadas aos docentes. Em função disso, trazemos o aporte de Cunha (2014) que propõe modelos em ordem de centralização e indicadores para analisar a formação continuada dentro da universidade. Esse mapeamento, similarmente, cabe aos docentes de educação básica, sendo eles: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. No quadro abaixo detalhamos o modelo com os seus respectivos indicadores.

Quadro 9 – Modelos de Formação Continuada

Modelos	Indicadores			
	Pressupostos e características	Compreensão de formação e desenvolvimento profissional docente	Formatos usuais das estratégias de formação	Formatos de acompanhamento e avaliação
a) Modelo de centralização e controle das ações	Formação geral oferecida pelos gestores para todos os docentes.	Formação como acúmulo de informações.	Cursos, oficinas e palestras.	Avaliação formal: presença.
b) Modelo parcial de descentralização e controle das ações	Formação diversificada oferecida para grupos de docentes.	Formação parte da trajetória e reflexão do docente (prática e teoria).	Projetos diferenciados, atendendo particularidades e interesse do grupo.	Avaliação por satisfação.
c) Modelo descentralizado e controle das ações	Formação parte dos grupos propositores.	Autoformação por iniciativa do docente.	Parte do interesse do grupo: cursos pontuais, discussão de resultados...	Depende da iniciativa do grupo.

Fonte: adaptado de Cunha (2014).

Pelos indicadores podemos perceber que o modelo de centralização se direciona a uma formação generalista, o que talvez cumpra com protocolos e, como diz Cunha (2014, p. 29), “de pouco investimento”. O modelo seguinte, parcial de

descentralização, busca atingir grupos específicos, reconhece no professor os seus saberes e a importância da ação compartilhada entre os pares. Por último, o modelo descentralizado, projetado pela autonomia do professor, mobilizado por algum projeto, o que aponta para outras escolhas também advindas do professor, como o formato de execução e avaliação.

A partir desses modelos podemos analisar a formação continuada destinada aos professores da rede estadual de Santa Catarina, visto que o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina, por meio de resolução própria, instituiu o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, e somente no currículo destinado ao Ensino Médio que se tem uma página que versa sobre a Formação Docente. O primeiro parágrafo do texto diz que o novo currículo exige uma formação docente “oferecida à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC” e encerra o texto com “formação continuada se constitui como pilar para o crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da escola, bem como garante o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio” (Santa Catarina, 2021a, p.110). Reforçamos que não se tem nenhum outro texto no documento, ou nos demais cadernos, que mencione algo em específico relacionado à formação docente.

Embora pouco aprofunde a temática, o estado de Santa Catarina alinha-se com as orientações e legislações nacionais, para tanto cumpre a esta tese analisar os modelos de formação continuada oferecidos pela rede estadual e se têm contribuído na garantia de sucesso da implementação do NEM como acima citado. Dado que a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 462) reporta-se que estamos num “cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido” e incerto quanto às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais, sendo um desafio na proposição de políticas e propostas curriculares, logo podemos relacionar esse mesmo cenário para o professor em sala de aula diante de uma classe com estudantes singulares, cada um com os seus valores, crenças, desejos. Está esse professor preparado para tanta diversidade? Ou, ainda, esse professor está sendo apoiado e preparado para projetar suas aulas diante das incertezas do mundo?

Para essas perguntas não é fácil encontrar imediatas respostas, contudo devemos considerá-las pertinentes, pois são muitos os indivíduos afetados por elas. Atualmente, a rede contabiliza 1.270 unidades escolares, destas 728 atendem ao Ensino Médio, com 210.379 alunos, de um total geral de 518.401 matriculados. Em

específico, para o NEM são 153.139 matriculados<sup>10</sup>, atendidos por professores que passaram ou não por alguma formação destinada ao novo currículo. Isso porque, desses profissionais alguns são efetivos e outros contratados temporariamente a qualquer tempo, conforme a necessidade da instituição e sem a obrigatoriedade de participar de alguma formação para compreender o NEM.

A Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED), no ano de 2020, iniciou ações de flexibilização curricular por meio de 120 escolas-piloto, usadas como referência para a implementação do NEM, de forma que, por meio de transmissão síncrona ou assíncrona, foram repassadas essas experiências para as equipes de gestão escolar e aos professores.

Para a abertura definitiva do NEM, foi disponibilizado aos professores uma plataforma, ainda ativa, com vários cursos. O primeiro deles, já encerrado, foi o intitulado “Curso de Formação Continuada para Implantação do Novo Ensino Médio/2021”<sup>11</sup>, com carga horária de 20h/a, em que o professor/cursante teve uma série de gravações para assistir e ao final uma avaliação de múltipla escolha. Outros cursos disponibilizados seguem uma estrutura semelhante e em sua maioria são assíncronos, nesse formato não se assegura uma compreensão por parte dos cursistas, já que não se estabelece um momento para debate e espaço para questionamentos. Ações como essas, sem um acompanhamento ou avaliação de percurso, já que apresenta somente um questionário de múltipla escolha ao final, tendem nas palavras de Cunha (2014) a serem questionadas quanto à eficácia. Não que a tecnologia digital com seus recursos on-line deva ser abandonada, mas uma aliada com a presencialidade e outras maneiras de organização.

Entretanto, no decorrer do ano letivo as escolas organizam em seus calendários espaços para formação pedagógica, o que podem inclusive por determinação da SED promover outros momentos para conhecer e refletir sobre aspectos administrativos e pedagógicos, mas que nem sempre se enquadram como uma formação continuada, e sim como reunião pedagógica, centrada em repasses burocráticos, definição de agenda e algumas palestras, muitas vezes, de caráter motivacional.

---

<sup>10</sup>Esses dados foram obtidos por meio do site da Secretaria Estadual de Educação, na página Educação na Palma da Mão com atualização das informações sempre ao final de cada mês. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros> Acesso em: 12 out. 2023.

<sup>11</sup>Plataforma de formação e cursos, disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curso-nem-orienta%C3%A7%C3%B5es-2021> Acesso em: 27 nov. 2022.

É nesses momentos que a equipe de gestão, citada brevemente no início desta seção, na figura do pedagogo, é peça chave na contribuição da formação docente, auxiliando para a preparação dos novos professores, ajustando os encontros docentes não só para repasses informativos, mas para espaço de estudos. Evidente que as instâncias superiores da instituição precisam reordenar e do mesmo modo formar esse profissional para atuar assertivamente no espaço escolar.

É preciso entender que a formação continuada não começa e nem termina em questão de horas ou dias, é um processo que tem data para iniciar e não data para terminar. Ela não se dá unicamente pelo desejo individual do professor, como não é somente de sua responsabilidade. Quem melhor pode intervir no currículo é o professor a partir do momento em que espaços de formação contínua são oferecidos para leitura, estudos e discussões, para conhecer e observar novas metodologias para as inovações curriculares.

#### 2.4 INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRELACANDO TEÓRICOS

Começamos esta seção refletindo sobre a palavra interdisciplinaridade, dicionarizada seu significado é de “*qualidade do que é interdisciplinar, comum a duas ou várias disciplinas*”, ainda traz o seguinte exemplo: “*há interdisciplinaridade quando o professor de biologia trabalha juntamente com o de química*” (Interdisciplinaridade, c2020). Para os estudos de Etges (2011), o que está posto no dicionário não contempla sua proposição, visto que a propõe na produção do saber e não em elementos comuns.

O que temos, na forma dicionarizada, em uma obra monolíngue (dicionário de língua materna), é a referência geral sobre um vocábulo. No entanto, é possível buscar mais informações em relação a tal palavra, a exemplo, analisá-la de forma morfológica, ao passo que considera cada parte constituinte – estrutural – do termo. Temos, então, uma palavra base (-disciplinar) e a ela agregado os afixos (-inter / -idade) que correspondem ao: prefixo *-inter* que designa “ação recíproca”; sufixo *-dade* (idade) que se refere a “ideia de qualidade” ou “de estado”; e a raiz *-discip* que passa a ser substantivada, formando a palavra disciplina, que significa “ação de instruir”, “educação”, “fazer aprender e ensinar”. De tal forma, poderíamos dizer que interdisciplinaridade é a ação conjunta estabelecida por diferentes sujeitos, nesse

caso professor(es) e aluno(s), para o processo de ensinar e aprender de maneira qualificada.

Entretanto, para ir além de sua definição posta em dicionário, precisamos compreender de qual interdisciplinaridade estamos abordando, pois não só a teoria, mas também a sua prática é complexa. Em 1976, Japiassu mencionava ser um fenômeno que ganhava uma extensão considerável e merecia ser elucidado, tanto a nível conceitual como metodológico, fato que, atualmente, ainda reside. Isso porque estamos imersos em um novo contexto educacional que muito a tem abordado e, mesmo decorrido quase 50 anos, ainda é necessário discutir sobre sua real significação.

Mas antes, o próprio autor menciona a necessidade de clarificar palavras próximas, porém com significados distintos, as quais apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 10 – Termos Semelhantes, Significados Diferentes

<b>Termo</b>	<b>Significado</b>
Disciplinaridade	Exploração científica especializada de um determinado domínio homogêneo, ou seja, as disciplinas de modo isolado.
Multidisciplinaridade	Justaposição de disciplinas em um determinado trabalho, sem a necessidade de executá-lo em equipe.
Pluridisciplinaridade	Justaposição de disciplinas que apresentam estabelecer relações entre si, devido à cooperação, mas apresentam vários objetivos ou objetivos diferentes.
Interdisciplinaridade	Intensidade das trocas entre os especialistas e apresentam grau de integração real das disciplinas em um projeto específico. Busca religar as fronteiras antes estabelecidas pelas disciplinas.
Transdisciplinaridade	Objetivos globais, sem fronteiras, por isso chamado de etapa superior, mas que o autor trata “apenas como sonho”.

Fonte: adaptado de Japiassu (1976, p. 74-76).

Perante o exposto, temos a multi e pluridisciplinaridade enquanto repartição do trabalho pedagógico no campo das disciplinas; a transdisciplinaridade como algo inatingível, já que nem a interdisciplinaridade acontece e é entendida. Isso, pois, conforme Japiassu (1976), a interdisciplinaridade relacionada ao conhecimento – epistemologia – não possui um sentido único e estável, no entanto ela está como a superação da dissociação do saber. Ao mesmo tempo em que o método interdisciplinar coloca em jogo o fracionamento das disciplinas, privilegiando as interconexões disciplinares. Nas palavras do autor,

[...] a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques [...]. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. [...] É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes fala e que podem e devem receber dos outros (Japiassu, 1976, p. 82).

Nesse sentido coletivo, abertos ao diálogo que, para melhor entender a interdisciplinaridade, mobilizamos outros autores, como Fazenda que se dedica a esse tópico desde a década de 1970. A pesquisadora apresenta a interdisciplinaridade em três posições, enquanto científica, escolar e formação profissional, para todas têm-se uma palavra de ordem, a atitude, caracterizada como “ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” (Fazenda, 2013b, p. 21). Esse posicionamento da autora confere a questão da construção do conhecimento que não deve ocorrer só nos meandros da pós-graduação.

Em específico, para melhor compreender essa palavra, reportamo-nos ao *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*, organizado por Fazenda (2002), uma das pesquisadoras coloca que a atitude, enquanto interdisciplinaridade escolar é a que:

[...] se articula com a prática interdisciplinar, exige que o professor esteja sempre avaliando seu trabalho, verificando se está adequado à realidade, se traz felicidade na relação professor-aluno e se leva à aprendizagem significativa. Para mudar de *atitude* é preciso conhecer melhor a proposta interdisciplinar, que transforma a velha prática em nova pela reflexão, que leva a uma teoria que se interrelaciona com a prática, com uma prática que se relaciona com a vida, com base na realização e no prazer (Josgrilbert, 2002, p. 85).

De maneira análoga ao que foi mencionado na introdução deste trabalho, é ressuscitar as velhas práticas com um novo olhar, pois a interdisciplinaridade escolar a qual as autoras aqui citadas se referem é muito mais que um conjunto de disciplinas que possuem afinidades de conteúdos, embora não refute os conteúdos disciplinares, mas que os tornem significativos para a vida dos alunos e favoreçam para o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos.

Não menos importante para este trabalho, Fazenda (2013a) ainda se reporta à interdisciplinaridade científica e de formação profissional. A primeira significa a construção coletiva de um novo conhecimento, em que várias disciplinas se reúnem

a partir de um mesmo objeto. Ao passo que a segunda, formação profissional, é a ligação de diferentes saberes: de experiência, técnico e teóricos; com o propósito de qualificar os professores e que os saberes docentes não se reduzem aos disciplinares, contudo, faz parte do processo.

Outra importante referência é Lenoir (1997) que desde 1989 estuda as representações e as práticas interdisciplinares. Para esse autor, a palavra-chave para a interdisciplinaridade é a interação, inclusive, apoia-se em Vygotsky ao dizer que “o aprendizado se baseia na interação social e se realiza nas trocas que se estabelecem entre os alunos, entre estes últimos e o professor – mas também entre os alunos e o meio social. As aprendizagens se inscrevem no seio das múltiplas interações sociais” (Lenoir, 1997, p. 11). Ou seja, a interdisciplinaridade é estabelecida a partir do sujeito e objeto, que são: alunos, professores, meio social, disciplinas escolares.

Tal interação também é baseada pela finalidade desejada, Lenoir e Larose (1998, p. 50), apontam quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade, a saber: científico, escolar, profissional e prática; sendo que todas podem ser pesquisadas, ensinadas e praticadas. Seus estudos se voltam, principalmente, para a interdisciplinaridade escolar a qual definem como:

[...] colocar em relação duas ou várias disciplinas escolares que, nos níveis curricular, didático e pedagógico, conduzindo ao estabelecimento de ligações de complementaridade ou de cooperação, de interpenetrações de ações recíprocas entre si, sob diversos aspectos (objetos de estudos, conceitos e noções, etapas de aprendizagens, habilidades técnicas, etc.) com vistas a favorecer a integração das aprendizagens e dos saberes junto aos alunos (Lenoir; Larose, 1998, p. 55).

A integração desses aspectos, na situação escolar, deve organizar-se para problematizar o real na busca por respostas significativas, os sujeitos (aluno e professores) construindo a relação com o conhecimento.

Não diferente, Frigotto (2011) ocupa-se do campo educativo para referir-se à interdisciplinaridade na pesquisa e nos processos pedagógicos como uma necessidade e um problema para as interações sociais e de conhecimento.

A necessidade centrada na condição social do homem de construir-se como ser social, bem como sujeito e objeto da própria construção do conhecimento. Enquanto que o problema reside em construir o conhecimento a partir da realidade e de seu caráter histórico, a própria relação social determinada pelos seres humanos é

marcada por alienação e exclusão dentro de um sistema econômico, político, de produção do conhecimento, da arte, processos pedagógicos etc.

Diante disso, a interdisciplinaridade é um desafio, devendo atuar como crítica à forma fragmentada da produção e socialização do conhecimento e nas novas relações sociais (Frigotto, 2011). O viés adotado pelo autor é de uma educação contra as listas de disciplinas específicas ou técnicas, mas que elas se arquitetem para a diversidade.

Cabe, ainda, elencar muitos outros autores relevantes para o estudo, como Severino (2011) ao mencionar que as fronteiras das disciplinas devem ser rompidas, pois a interdisciplinaridade é condição de prática social. Em face ao exposto, Pereira (2014) também se manifesta, tomamos por base que a interdisciplinaridade não é uma simples reunião de disciplinas, mas que problematiza suas limitações e possibilidades para, de forma crítica e significativa compreender o mundo.

Em síntese, a interdisciplinaridade conforme os autores aqui apontados mencionam tem algo em comum, todos são unânimes em romper com velhas práticas, para alguns como Fazenda (2002, 2013) é uma questão de atitude; Lenoir (1997) apresenta como elemento para interação social, assim também o faz Frigotto (2011). Por fim, Severino (2011) a coloca como prática social, o que para Pereira (2014) é compreender o mundo.

Para a escola, perante os desafios diários de estrutura de funcionamento e de seus professores sobrecarregados de trabalho burocráticos educacionais, pensar a interdisciplinaridade como concepção de conhecimento torna-se um desafio, pois exige uma construção coletiva, baseada na realidade em que cerceia a vida escolar e dos alunos. No entanto, a atitude interdisciplinar está mais próxima de ocorrer, pois busca mudar a velha prática metodológica em que fragmenta o conhecimento por meio das disciplinas, mesmo assim exige uma participação de seus professores para planejar suas aulas rompendo com o compartilhamento disciplinar. Do mesmo modo, pensá-la enquanto metodologia de ensino não necessita de um projeto específico, visto que pode ser incorporada no plano de aula de um professor em uma única disciplina.

Frente ao exposto, compreendemos que a interdisciplinaridade não precisa fechar-se em reunião de disciplinas que convergem para um mesmo ponto, cada professor em sua disciplina pode superar a fragmentação para a produção do conhecimento e torná-lo significativo enquanto prática social e compreensão de

mundo. Assim, fechamos este tópico com o questionamento, a ser respondido na sequência, qual referência de interdisciplinaridade temos nos documentos recentes para a Educação Básica no Brasil e no estado de Santa Catarina?

## 2.5 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção tem como objetivo identificar como se manifestam os documentos norteadores da Educação Básica sobre a interdisciplinaridade. Damos início ao texto da BNCC (BRASIL, 2018), pois a partir dele outros documentos que representam as regionalidades foram elaborados, aqui, em específico, na seção 3.2, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. A análise se deu pela leitura completa de cada documento de maneira direcionada a fim de observar como a interdisciplinaridade se faz presente e qual conceito versam sobre ela.

### 2.5.1 BNCC – Base Nacional Comum Curricular

A educação é um dos eixos da sociedade que ao longo do tempo sofre modificações em relação às documentações que a norteiam, isso porque ela precisa acompanhar o desenvolvimento humano e social. Desse modo, em 2017, o Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução nº 2, de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017).

No ano seguinte, em 2018, foi, então, firmada a BNCC para a etapa do Ensino Médio. Com o documento completo nos questionamos sobre como ou qual perspectiva de interdisciplinaridade se faz presente nesse texto que, como o próprio nome diz, é a base para a educação em todo o território nacional já que a Resolução nº 2 (Brasil, 2017), em seu artigo 8º, inciso II, diz que:

Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade,

considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes, devendo:

[...]

II. Decidir sobre formas de organização dos componentes curriculares – **disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar** – e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares, de modo que se adote estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (grifo nosso).

Apreamos que, por meio desse documento, fica a critério das redes de ensino optar por uma forma de organização dos componentes curriculares, o que faremos na seção seguinte ao analisar o Currículo Base do Território Catarinense. Contudo, é oportuno verificar na própria BNCC (Brasil, 2018) se há algum indicativo quanto à organização dos componentes curriculares e se, em específico, faz alguma referência à interdisciplinaridade, foco deste estudo.

Em busca pela palavra interdisciplinar ou interdisciplinaridade tem-se na BNCC (Brasil, 2018) somente uma ocorrência, no capítulo introdutório ao tratar sobre a Base e os currículos. Da mesma forma, a Resolução nº 2/2017 considera a autonomia dos sistemas ou redes de ensino para organizar seus currículos, de modo que observem as realidades locais, contexto e características dos alunos. Ademais, elenca algumas ações e dentre elas têm-se:

Decidir sobre formas de organização **interdisciplinar** dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2018, p. 16, grifo nosso).

Verificamos que a Base não especifica qual interdisciplinaridade os segmentos de ensino devem adotar, se é numa perspectiva como apresentada por Fazenda (2013a,b) com ou sem conjunto de disciplinas, mas com conteúdos significativos; ou como expressa Lenoir (1998) que considera a reunião de disciplinas.

No entanto, de maneira geral, o documento descreve para adaptar as aulas para com as realidades locais, o que favorece um ensino mais real, tanto para o professor como, e principalmente, para o aluno.

Além disso, no capítulo introdutório, chama a atenção para a seguinte colocação:

[...] a BNCC **propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento**, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo

do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15, grifo nosso).

Essa passagem reforça a ideia de trabalhar com conteúdos contextuais, ou melhor, conteúdos que agreguem a realidade do aluno, tal como aponta Severino (2011), às fronteiras das disciplinas devem ser rompidas. Todavia, devemos considerar que a fragmentação do ensino se apresenta pela divisão em seriação (ano/série), pelas disciplinas e pelos conteúdos que, muitas vezes, os alunos não conseguem relacionar um com o outro, tão pouco vê relação entre uma área e outra do conhecimento.

Nesse viés, é preciso trabalhar muito para superar a fragmentação existente, visto que os professores hoje atuantes ou que estão em bancos acadêmicos são provenientes de uma formação fragmentada, o que demanda mais dedicação para entender, não só a teoria, como a sua prática. Percorrendo a BNCC (BRASIL, 2018), o capítulo destinado ao Ensino Médio, item 5.1 *A área de linguagens e suas tecnologias*, detalha os campos de atuação social (vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, vida pública, artístico) que devem ser explorados nos componentes curriculares da área – Artes, Educação Física, Língua Portuguesa e Inglesa – não ocorrendo ruptura com o Ensino Fundamental, assim consolidando e ampliando as habilidades de uso e de reflexão das linguagens

O primeiro campo de atuação social, vida pessoal, é o que articula e integra as aprendizagens para todos os outros campos, pois se trata da construção de identidade e de projetos de vida; enquanto que o campo das práticas de estudo e pesquisa impera o “aprender a aprender”, por meio de pesquisa, análise e produção de texto; já para o campo jornalístico-midiático explora a circulação de informações para a construção de uma consciência crítica e seletiva; seguindo do campo de atuação na vida pública contempla o viver em sociedade, centrado na ética, enfatizando discursos/textos normativos, legais e jurídicos; por último, o campo artístico que engloba todas as artes, com o intuito de reconhecer, apreciar e produzir as diferentes manifestações artísticas.

Perante esses campos, a BNCC declara que é preciso romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular, ao passo que possibilita um envolvimento mais contextualizado e complexo, sendo viável a flexibilização curricular, bem como a articulação desses campos com os itinerários formativos.

Embora o texto da base não deixe explícito qual a perspectiva interdisciplinar, mas sim que cada instituição de ensino se organize para isso, observando os campos de atuação, é possível entre os meandros da escrita que o documento base se aproxima da posição por nós assumida, que o processo de ensino e aprendizagem não pode se basear na junção de disciplinas por afinidade ou outra razão, porém que problematize os conteúdos a qual conduza para a reflexão e crítica significativa para compreender o mundo, uma vez que assume o compromisso de uma educação integral, com vistas à formação e desenvolvimento humano global.

### **2.5.2 Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**

Um texto desenvolvido a partir de muitas mãos, assim está definido o Currículo Base do Território Catarinense destinado ao Ensino Médio, finalizado em 2021, visto que foram vários os professores que participaram de sua elaboração, conforme posto no próprio documento:

O resultado deste processo se deu a partir de um intenso trabalho coletivo, que contou com a participação de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino, atuantes nas diversas esferas da educação. Esta construção democrática reflete a busca contínua por um sólido percurso de construção da Proposta Curricular do Estado, a qual imprime, como neste documento, a multiplicidade das vozes de profissionais da educação (Santa Catarina, 2021a, p. 12).

No texto de apresentação do documento é oportuno destacar as colocações condizentes a ele próprio, sendo um material que ressoe em um ensino significativo e atrativo para uma formação integral. Assim como deixa claro que está alicerçado pela BNCC (Brasil, 2018), visto que o próprio documento parte do princípio de educação integral, de modo a considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Nesse ponto, entendemos que as práticas pedagógicas devem ir além do conteúdo disciplinar, tal qual menciona Moreira e Candau (2007, p. 18) que entendem “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”.

Ao final do capítulo de apresentação, o documento coloca a sua importância para que se crie um sentimento de pertencimento dos estudantes e professores para com a escola na busca por melhores resultados em relação ao

abandono escolar e os baixos índices de proficiência. Ainda, frisa um convite para que todos sigam juntos e que façam acontecer uma educação de qualidade.

Dito isso, ilustra a estrutura do documento, organizado em quatro cadernos. O primeiro caderno, em análise, refere-se às Disposições Gerais; o caderno 2 sobre a Formação Geral Básica; seguidos do caderno 3 e 4, Portfólio de Trilhas de Aprofundamento e Portfólio dos(as) Educadores(as). Todos eles são objetos de análise nesta escrita quanto às orientações gerais e ao que concerne as áreas de conhecimento.

Pela leitura dos cadernos em questão, verificamos que os vocábulos interdisciplinaridade ou interdisciplinar se faz presente já no Caderno 1 ao tratar dos Fundamentos do Novo Ensino Médio. A primeira menção se dá ao propor a articulação entre os conhecimentos a partir das áreas correlatas, sublinhando que não há a retirada ou o esvaziamento dos conteúdos inerentes a cada componente disciplinar (Santa Catarina, 2021a). Bem como, na sequência, ao mencionar a organização curricular por área para contemplar o desenvolvimento de competências e habilidades diz que:

Esta abordagem favorece a atuação **interdisciplinar** e transdisciplinar, permitindo ao estudante, na medida em que contextualiza os conhecimentos escolares, dispor de uma visão integrada dos conceitos e do mundo, tornando-os significativos (Santa Catarina, 2021a, p. 49, grifo nosso).

Esse posicionamento corrobora com o nosso entendimento no que se refere ao trabalho interdisciplinar, ou seja, a produção do conhecimento sem fragmentação e que tenha significado para o aluno nas suas práticas sociais e de compreensão de mundo. Do mesmo modo, a ideia é reforçada no capítulo destinado aos itinerários formativos da formação técnica e profissional.

Não diferente ao abordado no primeiro caderno, o número 2, para a Formação Geral Básica, traz a reorganização curricular advinda da Lei 13.417/17 (Brasil, 2017), e reforça que a formação geral se dá desde a educação infantil e a etapa final deve contemplar um trabalho por competências e habilidades, articuladas de modo indissociável, por isso organizada pelas áreas de conhecimento, mas nada impede uma associação entre as disciplinas de áreas opostas, assim posto como transdisciplinar.

Na sequência, Portfólio de Trilhas de Aprofundamento (caderno 3), parte flexível do currículo, aponta temas específicos com abordagens nas diferentes áreas do conhecimento, as temáticas específicas que podem ser abordadas em cada área do conhecimento. Nesse caderno, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias orienta para uma metodologia de projetos interdisciplinares, a saber:

Diversas são as metodologias que se podem utilizar no desenvolvimento da trilha, a exemplo das citadas no texto da formação geral básica. Dentre elas está o **desenvolvimento de projetos interdisciplinares** ou de investigação científica que podem ser elaborados pelos professores da área, ou com os(as) estudantes, a partir de situações ou problemas do seu entorno, como, por exemplo, tratamento de esgotos, enchentes, alagamentos, mobilidade urbana, entre outros. **Os projetos podem ser uma forma de estabelecer um elo entre os conceitos científicos e a sociedade, ligando estes conceitos a determinado contexto da realidade dos(as) estudantes** e não ao contexto dos componentes curriculares (Santa Catarina, 2021c, p. 102, grifo nosso).

Importante a observação dada no documento, visto que aponta para uma definição de qual interdisciplinaridade estão referenciando, de modo a corroborar com a linha a qual esta tese se posiciona: a produção do conhecimento significativo para o aluno enquanto prática social e compreensão de mundo. Dessa maneira, após os capítulos por área do conhecimento, tem-se o nomeado “Trilhas de Aprofundamento Integradas entre Áreas do Conhecimento” que mantém o posicionamento quando menciona projetos interdisciplinares ou de caráter interdisciplinar.

Embora mencione ensino integrado, práticas ou caráter interdisciplinar é oportuno frisar que o engajamento pedagógico dos professores deve ser muito maior, bem como as condições para concretizá-las também, não basta os aportes teóricos e documentais descrevê-las, o compromisso é disponibilizar recursos para que na prática seja consolidada. Araújo e Frigotto (2015, 64) observam que projetos de ensino integrado não podem ser reduzidos a um “modismo pedagógico vazio de significado político de transformação”, nesse sentido requer, além da vontade dos docentes e gestores da educação, um ambiente material favorável, capacidade de desenvolver pessoas (sejam elas crianças, jovens e adultos) e o seu espaço social.

Por fim, o último caderno, destinado aos professores, intitulado Portfólio dos(as) Educadores(as), contextualiza a organização curricular a partir de alguns questionamentos, sendo: “Como formar integralmente os(as) estudantes? Como acolher, de fato, seus interesses, suas práticas e seus saberes? Como, enfim, traduzir a legislação em currículos e em práticas pedagógicas que dialoguem de maneira mais

direta com as realidades dos territórios do Brasil?” (Santa Catarina, 2021d, p. 24). Como chave dessas respostas, o documento menciona a interdisciplinaridade apoiada pelos marcos legais:

É por isso que **a nova lei incentiva arranjos flexíveis e interdisciplinares** para que os(as) estudantes escolham percursos de aprendizagem próximos ou alinhados a seus projetos de vida e aos contextos em que vivem, garantindo a ampliação de aprendizagens e horizontes para suas vidas. A organização prevista para o Novo Ensino Médio compreende um currículo desdobrado em Formação Geral Básica, pautada pela BNCC, e Itinerários Formativos, de caráter flexível. (Santa Catarina, 2021d, p. 24, grifo nosso).

Na continuidade, esse portfólio, construído de forma coletiva por professores da rede estadual de ensino, técnicos e especialistas, apresenta projetos para os componentes curriculares eletivos, chamados de CCEs, além de sugestões de percursos formativos para esses componentes. Nem todos esses textos mencionam a interdisciplinaridade, fazendo-se presente em alguns momentos, como no CCE Sociedade, Saúde e Meio Ambiente ao elencar que um dos compromettimentos dos professores é trabalhar com projetos, participar de planejamento coletivo e de atividades interdisciplinares.

Do mesmo modo, o CCE em Educação Tecnológica sugere adaptações a contextos locais por meio da criação de projetos interdisciplinares com as áreas do conhecimento. Ainda no campo da Ciência e Tecnologia, em um dos projetos temáticos reforça o desenvolvimento de projetos interdisciplinares para o exercício do pensamento computacional. No capítulo destinado aos Componentes Integradores, o CCE para Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica, por meio de sua justificativa, diz que a postura do professor deve ser de pesquisador, aliando a teoria com a prática e, assim, promover a interdisciplinaridade nos temas pesquisados (Santa Catarina, 2021d).

Em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Base firma-se na educação integral como um movimento contínuo de aprendizagem. Para isso, o texto cita essa ocorrência para os diferentes componentes curriculares e nas escolhas teórico-metodológicas, ultrapassando o sistema fragmentado de ensino, ou seja, demandando ainda mais a prática interdisciplinar. Bem como, observa-se que, nesse novo posicionamento da educação, a figura do professor mantém-se consolidada no processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, a escola necessita materializar essa proposta pedagógica interdisciplinar, tal como pressupõe o Currículo Base, no entanto as condições para isso devem ser reais como mencionadas nos tantos outros documentos que surgiram antes da efetivação do NEM no ano de 2022, com formação docente específica, tempo de planejamento entre, no mínimo, as áreas correlatas com a intenção de se aproximar de uma atitude interdisciplinar, antes de chegar ao que propõe o CBTC na perspectiva do conhecimento.

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Fazer e pensar a pesquisa são um grande desafio, principalmente quando ela se insere no campo da educação. Primeiro porque são muitos os objetos possíveis e que carecem de constante análise, já que nós, humanos, mudamos ao passo que o contexto social em que estamos também muda; ligado a isso está o segundo ponto desafiador, a relevância científica e social a qual a proposta de estudo assume.

Para seguir com essa reflexão, de modo a traçar os caminhos metodológicos desta pesquisa, apoiamo-nos, inicialmente, nos estudos das professoras e pesquisadoras Marli André (2001) e Bernadete Gatti (2021). Embora elas tenham os artigos produzidos individualmente, conseguimos perceber uma parceria quando uma cita a outra, bem como o direcionamento temático, elas discutem o fazer pesquisa em educação. Todavia essa interpretação se confirma quando Gatti (2021) escreve o artigo “A Pesquisa em Educação e o Campo da Formação de Educadores: Diálogos com Marli André”, em que cita as vivências acadêmicas e experiências de pesquisas entre ambas.

Começamos, então, com André (2001) ao datar a década de 1990 em que as pesquisas em educação passaram a ter o sujeito pesquisador com o olhar para dentro, ou seja, analisa-se o próprio pesquisador isoladamente ou com a colaboração de participantes. Contudo, a autora sinaliza o cuidado que se deve ter com pesquisas desse teor metodológico, visto que está propensa a valorizar a prática e subjugar a teoria.

Perante esse ponto de vista, assumimos neste estudo que a pesquisadora não será objeto de análise, mesmo sendo docente da rede pública estadual e que também vivencia em sua prática o Novo Ensino Médio. De tal modo, optamos por pesquisar as realidades de escolas e docentes que não têm ligação direta com a pesquisadora. Embora se faça presente e estabeleça uma aproximação entre pesquisador-participantes e pesquisador-contexto, pois a natureza metodológica deste trabalho é qualitativa, uma vez que objetivamos de modo geral analisar o processo de implementação do NEM na perspectiva dos docentes quanto a formação continuada e ao enfoque interdisciplinar. De tal maneira, passamos a acessar “[...] o

que as pessoas pensam e quais são os seus sentimentos”<sup>12</sup> (Debus, [1994?], p. 3. tradução nossa), diante do objeto em análise.

Reconhecemos essa metodologia – qualitativa – a partir da centralidade da pesquisa, formação de professores, estando em conformidade com o que postula Gatti (2021, p. 51) ao afirmar que “[...] produções no âmbito da pesquisa em formação de professores situam-se nessa vertente”, o que demanda cuidado e rigor interpretativo. Igualmente, por se tratar também de um fenômeno social, no âmbito educacional, carrega grande complexidade, exigindo análise qualitativa (Bittencourt, 2008). Diante desse compromisso e para melhor consolidar os dados obtidos os procedimentos metodológicos adotados foram questionário e grupo focal.

Primeiramente, a escolha do questionário se deu para conhecer o público participante e para que eles pudessem se familiarizar com o tema central do debate. Lakatos e Marconi (2003), inclusive, pontuam as vantagens e desvantagens de aplicar um questionário, cientes disso, optamos pelo instrumento para a obtenção de respostas precisas quanto aos aspectos profissionais de todos os docentes em investigação, como: tempo de carreira, disciplinas que lecionam, carga horária de trabalho e afins.

Essas informações visam complementar a coleta das interações grupais. Gatti (2005) indica os cuidados de aplicá-lo antes ou depois do grupo focal, visto que pode gerar interferências nas opiniões. Tendo em vista que são questões de reconhecimento do público e que não demandaram opiniões acerca da temática se apresentou como o instrumento inicial da pesquisa. Os respondentes acessaram ao questionário via link ou leitura de QRCode, direcionando-os para o formulário no Google Forms, contendo 16 perguntas, em sua maioria de múltipla escolha.

Somado ao questionário, num segundo momento, temos o instrumento central da pesquisa, o grupo focal, em que “o pesquisador constrói uma série de possibilidades de informações que lhe permitem triangular olhares e obter mais informações sobre a realidade” (Minayo, 2014, p. 271). Ao passo que para Debus (1994?) é entendido como uma das principais técnicas para um estudo qualitativo.

No objetivo específico de número 4, tratamos de problematizar a percepção dos professores quanto ao novo currículo e ao enfoque interdisciplinar mediante o processo de implementação do NEM, para isso entendemos que, por meio do grupo

---

<sup>12</sup> “[...] lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos” (Debus, [1994?]).

focal, emerge elementos fortes para o estudo, pois são ideias, opiniões, atitudes, valores, experiências e re-significações de pensamentos construídos e expostos durante a dinâmica. Na esteira de pensamento de Debus (1994?), a interação entre as pessoas normalmente conduz para respostas mais ricas e originais, fatores importantes para a temática tão viva e latente a que estamos nos ocupando nesta tese. Para esse propósito, a discussão foi ordenada em dois blocos, com questões referentes à formação continuada e a implementação do NEM, conforme o quadro na continuação. Não necessariamente a pesquisadora utilizou todas as perguntas, bem como no momento da coleta se necessário realizar outras perguntas mediante as falas proferidas.

Quadro 11 – Questões Grupo Focal

GRUPO FOCAL	
Formação Continuada	Implementação NEM
O que vocês entendem por formação continuada?	Como se deu a implementação do NEM na escola?
Qual o papel da formação continuada na própria formação?	Quais as dificuldades na implementação?
Como são definidos os temas de formação continuada? Vem pronto ou não?	Para o aluno, como tem sido o currículo e o mundo do trabalho?
Qual a periodicidade em que ocorrem as formações?	BNCC e o Currículo do Território Catarinense cita muito as expressões “educação integral”, “projetos integradores”, “práticas interdisciplinares”, como tem ocorrido esses fatores nas suas aulas ou na escola como um todo?
Em que momento a escola é um ambiente de formação continuada?	
A interdisciplinaridade se faz presente nas formações?	

Fonte: elaborado pela autora.

Para melhor conduzir o grupo, seguimos as orientações de Gatti (2005), abaixo listadas, de modo a abrir e esclarecer pontos significativos de condução do grupo:

- 1º) Autoapresentação: momento em que a pesquisadora se apresenta aos grupos, tanto em relação à pesquisa quanto a sua formação e atuação docente;
- 2º) Objetivos: explanação dos objetivos norteadores da pesquisa;
- 3º) Sujeitos: o porquê da escolha dos participantes, a considerar as escolas e os números que elas apresentam na regional de Criciúma;

4º) Sigilo: os modos de confidencialidade dos nomes e dos registros dos trabalhos dos participantes, que não são mencionados durante a análise dos dados, bem como usado pseudônimos se for preciso;

5º) Opiniões: não há certo ou errado quanto as ideias e opiniões declaradas pelos participantes, no momento da coleta de dados, o que vale é a colocação que cada sujeito tem como forma de contribuir nas temáticas discorridas, não se deseja chegar em um denominador comum;

6º) Não é entrevista: a conversa é entre os participantes e não há necessidade de responder ao pesquisador, lança-se as temáticas e cada um pode manifestar-se aleatoriamente.

Em relação à aplicabilidade dos instrumentos, partimos de um plano de pesquisa, desenhado da seguinte maneira:

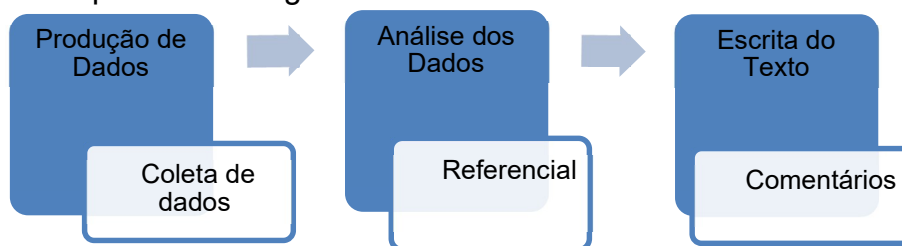
Quadro 12 – Plano de Pesquisa

Plano de Pesquisa		
Acolhimento	Instrumento	Prática
1) Apresentação do pesquisador e pesquisados 2) Explicação ética na pesquisa	<b>Questionário</b>	Aplicação via Google Forms, disponibilizando link e QRCode.
	<b>Grupo Focal</b>	Ativar o grupo a partir de questões previamente formuladas. Gravação de áudio como registro das informações.

Fonte: elaborado pela autora.

Enquanto etapas metodológicas tivemos: 1º) a produção de dados; 2º) análise dos dados e; 3º) escrita do texto.

Figura 9 – Etapas Metodológicas



Fonte: elaborado pela autora.

A primeira etapa refere-se à coleta dos dados extraídos de três escolas do município de Criciúma, pertencente a 21ª Coordenadoria Regional de Educação. Trata-se das duas maiores unidades de ensino, a Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos – conhecida como Colegião – que atende apenas Ensino Médio; a Escola de Educação Básica Padre Miguel Giacca – atualmente conta com Ensino Fundamental e Médio. A outra instituição, Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hulse, está na quarta posição, porém é uma das escolas-piloto no estado que iniciou a flexibilização curricular em 2019. A figura na continuação confirma o posicionamento das escolas por matrícula.

Figura 10 – Unidades escolares com total de matrículas EM

Município	Unidade escolar	Etapa/Modalidade de Ensino	Total de Matrículas	Total de Turmas
CRICIÚMA	CEDUP ABILIO PAULO-12203	Ensino Médio	482	12
CRICIÚMA	EEB ANTONIO MILANEZ NETTO-12114	Ensino Médio	246	10
CRICIÚMA	EEB CEL MARCOS ROVARIS-12106	Ensino Médio	394	17
CRICIÚMA	EEB ENG SEBASTIAO TOLEDO DOS SANTOS-11630	Ensino Médio	906	34
CRICIÚMA	EEB GOV HERIBERTO HULSE-11606	Ensino Médio	503	17
CRICIÚMA	EEB HUMBERTO DE CAMPOS-11312	Ensino Médio	339	12
CRICIÚMA	EEB IRMA EDVIGES-12416	Ensino Médio	286	11
CRICIÚMA	EEB JOAO DAGOSTIM-11932	Ensino Médio	244	15
CRICIÚMA	EEB JOAO FRASSETTO-12122	Ensino Médio	547	19
CRICIÚMA	EEB JOAQUIM RAMOS-12041	Ensino Médio	436	17
CRICIÚMA	EEB PE MIGUEL GIACCA-12424	Ensino Médio	606	22
CRICIÚMA	EEB PROF PEDRO DA RE-12092	Ensino Médio	147	6
<b>Total</b>			<b>5.136</b>	<b>192</b>

Fonte: Educação na Palma da Mão (2023)<sup>13</sup>.

Referente ao número total de alunos matriculados somente no NEM, por escola, tem-se:

Tabela 1 – Matriculados NEM

Escolas	1ª Série		2ª Série	
	Turmas	Matriculados	Turmas	Matriculados
Colegião	15	418	11	295
Giacca	9	262	7	184
Heriberto Hulse	7	243	5	146

Fonte: adaptado de Educação na Palma da Mão (2023).

<sup>13</sup>Sistema inteligente de dados que inclui vários painéis informativos referente à educação catarinense. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos pesquisa, tivemos uma conversa com a equipe diretiva, entregando-lhes a carta de apresentação (apêndice), bem como ter o aceite para realizar a coleta de dados (ver Carta de Aceite em apêndice).

Quanto aos respondentes, no decorrer da análise, manteremos os nomes em sigilo, utilizando pseudônimos quando necessário para garantir o anonimato. No geral, trataremos somente por professor ou professora, inclusive porque pelo número de participantes fica inviável nominá-los. Ainda, condizente às escolas identificaremos como STS para a EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos (Colegião); PMG para a EEB Padre Miguel Giacca; e GHH para a EEB Gov. Heriberto Hulse.

De posse dessas informações, buscamos os pontos convergentes e divergentes, recorrendo ao referencial teórico, em específico, aos modelos de centralização, proposto por Cunha (2014), relativo à formação docente e mapear o entendimento dos professores e as suas práticas condizentes à interdisciplinaridade. Se necessário, recorreremos a outras bibliografias que, porventura, não foram citadas ao longo da fundamentação teórica.

Por fim, a escrita do texto com a tecitura dos comentários para compreender a realidade posta. Sinaliza Gatti (2021) que o pesquisador que escolhe a metodologia qualitativa como princípio investigativo necessita de uma cultura geral, interdisciplinar e científica para que assim tenha uma imaginação criativa e interpretativa. Nesse sentido, o nosso posicionamento será de atenção, levantar questionamentos, correlacionar às informações, buscar entendimento e, por fim, construir narrativas interpretativas apresentadas no capítulo Análise de Dados.

### 3.1 NARRATIVA DE COLETA

Recolher informações diante de instrumentos previamente pensados para cumprir com os objetivos é uma parte do processo de pesquisa, antes se tem um histórico para que o pesquisador possa ter em mãos os resultados e analisá-los. Isso porque corroboramos com Pedro Demo que diz que o pesquisador qualitativo necessita observar e registrar tudo que circunda o andamento para a coleta de dados, em suas palavras:

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (Demo, 2012, p. 33).

Sentindo essa necessidade e para melhor entender os resultados obtidos para a análise no próximo capítulo se faz necessário narrar os fatos que antecederam e, inclusive, ocorreram durante esse movimento.

A primeira unidade escolar visitada para realizar a apresentação foi a EEB Padre Miguel Giacca, no dia 13 de julho (quinta-feira), momento um pouco conturbado, pois a escola vinha de um pós-festa que envolveu a comunidade interna e externa, andamento da gincana entre turmas e organizava os dias de formação pedagógica, seguindo o calendário da Secretaria Estadual de Educação. Mesmo diante dessa situação, a direção prontamente atendeu a pesquisadora que expôs os seus estudos e os passos para a pesquisa, desde os instrumentos de coleta e o tempo de execução. A diretora deu o seu aceite e ficou de retornar para a pesquisadora, confirmando a data e horário, de modo a inserir a atividade durante os dias de formação. Assim ocorreu, na semana seguinte contatou, agendando para o dia 20 de julho, às 18h30min.

Na data e horário agendado, os professores juntamente com alguns membros da coordenação pedagógica (assistentes técnicos pedagógicos e assessores pedagógicos da direção) aguardavam em sala de aula para participarem da coleta, estavam presentes 36 professores. Porém, desses, entorno de 10 professores tiveram voz ativa no momento em que se abriu a discussão, os demais se mantiveram na escuta, talvez pelo assunto não ser do interesse ou mesmo pela timidez perante os colegas, bem como, temos ciência que alguns professores diante da insatisfação e cansaço que a profissão os impõe se negam a participar de espaços diferenciados, do mesmo modo que muitos não valorizam o conhecimento científico quando voltado para a educação. Infelizmente, não tivemos como equacionar essa questão.

Contudo, apesar do silenciamento da maioria que também comunica, tivemos uma participação positiva por parte daqueles que se dispuseram a falar, inclusive, com alguns se emocionando (choro), falas cortadas frente ao impulso de manifestar-se e mãos levantadas aguardando a vez de comentar. Essas contribuições

geraram quase uma hora de gravação, tempo máximo estipulado para o grupo focal, considerando ainda os trinta minutos para as palavras iniciais (apresentação da pesquisadora, esclarecimento da conduta de pesquisa) e aplicação do questionário.

Ao final, os professores demonstraram satisfação em participar, pois foi um momento que, em grupo, puderam, nas palavras deles, “desabafarem” em relação à prática do NEM e, da mesma forma, interessados em conhecer o resultado da pesquisa após a defesa da tese, ao passo que solicitaram que no ano seguinte a pesquisadora voltasse para expor o resultado final, fator esse importante para a pesquisa, o que gera uma reflexão sobre mais teoria sobre a prática vivenciada.

No dia 20 de julho, a pesquisadora compareceu na EEB Governador Heriberto Hulse para, como na escola anterior, se apresentar, conversar com a direção com a finalidade de expor o estudo e seus procedimentos e receber o aceite de pesquisa. Nessa oportunidade, ficou agendado para que na quinta-feira, dia 3 de agosto, após recesso escolar, durante a reunião semanal de planejamento dos professores, pudesse aplicar a pesquisa. Seria a segunda pauta dos professores naquela tarde, a partir das 13h30, porém a direção não repassou essa agenda para a coordenação do NEM. Após aguardar por um intervalo nas atividades, por volta das 14h30, a pesquisadora conseguiu aplicar somente o questionário, o que para o momento foi positivo, pois a equipe estava tratando de esclarecer problemas internos e seus ânimos não estavam propícios para participarem de um grupo focal.

Durante os dias seguintes, via WhatsApp, ficou estipulado o dia 17 de agosto para proceder com a pesquisa. Lamentavelmente, a direção não cumpriu com o combinado e estipulou no máximo trinta minutos de conversa com os 18 docentes presentes. Ademais, a equipe diretiva se manteve na sala, o que demonstrou desconforto por parte dos professores e dificuldade de interação na discussão. Quando o debate começou de fato a acontecer, a direção cronometrando o tempo pediu para que fosse encerrado. Mesmo com essa situação, conseguimos perfazer o roteiro de questões estipuladas, mas compreendemos que as contribuições poderiam ser mais intensas.

Por fim, a última escola elencada, EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos, o primeiro contato pessoalmente se deu no dia 24 de julho. Prontamente, teve-se o aceite para a realização da pesquisa na unidade escolar. Como já havia passado a semana pedagógica e estavam de recesso, a direção organizava uma antecipação da

Parada Pedagógica<sup>14</sup>, ainda para o mês de agosto, com o objetivo de alinhar as demandas no novo semestre e integrar os recém-chegados professores que assumiram as trilhas de aprofundamento, momento esse possível para concretizar a coleta de dados. Combinou-se, diante disso, que a direção faria contato informando a data.

Tendo em vista que até o dia 16 de agosto esse contato não havia sido estabelecido, a pesquisadora buscou alguma resposta. A reunião, portanto, ocorreu no dia 04 de agosto e como tiveram somente um período para as discussões internas impossibilitou o encaixe para a pesquisa. Com a mediação do orientador conseguimos agendar o dia 31 de agosto, no período matutino.

Nessa data, uma sala estava reservada para o encontro e 10 professores das diferentes áreas do conhecimento foram convidados, desses 7 estavam presentes, visto que alguns por agendamento de avaliações com as turmas não conseguiram comparecer. Dispostos em uma mesa de reunião, a conversa ficou aconchegante com a participação de todos e de forma expressiva, inclusive, precisamos interromper a gravação, com 50 minutos, devido à aproximação do horário de fechamento da escola (meio-dia), sendo que todas as perguntas do roteiro foram abordadas e as falas abriram possibilidades de aprofundamento, o que passamos a analisar no próximo capítulo.

---

<sup>14</sup> Durante o ano, a SED disponibiliza três dias no calendário letivo, um em cada trimestre, para que as escolas tenham uma reunião administrativa e pedagógica.

#### 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir de agora, passamos a analisar os dados obtidos na pesquisa com a finalidade de responder ao questionamento que norteou a pesquisa, sendo: **como se dá o processo de implementação do NEM na perspectiva dos docentes frente à formação continuada e à interdisciplinaridade?** Questão essa que deu origem ao objetivo central da pesquisa para, assim, analisar essa ação na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

De modo a compreendê-lo, elaboramos os objetivos específicos, a saber:

i) investigar os documentos macros e micros norteadores para o Novo Ensino Médio e; ii) analisar a perspectiva de interdisciplinaridade presente no NEM; ambos apresentados junto aos capítulos destinados ao referencial teórico.

Na continuidade, o terceiro objetivo específico, iii) refletir se os modelos de formação continuada oferecidos pela rede estadual e pelas unidades escolares têm contribuído para que os professores compreendam o processo de implementação do NEM, para tanto utilizamos o primeiro bloco de questões dispostos no quadro 11, que repetimos abaixo:

- 1) o que vocês entendem por formação continuada?
- 2) qual o papel da formação continuada na própria formação?
- 3) como são definidos os temas de formação continuada?
- 4) qual a periodicidade em que as formações ocorrem?
- 5) em que momento a escola é um ambiente de formação continuada?

A partir do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os partícipes frente a essas perguntas, bem como o encaminhamento da conversa relacionada ao tema “formação continuada”, buscamos refletir e identificar quais os modelos de formação continuada propostos por Cunha (2024), dispostos no quadro 9, da página 72 desta tese, se fazem presente no dia a dia da educação, sendo estes os modelos: de centralização e controle das ações; parcial de descentralização e controle das ações e; descentralizado e controle das ações.

E, por fim, o objetivo específico iv) problematizar a percepção dos professores quanto à implementação do novo currículo e ao enfoque interdisciplinares

a que demanda o NEM, segundo bloco de perguntas destinadas ao grupo focal, a repetir na sequência:

- 1) Como se deu a implementação do NEM na escola?
- 2) Quais as dificuldades na implementação?
- 3) Para o aluno, como tem sido o currículo e o mundo do trabalho?
- 4) BNCC e o Currículo do Território Catarinense cita muito as expressões “educação integral”, “projetos integradores”, “práticas interdisciplinares”, como tem ocorrido esses fatores nas suas aulas ou na escola como um todo?

Esse encaminhamento visa a atingir o objetivo geral desta pesquisa, ressaltando que se fará, quando necessário, um estudo comparativo entre as escolas apresentadas, pois consideramos que cada contexto apresenta suas particularidades. A seguir, iniciamos com a seção “Os sujeitos da pesquisa: como se constituem”, de modo a conhecer quem são esses professores que estão à frente do NEM e quais são as suas realidades.

#### 4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COMO SE CONSTITUEM

A caracterização dos sujeitos da presente investigação delimitou-se a professores atuantes no Novo Ensino Médio, tendo em vista a recente modificação curricular que abarcou todo o território nacional. O *corpus* desta pesquisa está centrado em três escolas da rede estadual de ensino da cidade de Criciúma (SC), conforme já pautado no capítulo anterior.

A escolha desse *corpus* partiu da atual situação do ensino, principalmente no tocante ao Ensino Médio que passou a ser chamado de Novo Ensino Médio ou, pela sigla, NEM. Como por legislação específica é o segmento de ensino de competência do estado, passamos a analisar sua implementação em Santa Catarina, visto que cada estado brasileiro criou, de diferentes formas, o seu currículo seguindo as alterações da LDB 9.394/96 e da BNCC. Também é de ciência que as escolas particulares não têm a obrigatoriedade de seguir o currículo estadual, desde que atenda ao mínimo posto pelas legislações nacionais, fator esse que muitas dessas instituições somente acrescentaram disciplinas em sua grade, sem afetar os

componentes curriculares da formação geral básica, mas é um contexto situacional que não nos compete neste momento aprofundar, pois não faz parte do escopo deste estudo.

Dando curso ao objetivo proposto, elegemos três escolas como forma de identificar o que não só no município de Criciúma, representado pela Coordenadoria Regional de Educação, como possivelmente está acontecendo em todo o território estadual. Por isso, é importante estratificar os números que abarcam esta realidade, pois só na regional de Criciúma são 12 municípios com 35 escolas que ofertam o Ensino Médio, totalizando 498 turmas e 12.585 alunos matriculados. Isso de um total de 728 escolas inseridas no estado de Santa Catarina, com 210.953 alunos regularmente matriculados<sup>15</sup>.

Nessas unidades escolares que, hoje, não só a diversidade de alunos se faz presente, mas também de professores em condições diversas de formação e atuação em sala de aula, temos no recorte que tomamos para este estudo um número acentuado de docentes contratados por tempo determinado, chamados de ACTs (Admissão por Contrato Temporário), dados estes apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Vínculo Empregatício

<b>Unidades Escolares</b>	<b>Total de Professores ACTs</b>	<b>Total de professores Efetivos</b>
STS	102	29
GHH	70	16
PMG	52	5

Fonte: elaborado pela autora.

Esse número se revela também durante a coleta de dados, em que o maior número de participantes se deu pelos professores ACTs, conforme disposto na sequência. Esses professores cumprem a jornada de trabalho nas escolas mediante a um tempo determinado por contrato, o que não garante continuidade nos anos seguintes, o que dificulta o andamento de projetos coletivos. A contar que as condições de trabalho entre os professores ACTs e efetivos não são as mesmas, como o direito a licença saúde é menor; quando com filhos só pode acompanhá-los em médico uma vez ao mês; não tem valorização salarial no caso de ter alguma pós-

<sup>15</sup> Dados extraídos da plataforma Palma da Mão. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 01 out. 2023.

graduação; se esse professor não está na rede nos anos anteriores não tem uma formação específica para conhecer o andamento do NEM.

Tabela 3 – Professores Participantes da Pesquisa

Unidades Escolares	Total de Professores	Efetivos	ACTs
STS	7	57,1%	42,9%
GHH	12	25%	75%
PMG	36	44,4%	55,6%

Fonte: elaborado pela autora.

Fato observado também pelos professores durante a realização do grupo focal, pois, no decorrer de suas falas, mencionaram o quanto aumentou o número de docentes nas unidades escolares contratados de modo temporário, colocando que:

*[Professor GHH] [...] a escola tem poucos professores efetivos. A maioria da nossa escola aqui é ACT.*

*[Professora GHH] assim toda a rede, né? Toda rede. Nenhuma escola hoje tem um quadro de efetivos 100%.*

*[Professor GHH] É um rodízio muito grande de professores.<sup>1617</sup>*

Nesse mesmo sentido, outro grupo mencionou a dificuldade de trabalhar em conjunto justamente pela quantidade de professores ACTs e, ainda, que trabalham em muitas escolas, como mencionado:

*[Professor PMG] [...] eu não vou citar o nome aqui (um colega) da aula em quatro Escolas. Então vamos lá quando é que eles vai se reunir com todo mundo?*

*[Professor PMG] Eu trabalhei seis (escolas).*

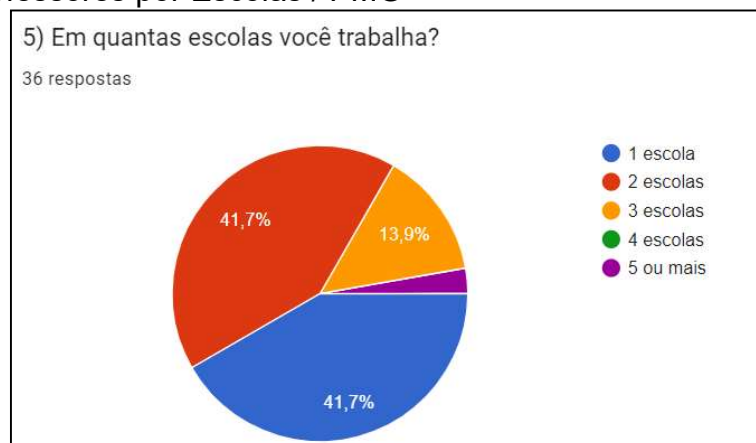
Nesse momento, o professor não quis citar o nome do colega por não o conhecer, mas ele se fazia presente e se manifestou dizendo que chegou a trabalhar em seis escolas. Tal colocação aparece respondida no questionário quando perguntado em quantas escolas os professores trabalham, os gráficos – ilustrados a

<sup>16</sup> As falas apresentadas no decorrer do trabalho estão transcritas de modo a respeitar o que os professores disseram e o modo como disseram.

<sup>17</sup> Utilizamos sinais para a transcrição das falas, sendo: (+) pausa curta; (++) pausa longa; [...] indicativo de supressão, () parênteses para indicar o que estavam falando e não apareceu na fala; caixa alta indicativo de ênfase.

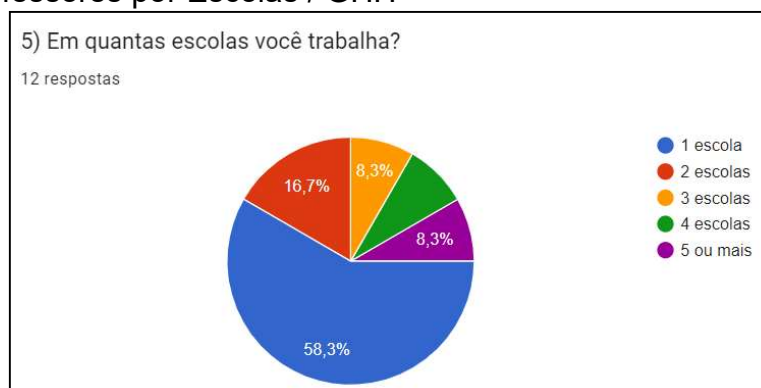
seguir – apontam que dos partícipes da pesquisa em sua maioria atendem mais de uma unidade escolar.

Figura 11 – Professores por Escolas / PMG



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 12– Professores por Escolas / GHH



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 13– Professores por Escolas / STS



Fonte: dados da pesquisa.

Ao somar as porcentagens por escola, exceto a EEB Heriberto Hulse que não atingiu mais de 50% de seus professores trabalhando em mais de uma unidade escolar. Em menor fatia, o gráfico (da figura 12) aponta o que foi mencionado durante o grupo focal, de professores que atuam em mais de 5 escolas.

Durante a coleta de dados na EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos, uma professora mencionou que, trabalhar com as trilhas de aprofundamento não estava sendo positivo, tendo em vista que somente uma professora é efetiva e as demais são ACTs e que trabalham em três escolas. Enquanto que na EEB Heriberto Hulse, outra questão foi pauta, referente à rotatividade de professores durante o ano letivo, tanto de professores nas disciplinas semestrais quanto aqueles que assumem a vaga, mas que não se encorajam em permanecer.

*[Professor GHH] Muitos professores pegaram trilha e desistiram, não deram conta não.*

*[Professor GHH] Uma evasão tanto do quanto do professor é uma rotatividade não cria sua identidade com a escola, com o aluno, com a direção, tem professor que chega aqui depois do recreio, eu vejo eles indo lá pra trás, voltando, meu Deus, quem é?*

Conferimos, por meio dessa fala, que nem entre os colegas de profissão não há um estreitamento de relações, o que desestabiliza a possibilidade de trabalhos integrados, item que será aprofundado mais à frente.

Somado a essa realidade ainda há de se pesar a carga horária semanal assumida pelos docentes, resposta obtida pelo instrumento questionário, apontando nas três escolas que mais de 50% dos professores estão 40 horas-aulas/semanais ou mais em sala de aula. Para Nóvoa, é um dos passos para a proletarização do trabalho docente, visto a sobrecarga permanente de atividades a que os profissionais estão submetidos. Isso porque ao assumir mais de uma escola uma série de compromissos extraclasse também são requeridos, como festejos escolares (festa da família, caipira) gincanas, feiras de conhecimento, reuniões; além do mais o giro de professores faz com que não criem raízes nessas escolas e muitos trabalhos pedagógicos são interrompidos ou não sequenciados. Resulta numa perda para o professor, para a escola e para o aluno.

Do mesmo modo, é uma circunstância conflituosa para os professores efetivos, em razão da nova matriz curricular, muitos não completam a carga horária em uma única unidade de ensino e precisam preenchê-la em outras escolas.

Colocação que surgiu durante o grupo focal quando um dos professores demonstrou sua preocupação:

*[Professora PMG] Hoje até teve uma fala no nosso, nossa, no nosso curso de tarde, “ah que efetivo tá garantido”, não tamo mais gente, não estamos mais, não tamo mais garantido não, daqui a pouco, tamo completando a carga horária em outro colégio.*

*[Professora PMG] Até que se a gente quiser a base geral, por exemplo, é difícil uma escola hoje que tem quarenta horas na base geral, por exemplo, eu de química eu vou ter duas aulas de química no primeiro ano ano que vem no caso segundo, terceiro, uma aula. Uma aula. E aí?*

Aqui temos a manifestação do professor que mesmo tendo seu vínculo efetivo na rede estadual a lotação em uma escola não é mais garantia. Ao passo que a colega já exemplifica, mostrando a sua situação quanto ao componente disciplinar de Química que é uma das disciplinas que compõe o rol da formação geral básica e que teve uma redução significativa de aulas na grade, pois dificilmente uma escola contempla tantas turmas para que um professor possa nela se manter, como o contrário também ocorrem, escolas que ficam com poucas aulas, “chamadas de aulas picadas”, que acomete em gasto de tempo e deslocamento para os docentes. Para evitar ocorrências assim que professores assumem componentes que fogem de sua formação, como expressou uma das partícipes de outra escola:

*[Professora GHH] [...] Porque assim, daí você tá perdido, você, né? **Tá com uma sobrecarga**, eu vou dar o exemplo da minha realidade, assim como que começou o novo ensino médio. **Bom, tem que fechar minha carga horária, o que eu tenho que fazer?** Vou dar aula de Educação Física, eu vou dar uma eletiva de Prática Corporal que ainda, né, faz parte de algumas coisas da Educação Física, mas eu vou ter que pegar Educação Financeira e eu lembro que eu peguei mais uma, é, era uma (+) de saúde, (+) enfim, então assim, né? **O professor tem que se desdobrar** tudo nisso e ainda tentar fazer as questões dos projetos integradores, integrar e conversar. Além da gente ficar um pouquinho surtado, de novo a nossa realidade, isso deu conta de certa maneira, se aproximou porque os colegas se ajudaram e a gente teve agora eu fico pensando na minha realidade, né? Quando, quando começou o ensino médio eu tive que fazer tudo isso que depois eu entendi que eu não tinha como, eu tive que diminuir minha carga horária, né? Não tinha como procurar uma coisa que eu procurava, né? Ensinar com excelência, eu vou ter que estudar muito mais, então não tenho tempo. Então, vou fazer o quê? Diminuir minha carga horária. Agora fico pensando nas outras escolas que começaram a implantar esse novo ensino médio com essa proposta de integrar. E daí como é que a gente vai se integrar se eles não têm uma reunião[...] **Eh tem intensificação no trabalho** porque vai ter que pegar além de mais de uma disciplina, mais de uma escola (Grifos nossos).*

Confirmando a preocupação, antes, manifestada pelo professor, essa narrativa mostra a experiência de uma professora efetiva que já precisou assumir

diferentes disciplinas, inclusive as que fogem ao seu campo de formação, para manter a carga horária de trabalho. Todavia, resultou em um processo fatigante em que ela preferiu diminuir sua carga horária. Em síntese, a docente reporta a situação como “intensificação do trabalho” a partir de mais disciplinas (componentes curriculares) e mais escolas para cumprir as jornadas de sala de aula. Como sinalizamos pela citação de Nóvoa (*op. cit.*), mais uma vez o trabalho docente não se profissionaliza, mas sim proletariza.

Por fim, em duas das escolas pesquisadas levantou-se a questão da saúde emocional, não dos alunos como a BNCC (Brasil, 2018, p. 10, grifo nosso) elenca nas competências gerais, de número 8, em: “Conhecer-se, apreciar-se e **cuidar de sua saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”; ou no CBTC (2021, p. 77, grifo nosso), no componente Projeto de Vida ao pontuar as habilidades a serem trabalhadas com os alunos em “Promover ações de cuidado com a saúde física e **emocional no ambiente escolar**”; mas sim a saúde emocional dos próprios professores que precisam lidar com este novo cenário educacional e formar integralmente seus alunos.

*[Professor PMG] Impressão que quem tá lá, fazendo essas regras, não precisa de trinta e duas aulas pra manter uma família, tá entendendo ou não? Porque pra ele tirar uma aula de um professor, ah ó, não tá nem aí com essa realidade, por exemplo. E aí vem falar em saúde emocional, ninguém tá precisando sustentar uma família.*

Durante essa fala, uma professora pediu a palavra e em seu discurso levantou algumas questões em que denota a fragilidade do professor e de sua profissão, corroborando com Cechinel e Mueller (2022, p. 156) que “diante desse cenário em que nenhum conteúdo se sobrepõe às ‘escolhas’ dos indivíduos, resta a atuação paralela de um professor não menos genérico, sem traços formativos particulares”, incluímos ainda um professor sem identidade e que não formará sujeitos críticos. Ela, então diz:

*[Professora PMG] Não, vou dizer assim ó, a gente tem que entender que nós todos estamos dentro daquilo que eu sempre coloco, das classes de trabalho e a classe que manda, quem manda e quem obedece. Eh, na nossa visão, nessa nossa visão neoliberal de educação todas essas trilhas vão virar 5S, vão virar Ayrton Senna, Instituto Ayrton Senna e vão virar instituto Leman. Esse nosso ministro da educação Camilo, ele lá no Ceará, ele fez um acordo com o Lemon e fez uma escola modelo no Ceará. Né? Assim no, no princípio*

*foi bom, mas que depois também já não foi, não seguiu, por exemplo, o dinheiro do FUNDEB, o que que eles querem? Eles querem o dinheiro do FUNDEB, a escola privada que é o dinheiro do FUNDEB. Assim como eles querem o dinheiro do SUS. Assim como os planos privados querem o dinheiro do SUS e nós professores (ênfase) que somos trabalhadores. Enquanto nós não tomarmos esse ponto somos classe média, nem baixa, nem alta, nem média, gente. Nós somos trabalhadores, nós somos operários e nós trabalhamos como operários. A gente não tem direito nem mais a ter café. Não é? Hoje não foi falado isso? Então, assim, por favor, gente. Vamos nos ater a nós. Como é que nós vamos ter saúde emocional, se nós temos que nos preocupar com a saúde de todos, inclusive dos nossos alunos que só tem nós e a saúde pública pra cuidar deles. Se não tiver saúde pública e educação pública, o que vai ser dessas crianças? Então assim ó, eu fico nervosa, eu fico abafada, eu me sinto assim, angustiada, porque eu estou nessa luta desde os meus dezoito anos e eu vejo que o professor está cada vez mais caindo na lábia, gente o cara tem a coragem de dizer que nós somos pior do que, eu vou chorar, do que traficante e ninguém diz nada pelo amor de Deus (ênfase e choro).*

Primeiramente, destacamos nesta fala é o estreitamento da educação pública com o desenvolvimento mercadológico, inerente ao que a professora menciona de “visão neoliberal de educação”, ou seja, uma escola neoliberal é um modelo que considera a educação um bem privado, por isso tem-se o estreitamento entre o público como o privado (Laval, 2019). Para tanto que Cechinel e Mueller (2022) analisam as parcerias estabelecidas para o NEM, em que entrelaçam os organismos internacionais (OCDE), organizações privadas, Ministério da Educação (MEC) e, com maior veemência, Instituto Ayrton Senna (IAS), que desde o ano de 2014 tratam das competências socioemocionais.

Vimos o crescente incremento de um rol de competências que se articulam a partir de uma lógica de educação que, em última instância, serviria exclusivamente como meio para o desenvolvimento do mercado de trabalho, condição constatada nos diversos documentos produzidos pela OCDE e pela IAS (Cechinel; Mueller, 2022, p. 117).

Essas competências, hoje, estão traduzidas fortemente no componente curricular Projeto de Vida que cabe a qualquer professor ministrá-lo. Ou, melhor, aquele que tenha um perfil “resiliente, flexível, empático, aberto ao diálogo, ou seja, capazes de estabelecer relações dialógicas e de confiança junto aos estudantes” (Santa Catarina, 2021a, p. 70-71). Esse esvaziamento curricular (conteúdo) está em prol de uma formação única e exclusiva para o mercado de trabalho, ressalva também citada por outro professor durante a pesquisa:

*[Professor GHH] A realidade é que esse novo o ensino médio vai atender às necessidades do mercado, o cidadão tem que sair cada vez mais apto a fazer um monte de coisa, recebendo um salário baixo e trabalhar o dobro pra saber fazer um monte de coisa virar o, virar o, virar o, virar o, sabe o que lá, que ele vai virar? Vai virar o zelador da escola. Faz tudo. Vai lá trocar lâmpada, faz aquilo, faz aquilo. Tu vai fazer coisas que normalmente especialistas cobram mais caro por um preço muito menor. Essa é a realidade, é isso que o mercado quer, né. E aí o que que acontece? Aí vai sair do ensino nosso básico aqui, vai sair isso. Mas lá, lá no particular que eu só falo mil vezes, lá vai sair os cara apto a fazer concurso público, apto a fazer concurso pra Universidade Federal, apto pra fazer né, Coisa que o cara que tá na falando de direito do aluno, cara o aluno que tá na educação, básica aqui no médio, aqui na escola pública, cara ele tem o direito de chegar lá junto com o cara que fez a escola particular, ele tem o direito de chegar lá com a mesma base do cara e fazer a prova e passar, ele tem o direito, disso só que esse direito é suprimido com esse novo ensino médio. Vamos selecionar a mão de obra, mão de obra de uma coisa. Essa é a realidade. Quem não só não vê quem não quer. Só não vê o que não quer (Grifo nosso).*

Tais apontamentos nos levaram ao documento original citado por Cechinel e Mueller (2022) ao se reportarem ao ex-presidente da comissão da BNCC, César Callegari que, em 2018, deixou o cargo por não concordar com os rumos que o documento base estava tomando. Dentre esses problemas, é o que o professor da GHH menciona, quanto ao direito do conhecimento a partir do momento que retira a carga horária de disciplinas, “quantos conhecimentos serão excluídos do campo dos direitos e obrigações e abandonados no terreno das incertezas, dependendo de condições, em geral precárias, e das vontades, por vezes, poucas?” (Callegari apud Semis, 2018). Serão jovens formados pela educação pública com uma qualificação rasa e de difícil competitividade quando comparada a formação de alunos da rede particular de ensino.

Nessa situação, o papel do professor é cada vez mais enfraquecido, nas palavras da professora PMG, “*um trabalhador comum*” e que “*chegam igualar um professor a um traficante*”<sup>18</sup>, dificilmente se tem profissional apto para trabalhar com esses novos componentes ou mesmo fazer cumprir a competência geral para educação básica acima mencionada, não há como trabalhar o socioemocional dos alunos se o professor não tem o seu emocional garantido.

O segundo ponto é quando a professora cita 5S, está se referindo ao Sistema S – conjunto de entidades corporativas que engloba as siglas Senai, Sesi, Senac, Sesc, Sebrae, Senar, Sest Senat, SESCOOP<sup>19</sup>– visto um possível acordo

<sup>18</sup> Em referência ao comentário de um deputado.

<sup>19</sup> Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Sesi – Serviço Social da Indústria; Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio; Sesc – Serviço Social do Comércio; Sebrae – Serviço

estabelecido com o governo estadual de repassar, por meio de convênio, as trilhas formativas do Ensino Médio<sup>20</sup>, se já diminuiu as aulas dos professores na formação geral básica, também estão sujeitos a ficarem sem completar a carga horária com os componentes que formam as eletivas e trilhas de aprofundamento. Mais uma vez a educação pública repassada para os ideais e órgãos do mercado.

Em meio a esse cenário de impasses e incertezas temos os sujeitos pesquisados, os professores, que representam uma pequena parcela inserida nas salas de aulas das 728 escolas públicas estaduais. Por eles temos um recorte que nos revela como se encontram esses profissionais diante da implementação do NEM, pois as angústias são as mesmas, o que durante a pesquisa apareceu em uma escola se repetiu ou complementou nas outras. Portanto, são eles profissionais de diferentes áreas do conhecimento, preocupados com a sua relação trabalhista, um grande número de professores atuantes por contratação temporária, outros efetivos buscando completar a carga horária, apreensivos com os novos componentes curriculares e, acima disso, aflitos com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, levando em consideração o tipo de formação os jovens passam a receber, uma vez que os professores são encurralados por uma estrutura composta por aqueles que no topo teorizam e eles, a base frágil, colocam em prática.

#### 4.2 FORMAR PARA IMPLANTAR: A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM

O primeiro passo dado foi, por meio do questionário, reconhecer os docentes que estão à frente da implementação do NEM, tal como apresentamos na seção anterior. A partir disso abrimos os grupos focais com os dois blocos de perguntas para orientar a discussão, sendo que muitas delas não foram verbalizadas pela pesquisadora, porém abordadas pelos participantes durante os seus posicionamentos. Para atingir o objetivo específico que nos leva a refletir os modelos de formação continuada, abriu-se com um questionamento que aparenta ser simples, ao indagá-los “o que vocês entendem por formação continuada?”. No entanto, tivemos

---

Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; Sest Senat – Serviço Social de Transporte; SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

<sup>20</sup> Informação disponível em: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/21902/sintesc-vai-lutar-contr-o-desmonte-da-educacao>. Acesso em: 8 out. 2023.

manifestações que denotam pouco entendimento por parte de alguns professores, como também o contrário foi percebido, com colocações contextualizadas.

Na escola PMG, a professora que iniciou a conversa concebe, de forma mais simples, a formação continuada como um momento necessário, tendo em vista que muitas coisas mudaram. Contudo, outro professor complementou ao dizer que as formações precisam de formadores que saibam do que estão falando. Essa colocação surgiu, pois eles estavam na semana de recesso escolar e que ocorrem algumas palestras e, por isso, demonstraram insatisfação. Uma dessas palestrantes não era professora e abordou situações que, segundo os participantes do grupo focal, estavam descontextualizadas e de uma pessoa que além de não viver a educação não conhece tal realidade.

A mesma colocação foi feita por outra professora na Escola STS, em referência aos profissionais fora do campo de atuação da educação:

*[Professor STS] A formação que teve em julho contou, por exemplo, com profissionais que não eram da área da educação. E são profissionais, né? De outras áreas que vem falar com professores e eles não conhecem a nossa realidade. O que eu observei ali não condiz com a nossa realidade por não serem os profissionais que estão no dia a dia aí e são assuntos que não são do nosso interesse também e eles possuem algumas falas assim também que fogem muito da nossa realidade. Falo (falou) coisas eh que não condiz com o que a gente vive no nosso cotidiano profissional e, por vezes, senti até mesmo em uma palestra específica uma fala meio agressiva que uma das palestrantes teve conosco isso era nível estadual, né? Então, profissional de Florianópolis, né? Eu achei inclusive uma fala bastante (+) agressiva que nós não podíamos reclamar do nosso vale alimentação, por exemplo. Então, foi uma palestra pra mim, específico, que não teve nenhuma contribuição.*

Nesse ponto, trazemos Cunha (2014) com os modelos de formação continuada em que os órgãos gestores definem os formatos e temas, seguindo o modelo de centralização e controle das ações. Nesse sentido, justificam-se as falas da palestrante para com os professores, já que sua participação foi a partir de convite da Secretaria de Educação e com temática por eles definido, de tal modo abordou uma das pautas de luta do magistério catarinense que está relacionada ao vale-alimentação pago aos professores e, segundo os docentes do grupo focal, mostrou desconhecimento da causa e desconforto entre os ouvintes e comentários excluídos durante a *live*. Não somente a palestrante, mas como coloca outra professora da Escola STS, a sociedade como um todo não tem noção da realidade, daquilo que se

passa em termos de políticas para a Educação Básica e o que se reproduz trechos de uma narrativa mal contada.

*[Professora STS] Se for fazer um levantamento em termos de sociedade, eles não sabem o que acontece, eles têm uma visão como esses profissionais que são convidados ou contratados pra trabalhar tem. Porque é a realidade passada pra eles.*

Os depoimentos das professoras, durante a coleta de dados, foram após um mês em que a palestra ocorreu, mas que ainda reverberava entre os docentes e, mesmo de escolas diferentes, carregam a insatisfação daquilo que presenciaram/ouviram.

Ainda nesta esteira de pensamento, outro professor contribuiu mencionando que, muitas vezes, são professores formadores com muito conhecimento teórico, mas que não vivenciam a Educação Básica:

*[Professor PMG] [...] formação continuada vindo de um profissional que passou na sala de aula às vezes só por três, quatro anos, eu penso que não, não tem chão de sala. E principalmente agora no ensino médio (...) penso que veio algumas informações, mas pelo que eu percebi depois foi as orientadoras que foram atrás de muita coisa pra tirar as dúvidas que nós tínhamos que não foram poucas, né?*

Gatti (2014, p. 46) faz referência ao que o professor da escola PMG constata, muitos acreditam que “basta saber para ensinar”, mas não é somente o saber disciplinar, de conteúdo, em outras palavras, o teórico. Segundo a autora, há uma parcela de profissionais da educação que não tiveram experiência direta com as redes de ensino ou com a sala de aula da Educação Básica, como também com os problemas gerais da educação no Brasil. Isso acarreta não somente a formação continuada, mas também a formação inicial, visto que uma boa parcela dos professores dos cursos de licenciaturas são profissionais com pouca experiência quando o assunto é relacionado às atividades e as redes escolares.

Não somente obter o entendimento dos professores em relação ao conceito do que é a formação continuada, mas o sentido que ela atribui no processo formativo, questão essa que não foi necessário que a pesquisadora indagasse, pois surgiu durante os diálogos, como:

*[Professora STS] (...) a formação continuada, nós temos lá a formação inicial que é a nossa graduação, né? Então o professor ele não pode estagnar, não pode parar é necessário tu de uma forma continuada, né? Ter essas formações pra que tu estejas sempre te atualizando, isso eu entendo como uma formação continuada, né? Então tu tá num processo contínuo, né?*

Nesse ponto, outra professora faz uso da palavra e faz a diferenciação entre formação inicial e continuada, a primeira, em suas palavras é a graduação. Ratificando essa colocação, a inicial é a que confere ao professor, por meio de uma licenciatura, o direito para atuar em sala de aula nos níveis fundamental e médio da educação básica. Enquanto que a segunda, são as iniciativas que acompanham a formação do professor ao longo de sua carreira, com propósitos claros, significativos e, como a própria palavra supõe, num modelo contínuo. Diante disso, o que possivelmente levou a professora complementar a fala, dizendo que as formações recebidas não são continuadas e que são “descartáveis” pelo modo como as direcionam.

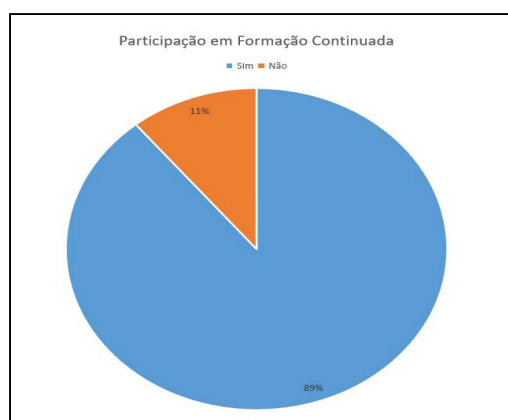
*[Professora STS] Porém o que a gente tem e nem eu vou falar em nível de estado né? Na minha concepção, não é formação continuada, não é formação continuada é quando ela tem todo o trabalho que é feito pré-formação, dentro do interesse, da necessidade do eh professor da escola, do aluno da comunidade e isso não ocorre. Na realidade nós vamos pra escola e não existe um planejamento e não é por falta da gestão. Na realidade é porque também não vem de cima, não vem o acompanhamento todos os anos, pelo menos essa é a minha longa carreira de vinte e cinco anos de trabalho é a mesma coisa, é você sentar na frente de um de um computador, a tecnologia foi melhorando sim sentar, ouvir palestra que dá sono, que não existe um debate, que não existe uma troca e não existe OUVIR a nossa necessidade. Eles partem do pressuposto do que eles consideram que é o ideal e mando, mas o ideal pra tua escola não é o da minha. Então, eu penso que boa parte da nossa formação é extremamente descartável, que não me agrega nada.*

Pelas colocações dessa professora tem-se o que Nóvoa (2019) chama de atividades formativas, pois não apresenta o *continuum* temático ou, ainda, o contrário do que propõem Freire (1996) em criar possibilidades para uma reflexão do próprio trabalho pedagógico. Ademais, nessa fala, ao dizer que “não existe planejamento” é o que gera cursos e palestras desconectadas, mais uma vez se faz presente o indicador para o modelo de centralização e controle das ações, com formatos de oficina e palestra que pouco escutam os professores, principalmente sobre os resultados da formação. É preciso pensar as formações tendo como iniciativa a realidade concreta, o que inclui ouvir os professores, os estudantes e os gestores;

conduzir os trabalhos para elaborar reflexões e estar consoante ao contexto atual e futuro dos espaços escolares (Gatti, 2021).

Importante destacar que, em questionário, perguntou-se aos professores se nos últimos dois anos eles tinham participado de cursos de formação continuada, obtivemos como resposta um número significativo de afirmações – gráfico ilustrado abaixo – o que num primeiro momento até os próprios professores assimilam a formação continuada enquanto cursos e palestras no geral, sem a ideia do *continuum* formativo.

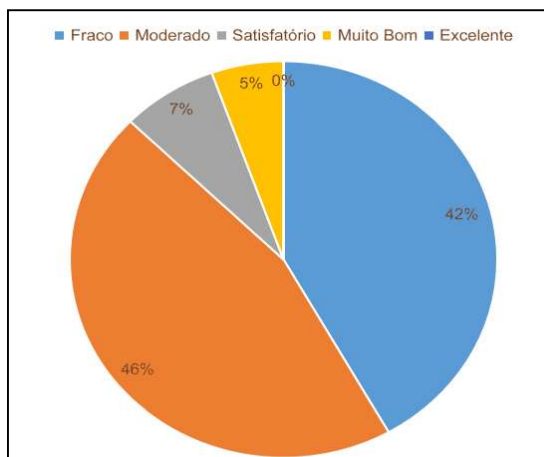
Figura 14 – Participação Docente em Formação Continuada



Fonte: dados da pesquisa.

Ainda, perguntamos como eles avaliavam as formações específicas para o Novo Ensino Médio, de modo selecionar o grau de satisfação, o que resultou em porcentagens significativas para cursos avaliados como fraco e moderado, o que corrobora com a exposição dialógica durante os grupos focais.

Figura 15 – Grau de Satisfação Formações para o NEM



Fonte: dados da pesquisa.

Muito próximo a essas colocações, na Escola GHH, uma professora pontuou as formações como algo distante do seu real sentido e já relacionou com o Novo Ensino Médio, ao dizer que está muito limitada para a complexidade que é esse projeto:

*[Professora GHH] Eh, primeiro que a formação continuada já diz a nomenclatura, né? Não, não é uma formação de princípio, não é uma formação de base. Eh é uma formação de quem já tem uma graduação e já tem um caminho pela frente, já tá exercendo uma profissão. Essa formação continuada, ela tá bem limitada na nossa realidade de estado hoje, inclusive pelo, né? Ensino médio, novo ensino médio. Eh e aí é a grande lacuna assim, o ponto fraco desse projeto, dessa reforma, né? Porque muitos professores não receberam, teve capacitações? Sim. Mas não tão integral e tão complexo quanto o projeto, né?*

Retomamos as contribuições advindas da professora da escola STS que, ao relacionar as formações com a implementação do NEM pontua os métodos usados durante a pandemia de Covid-19 que se fazem presente; a fragmentação existente nas formações que se desencontram com o que é proposto pela BNCC e CBTC, visto que nesses documentos a proposta é que os trabalhos pedagógicos não sejam fragmentados; e, por fim, a superficialidade dos temas abordados nas formações condizentes ao NEM:

*[Professora STS] É que a nossa **formação continuada eh pós-pandemia** ela continuou literalmente eh. **É com vídeos, é online, é pro estado todo.** Então, tá muito aquém, sabe? A gente não tá tendo esse, eles não estão nos aconchegando, né? Num, numa, num debate presencial e nos escutando. Então está ficando essa formação continuada na verdade, ela **está fragmentada**, sabe? É o que na verdade a proposta do novo ensino médio não deveria ser mais assim né? Aulas fragmentadas né? Então se não existe*

*aulas fragmentadas, nós não temos que ter formações fragmentadas, então tá vindo assim, né? Eh eh no encontro que a gente teve agora que era pra ser presencial, foi cancelada, começou o ano passado e o que que a gente tá percebendo nessas formações que estão vindo. Eh as informações, **os conhecimentos da proposta do novo ensino médio nem eles estão conseguindo nos trazer, né? Eles trazem assim eh quais são as competências, as habilidades superficialmente** e na verdade isso a gente está vendo o tempo todo, né? A gente sabe que as competências são aquelas ali, que as habilidades. Mas assim, no dia a dia como é que está, como que está acontecendo? Então **está faltando a escuta dos professores, né? Eh eh esse acolhimento, na verdade a palavra seria essa, assim como a gente tem que acolher o estudante, nós temos que ser acolhidos e escutados também pra pra pra que eles possam fazer essas formações que vem mais de encontro com o que tá acontecendo, né? E tá longe!** (grifos nossos).*

A finalização desse relato enfatiza a falta de escuta dos professores, não só para a composição das formações, mas também para a implementação do NEM. Conseqüentemente, denota a desvalorização do profissional que está à frente da Educação Básica, pois não lhe é dado o direito de fala, nem no processo preparatório das formações, nem mesmo durante elas, já que são em vídeos, *on-line* ou *off-line*, de abrangência estadual que, segundo os participantes da pesquisa, *“Eles não querem ouvir e quando a gente vai e faz, e levanta o questionamento que eles não sabem responder, eles bloqueiam os comentários”* (Professora STS), aqui fazendo menção as formações via YouTube. Trata-se de acúmulo de informação e não como um momento de compartilhar os conhecimentos entre os pares que se igualam na condição pedagógica e juntos podem refletir sobre essa condição. Se, assim fosse, já se encaminharia para um modelo parcial de descentralização e controle das ações (Cunha, 2014). Porém, percebemos que esse caminhar formativo para os docentes se mantém engessado, por isso centralizado.

Na escola PMG, comentário semelhante foi trazido nas discussões, de que os temas eram interessantes, todavia a maneira abordada (palestras *on-line*) não contribui para o processo formativo, inclusive, o exemplo dado pela professora também se volta para aquilo que não se pode fazer com os alunos, no entanto é feito com os professores:

*[Professora PMG] coloca-se no lugar do aluno, como é que vai fluir só um método? Eu tenho que ficar ouvindo o dia todo. Então, assim, a gente só olhava pra trás era todo mundo mexendo no seu celular a maneira abordada não contribuiu em nada.*

Além disso, outro item relevante concerne à fragmentação, como dito os temas podem ser interessantes, mas não basta, precisam dialogar entre si, do

contrário a formação torna-se genérica, não há aprofundamento, muito menos interlocução entre os seus participantes. Se a proposta é superar a fragmentação disciplinar no NEM, os professores precisam se preparar de forma desfragmentada, para que isso reverbere em suas aulas. Em concordância com Sacristán (2017, p. 271), “a formação de professores, metodologicamente falando, é tão complexa como a dos próprios alunos”, por isso tange a necessidade de formações baseadas nos contextos reais dos professores, assim tornam-se significativas e aplicáveis em sala de aula.

Nóvoa (2019) acentua que o lugar de formação também é o lugar da profissão, diante disso a pesquisadora interpelou qual a periodicidade das formações e se eles se reuniam em outros momentos, no espaço escolar ou fora dele, além das datas estipuladas pela SED chamadas de Parada Pedagógica ou as formações de início de ano ou no recesso escolar nos meses de julho/agosto. Até mesmo porque no Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022, p. 56) está exposto que:

Além das formações continuadas indicadas no planejamento, as escolas são orientadas a realizar cursos de formação continuada, conforme cronograma próprio. Essas escolas foram orientadas a priorizar os momentos formativos, possibilitando oportunidades de reflexão, avaliação e reformulação das práticas pedagógicas relativas ao Novo Ensino Médio.

A resposta para essa questão levou a dois cenários distintos, isso porque se tem uma escola piloto quanto à realização do NEM e as outras duas, assim como a maioria no estado, tiveram que se adequar ao novo currículo sem as mesmas condições antes oferecidas.

Na escola STS, os professores relataram que, durante o ano, são três reuniões pedagógicas e a pauta elenca muitos assuntos do dia a dia da escola, sobrando pouco tempo para uma ação formativa, não tendo outros encontros entre os professores, ou seja, a orientação descrita acima não faz parte do contexto dessas escolas. Contudo, os participantes lembraram-se do que foi dito, antes de iniciar o NEM, pertinente as horas destinadas para planejamento, tal como expresso no Caderno de Orientações (Santa Catarina, 2019), desse modo tivemos a seguinte fala:

*[Professora STS] É bem restrito esse tempo pra nós, né? Então, não tem. Lá no início da proposta do Novo Ensino Médio era o quê? A gente sentar uma tarde, que nós íamos tirar uma quinta-feira, que não podia pegar aula em outro local, porque a gente ia sentar pra debater. E aí quando chegou no outro ano, que ia ser implementado o Novo Ensino Médio, eles reduziram pra duas*

*aulas e quando foi pra começar, eles disseram não vai ter mais. Agora a gente tem que cumprir a hora-atividade e vai ser nessas horas atividades. Que daí também não funciona.*

Recordando que este ano, 2023, as horas-atividades, como já mencionado nesta tese, deixaram de ser cumpridas no ambiente escolar. Do mesmo modo, a escola PMG realiza suas reuniões pedagógicas, porém citaram que já ocorreu um momento – no ano anterior quando principiou o NEM – que sentiram necessidade de conversar entre equipe pedagógica e professores. Para isso, solicitaram autorização da Coordenadoria Regional de Educação Criciúma e dispensaram os alunos após o recreio, garantindo a merenda e o dia letivo, e se reuniram num curto espaço de tempo, mas sabem o quanto isso é difícil de ocorrer e de se ter autorização. Alternativa não muito exitosa relatada foi à de que os professores, por área do conhecimento, pudessem cumprir as horas-atividades no mesmo dia e horário, mas foi unânime a resposta de que não deu certo, somente um grupo que se reunia em uma tarde, mas por poucas horas:

*[Professora PMG] Mas na verdade, na verdade, acontecia que (a ATP) organizou um horário pra tentar, tanto que nós éramos na sexta-feira, na terceira aula. Na sexta-feira, nós tínhamos uma aula do grupo das ciências humanas que sentava, mas gente uma aula, a gente não conseguia.*

Não diferente, citaram as horas que eram destinadas para o planejamento e que na concretização do NEM não mais existiram. Igualmente interessante o pré-planejamento das formações organizadas pela escola e que os presentes disseram que este ano não foi possível fazer, pois as palestras (entende-se os vídeos) não foram recebidas com antecedência, o que nos anos anteriores as ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos) assistiam e selecionavam os conteúdos ou partes dos vídeos que seriam importantes repassarem para os professores, na busca por mais tempo de qualidade nos estudos dos docentes. O formato e modo como as formações são relatadas se aproximam das características que Cunha (2014) menciona como “localização episódica”, pois são poucos os momentos durante o ano letivo para que, de fato, ocorra formação, esse poucos encontros são de reuniões com repasses administrativos e de organização escolar, valem-se de acompanhar esses professores somente pela descrição quantitativa, tanto como avaliação do curso como presença, indicadores que mais uma vez apontam para o modelo de centralização e controle das ações.

Nesse ponto, um professor avalia as palestras apresentadas nas formações e sugere que se os professores de dentro da escola estivessem à frente das discussões, elas seriam mais enriquecedoras, vejamos:

*[Professor PMG] É engraçado, a nível estadual, pede-se pra nós saúde emocional, mas tudo isso que a gente está debatendo gera ansiedade na gente, ou seja, qual é o sentido, por exemplo, de tu despejar uma situação pro teus professores que tão numa rede já faz anos, outros não, mas não interessa, são todos professores e todos tem que ser valorizados da mesma forma, bem que se diga isso, né? Ai esse tipo de assunto que é despejado de goela abaixo nos gera ansiedade e aí ele vem falar de saúde emocional em dois dias com palestras absurdamente chatas. Que daí eu consigo entender o aluno de vez, porque daí eu consigo me colocar como aluno. É como disse a minha colega sabe, tipo assim, eu preferia, e deixar isso bem claro aqui mil vezes, pessoas aqui de dentro fazendo nos, nos gerando debates e discussões que seriam enriquecedoras nesse sentido porque simplesmente aqueles vídeos que a internet cai, os caras não tem boa dicção, falam mais do mesmo. Sabe o que é mais do mesmo? Eu já sei, a gente já sabe que eles vão falar com antecedência.*

Nesse posicionamento é que acreditamos que seja possível uma formação continuada reflexiva, tendo lugar e sujeitos dentro da escola, sem dispensar o apoio de universidades e de grupos de pesquisa, “mas é no lugar da escola que ela se define” e “cumpre o seu papel no desenvolvimento profissional dos docentes” (Nóvoa, 2019, p. 11).

Além disso, o professor PMG menciona, novamente, a saúde emocional ao se referir não só ao tema das palestras que naqueles dias assistiram, bem como a situação em que estão vivenciando e que gera ansiedade. Fator esse também citado na escola STS, pois uma das participantes do grupo focal expôs uma ocorrência que tem se tornado frequente, reuniões no intervalo (recreio) e as demais colegas apontaram para a saúde psicológica:

*[Professora STS] Nosso recreio tem virado um caos, porque o recreio pra mim, esse intervalo, seria um ambiente de arejar a cabeça. É reunião todos os dias. É cem por cento, falando de aluno, de problema. Então nosso momento trocar ideias é na hora do intervalo que eu acho, gente, terrível eu falo por mim que fico três turnos na escola manhã, tarde e noite, eu respiro escola e pra mim está muito difícil.*

*[Professoras STS] Aí acontece o quê? Professor fica doente? Adoece? Não tem estrutura psicológica? Daí é muito cobrado, mas é pouco valorizado.*

Devemos considerar que todo espaço escolar gera formação, não diferente é para o momento dos intervalos. Todavia concordamos com a posição assumida pela

docente que nem sempre é o momento adequado e, principalmente, ter esse cuidado, pois não se trabalha sem descanso. Embora escola não seja uma empresa, forças sociais maiores tratam a educação na mesma lógica do mercado, todavia não cabe uma formação docente no sistema administrativo *just in time*, ou seja, produzir mais em menos tempo. A escola lida com questões complexas, pois auxilia na preparação e condução de crianças e jovens, por isso não pode os professores planejar e ter suas formações de modo simplista ou, como mencionado pelos participantes da pesquisa, reduzida a vídeos sem, ao mínimo, uma interlocução.

Em contrapartida, a Escola GHH figura um cenário diferenciado, dado que é uma das 120 escolas-pilotos que desde o ano de 2020 iniciaram a flexibilização curricular de maneira gradativa (em 2020, 1ª séries; 2021, 1ª e 2ª séries; 2023, agregou 3ª série). Conforme o Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022), esse processo ocorreu mesmo diante da pandemia de Covid-19 em formato remoto, com a utilização de ferramentas tecnológicas. Episódio esse relatado no grupo focal e que, mesmo diante desse problema, ainda se mostrou uma construção positiva:

*[Professora GHH] Eu acho que a gente fez muito uma formação continuada entre nós. Porque como era uma escola piloto e a gente tem essas quintas (-feiras) mesmo com a pandemia, e claro que dificultou bastante, ãh no processo depois que a gente começou a se reunir existia uma formação continuada muito grande aqui dentro né? Entre nós, então, pra nós entendermos como que o nosso novo ensino médio a partir de uma coisa que tá vindo, né? Obrigatória, vindo cima, como que a gente enxergaria isso e estruturaria isso? Então, eu acho que essa formação continuada entre os colegas que participaram do processo de construção aqui dentro fortificou o nosso trabalho, mesmo dentro de muitas coisas que a gente né? ãh, eh, não corrobora, enfim, a gente trilhou o nosso caminho a partir de algo que tava, que nos foi dada obrigatoriamente, mas que conseguimos, acredito, né? Pra quem mesmo quem não pegou o processo com a gente desses anos, que chega agora e vê uma estrutura que o colegiado montou né? A partir do que a gente entendeu que era a proposta, facilita o processo, não é o ideal, mas facilita, né?*

Esse depoimento coaduna com a posição de Nóvoa (2017, p. 1125) ao dizer que a “formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objectivo de compreender e melhorar o trabalho docente”. De tal modo, estavam esses professores no próprio espaço escolar, com um período fixo – todas as quintas-feiras à tarde – e remunerado para juntos traçar os contornos de proposição do Novo Ensino Médio. Esse caminho trilhado, como mencionado pela professora, é justamente o resultado da reflexão que

o grupo de docentes construiu durante o período de flexibilização curricular, pois receberam o novo projeto e foram estudando para colocá-lo em prática. Tanto que o no Plano de Implementação traz essa observação:

As 120 escolas-piloto que iniciaram o Novo Ensino Médio em 2020 possuem seus próprios cronogramas de formação continuada, conforme previsto na Proposta de Flexibilização Curricular. Estas unidades escolares foram orientadas a priorizar esses momentos formativos, possibilitando oportunidades de reflexão, avaliação e reformulação das práticas (Santa Catarina, 2022, p. 57).

Durante o grupo focal, a pesquisadora interpelou sobre as temáticas desses encontros, se eram definidos pela escola ou orientados pela Secretaria de Educação. Nesse momento, o diretor, que se fazia presente, prontamente respondeu que receberam alguns temas e outros eram definidos com os professores conforme a necessidade, a exemplo, compreender os novos livros didáticos estruturados por áreas do conhecimento e não mais por componentes curriculares, os professores reunidos por área passaram a ter que estudá-los e organizar suas sequências didáticas.

Condizente as temáticas recebidas, infelizmente, durante a pesquisa não conseguimos abordar, recordando que nessa escola o tempo de coleta de dados foi estipulado em trinta minutos. Porém, no Plano de Implementação do NEM (2022, p. 57), tem-se a seguinte indicação:

Muitas poderão ser as temáticas abordadas nos projetos de formação continuada, no entanto, é necessário que as escolas de Ensino Médio abordem os temas abaixo:

- marcos legais;
- concepção de Educação Integral, Tempo Integral e Educação Profissional;
- concepção de jovem como protagonista;
- condição juvenil na atualidade;
- projeto de vida;
- integração curricular;
- componentes curriculares eletivos;
- protagonismo juvenil;
- estudos metodológicos das áreas de conhecimento e da educação profissional;
- avaliação;
- pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;
- uso de práticas e ferramentas inovadoras com objetivos voltados à inovação educacional social;
- didática no Ensino Médio, planejamento, estratégias de ensino e teoria da atividade;
- formação social da mente, formação de elaboração e apropriação de conceitos/adolescência.

- metodologias ativas

A maioria dessas temáticas estão presentes no Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021a,b,c,d), contudo quando iniciaram com as escolas-pilotos ainda não se tinha o documento finalizado. A escola GHH, em seus momentos de formação, agregou parcerias com outras instituições no decurso formativo, a saber:

*[Professor GHH] Tem parceria da UNESCO, né? Com as palestras, com a formação que teve assim, como sempre na formação da UNESCO (...) o pessoal do SENAI que teve aqui também que estava, já tinha começado o novo ensino médio. Então, foi discutindo, na verdade a gente foi discutindo.*

Conforme citamos durante a fundamentação teoria, nas palavras de Nóvoa e Alvim (2022), a formação continuada não deve dispensar as contribuições externas, ao passo que também busca a sua própria ação de refletir. Logo, na escola GHH, dentro dessa conjuntura, dispõem de uma formação em que os professores estão na condição de refletir, de agir colaborativamente e pesquisar:

*[Professora GHH] Eu acho que todos aqui foram um pouco pesquisadores, foram pouco não, muito, foram pesquisadores, autodidatas e que, é que essa formação continuada tanto pra ouvir de outras escolas pilotos, porque a gente tem a experiência de nossas e leituras porque agora já tem alguns artigos.*

Dentro desse quadro apresentado, dos três modelos de formação que está em análise (Cunha, 2014), insere-se no parcial de descentralização e controle das ações, em razão de que a compreensão de formação e desenvolvimento profissional também parte da reflexão docente, tanto pela teoria quanto pela prática. E os formatos usuais de estratégias de formação atendem a estudos de interesse do grupo, bem como pelas parcerias estabelecidas ao longo do trajeto.

No entanto, esse panorama tende a mudar no próximo ano, pois o projeto escola-piloto finda em 2023 e os encontros remunerados que ocorrem nas quintas-feiras não mais acontecerão. Embora essa escola como piloto represente para a sua equipe um avanço, eles não deixam de tecer críticas:

*[Professora A GHH] Uma das coisas que eu critico é que a Escola Piloto, ela serviu pra quê? Se a gente montou algo que serviu pra gente, que no outro ano quando a gente começou a desenvolver e aplicar e viu que tava dando certo do nosso jeito, veio outro e não, não faz assim, faz de outro. Mas como assim, tá funcionando aqui?*

*[Professora GHH] Serviu de base pra quem, né? Piloto pra quem?*

*[Professora GHH] pra quem está aqui que é efetivo e que daí às vezes os colegas né que são ACT chegam e tem uma estrutura pelo que a gente vê dos relatos facilitou, mas isso pras pessoas que estão vindo aqui e pra quem não veio aqui? Professor M vai lá junto com o (professor) R fala da nossa experiência, mas são casos isolados, então assim ó foi o piloto pelo piloto do qual eu não teve uma volta a conversar e daí sim talvez a partir disso uma formação continuada. Não porque a gente tá, deu certo algumas coisas aqui, mas uma troca de experiência de saber disso que é informado antes né? E daí isso não teve. Não tem.*

Esse parecer das professoras mostra, inclusive, a disparidade que o documento publicado em 2022, Plano de Implementação do NEM, tem com a realidade, haja vista que elas identificaram que todo o trabalho realizado na escola não foi explorado, ou melhor, compartilhado com as outras escolas, sendo que no Plano tem a seguinte colocação: “As ações de implementação nas novas escolas que passarão a ofertar o Novo Ensino Médio, seguirão conforme as experiências das escolas-piloto” (Santa Catarina, 2022, p. 59). Tanto que na Escola PMG os professores não sabiam nem dimensionar quantas escolas-pilotos tem na região:

*[Professora PMG] E aí tinha cinco escola polos, por exemplo, né? Aqui na cidade acho que eram duas né? Aí tinha em algumas aqui na nossa né? Nossa regional. Se não me engano cinco na regional.*

Reforçando que, no estado foram 120 escolas-pilotos, na regional de Criciúma somente uma e que faz parte desta pesquisa.

O Plano de Implementação do NEM disponibiliza um quadro com 11 cursos de formação continuada para execução no ano de 2022. Primeiramente, entendemos que num processo de implementação essas formações são válidas antes de colocar o projeto em prática, no entanto, as datas compreendem todo o ano em que as aulas do NEM já estavam ocorrendo. Desses 11 cursos, somente 5 destinados aos professores que, por sua vez, registram os seguintes formatos: 2 *on-line*, 1 híbrido, 2 presenciais. Todavia, pelas narrativas dos docentes foram cursos que mal chegaram até eles ou sem continuidade.

*[Professora PMG] Eu fiz a inscrição, quando chegou na hora não me acharam, eles perderam a minha inscrição, minha inscrição sumiu. Estou esperando até hoje.*

*[Professora STS] Primeiro eu ia falar sobre a formação continuada que não foi continuada, que a CRE proporcionou pra gente no ano passado, né? No meio do ano, eu acredito, eh a gente se reuniu por áreas, né? Eu fui no grupo*

*da cultura digital porque eu tava trabalhando componente e cultura digital. E aí a gente vê assim naquela conversa, né? Que tinham profissionais das mais diversas áreas, né? Por que que eu tava lecionando cultura digital? Que é o meu objeto de pesquisa, né. E aí a gente tinha profissionais de TI, da área da informática, só que cada um com um foco diferente assim, diferente do que o é o objetivo da cultura digital, né? Estavam levando muito assim pra, ah pro foco da informática, de fazer um criar um site, uma questão muito técnica, por exemplo. E não era o objetivo, de acordo com a BNCC, de acordo com, o currículo base, era bem diferente, né? O foco, que seria mesmo de fazer os estudantes refletirem, né? Sobre é, como é usar mesmo, né? As tecnologias da informação e comunicação. Então é assim, cada um com um foco diferente. Então, né, a gente já percebe que já não tá certo isso, né? Porque o componente deveria ter o mesmo, a mesma linha, né?*

*[Professora STS] E eu acho que até isso que eles estão meio receosos, né? De, de dar essa continuação e porque o ano passado o que a gente percebeu lá nessa formação? Que estavam perdidos? Perdidos. Eles foram lá, fizeram uma explanação de tudo aquilo que a gente já tem ouvido, que são os componentes, as habilidades, toda aquela coisa. Depois a gente se reuniu cada um por área de conhecimento numa sala. Eles jogaram uma atividade de cartaz e cada um apresentou. Foi isso? Né? Foi isso a formação.*

Novamente, temos uma formação no modelo de centralização e controle das ações, tendo em vista o acúmulo de informação, com formato pouco atrativo. Não leva ao pensar criticamente e assumir posições em relação ao que deve estar alinhado a proposta pedagógica, no relato, claramente cada professor foca o mesmo componente curricular para caminhos diversos, ou melhor, os encaminha do modo que cada um fique mais confortável, sendo que nesses momentos formativos que deveriam surgir os alinhamentos, “uma apropriação coletiva dos princípios assumidos”, no entanto verifica-se que “não há esforços institucionais e nos cursos” (Nóvoa, 2014, p. 35).

Por fim, quando os professores aqui declaram, em tom de desaprovação, a quantidade de cursos formativos em vídeos ou, ainda, a precariedade e a falta de uma formação que de fato seja continuada:

*[Professor PMG] Trilhas (de conhecimento) e etc. e tal só funcionou pela competência dos meus colegas, não por essas, né, não por esses negócios de **formação continuada e continuar, continuar o que se nem começou.** (Grifo nosso).*

Em outras palavras, é entendendo-a como significativa para o trabalho docente. Reportando, outra vez, ao Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022), ele apresenta um cronograma de ações de implementação sem nenhuma atividade direcionada aos professores no ano antes de iniciarem o novo currículo (que seria em 2021). Somente uma programação para final de 2021 e início de 2022, de

forma assíncrona, em que disponibilizaram uma série de vídeos com os temas a seguir:

Curso de Formação Continuada para Implantação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

1. Arquitetura do Novo Ensino Médio
2. BNCC e Novo Ensino Médio na Prática
3. Pressupostos teórico-metodológicos
4. Marcos Legais e Visão geral do Novo Ensino Médio: BNCC e Construção do Currículo nos Estados
5. Princípio da flexibilização e da Integração curricular
6. Princípio do acolhimento das múltiplas juventudes e o contexto da escuta diagnóstica
7. Metodologias ativas - fundamentos históricos. Metodologias ativas na prática
8. Avaliação no Novo Ensino Médio
9. Visão geral da Parte Flexível
10. Projeto de Vida
11. Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento - Visão geral e organização no currículo
12. Formação Geral Básica por Área do Conhecimento (dividida por áreas)
14. Trilhas de Aprofundamento (dividida por áreas)
15. Avaliação Final (Santa Catarina, 2022, p. 53-54)

Os cursistas deveriam assistir toda essa programação, sem nenhuma interação ou meios para sanar dúvidas e ao término responder uma avaliação que geraria a presença e nota de aprovação no curso. Além disso, disponibilizaram o que eles chamam de “repositório de webnários”<sup>21</sup> (seminários realizados pela internet), plataforma ainda disponível. Afirmar a formação continuada dos professores nesse contexto, no qual as experiências se reduzem em atividades de escuta, como depósito de conteúdo, e preenchimento de formulário avaliativo, mostra que a rede estadual de ensino de SC está muito aquém de uma formação continuada reflexiva, que faz uso dos espaços escolares como lugar de formação e que os seus professores sejam agentes do próprio desenvolvimento profissional. Decorre, no entanto, uma formação fragmentada e quando há proposta não assume um caráter de fato formador.

Dos três modelos de formação desenhados por Cunha (2014), a centralização e controle das ações imperam mesmo diante de um novo currículo em que anseia por uma formação integral, com metodologias diferenciadas, com a integração dos conteúdos e dos componentes curriculares, com práticas interdisciplinares, mas esquecem que para isso é necessário repensar o papel do

---

<sup>21</sup>Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/videoteca>. Acesso em: 19 out. 2023.

professor como intelectual e que é capaz de provocar essas mudanças quando também lhe é dado o suporte a partir de um planejamento e sistematização de ações que ultrapassem as funções burocráticas e valorizem o pedagógico.

A formação continuada não pode ser reduzida a contextos individualizados, em cursos aligeirados, participação em eventos isolados ou, como descrito aqui, em palestras on-line. Como apontou os antecedentes de pesquisa, Giacomini (2017), a formação continuada no espaço escolar contribui para a melhoria da qualidade do ensino, porém as políticas públicas educacionais precisam se voltar para essa demanda. No mesmo teor que Niemayer (2018) detectou que a formação continuada contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas, principalmente, ao se referir a interdisciplinaridade, o que passamos a analisar na sequência.

#### 4.3 PERCEPÇÃO DOCENTE: A IMPLEMENTAÇÃO, O CURRÍCULO E A INTERDISCIPLINARIDADE

Dentro do que foi até aqui mencionado, reportamo-nos agora para a implementação do NEM nas escolas e as práticas interdisciplinares, compondo o segundo bloco de questões pautadas durante o grupo focal, a fim de alcançar o objetivo específico em: problematizar a percepção dos professores quanto à implementação do novo currículo e ao enfoque interdisciplinar a que demanda o NEM.

Colocar em prática um novo currículo requer modelar as estruturas que compõem um determinado ambiente, sejam elas administrativa, física, pedagógica e pessoal. Na seção anterior, tratamos de compreender a formação continuada nesta nova composição para as séries finais da Educação Básica, isso porque a formação dos professores não é tarefa simples e precisa de condições singulares, tanto para formação quanto para a prática pedagógica (Cunha, 2010).

Após a discussão pautada na formação, tínhamos no roteiro perguntas, que davam sequência a segunda parte do grupo focal, a fim de saber como, nas escolas, se deu a implementação do NEM. Nos três locais de pesquisa não foi preciso verbalizar a questão, pois durante a conversa ela foi sendo respondida. Interessante perceber que numa linha temporal anterior a efetivação do NEM nas escolas já se tinha a divulgação do novo modelo e expectativas criadas por parte de quem passava a conhecer o projeto, assim tivemos o relato a seguir:

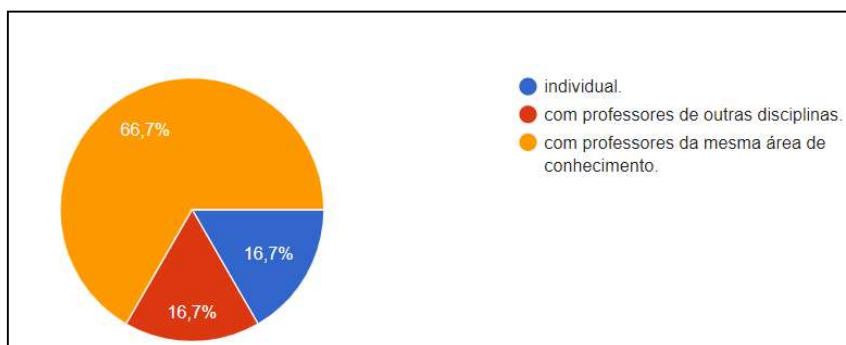
*[Professora STS] Completando quando a gente foi, a propaganda do novo ensino médio, acho que a S, a M e a E devem lembrar, né? Lá no Camboriú, Instituto Airton Senna, em 2019, quer dizer, eles apresentaram uma realidade que nos encantou, a gente veio de fada madrinha dizendo assim “meu Deus o novo ensino médio”, porque assim ó, vamos falar sério gente precisa ser mudado, aquele ensino médio que eu fiz lá em mil novecentos e tantos né? Que o aluno, pergunta pra ele se está gostando quer ir pra escola, “Não, eu quero trabalhar”. Não estava legal ainda não continua legal, acho que precisa vir um novo, precisa vir uma novidade, mas eu também acredito que a gente não está no caminho assim, a formação que nos apresentaram inclusive lá, eles, os professores conseguiram parar, pra fazer essa formação, continuada, dinâmica, né? Continua mesmo. Não é? Eles tinham um espaço na semana pra se reunir. “Que vamos fazer agora nessa trilha, nesse itinerário né? que caminho que a gente vai trilhar”. E os alunos que deram uma entrevista, propaganda, né? Eles estavam encantados, as escolas de trezentos alunos passaram para três mil, quer dizer, era uma realidade que realmente está não, “agora eu estou fazendo aquilo que eu quero porque eu pretendo ser médico, então isso não é o caminho da medicina. Eu pretendo ser um bancário [...] da contabilidade, da advocacia”. Agora, isso não está se concretizando e a gente vai ficando cada vez mais frustrado, correndo cada vez mais e parece que não chega a lugar nenhum, né? Então assim, cadê esse novo? Ainda não veio.*

Por meio desse depoimento, podemos observar que não houve uma efetivação do Novo Ensino Médio conforme foi anunciado pelo governo e pela mídia, ou seja, o que vinha sendo apresentado para os professores e alunos não aconteceu, a começar pela formação continuada (discutido na seção anterior), como também o tempo destinado ao planejamento para que as aulas e conteúdos fugissem da fragmentação. Ponto esse citado na Escola GHH como uma situação que gera custo e não investimento para a educação, um dos motivos para que o NEM não estejam atendendo ao esperado ou, ainda, ao prometido para as professoras que estiveram contemplando o projeto no ano de 2019.

*[Professor GHH] Eles não tiveram a visão, por exemplo, da quinta-feira essas aulas de planejamento, eles não botaram no papel o custo que isso ia ter. Hoje, lendo aqui, acham que isso aqui é custo, na verdade é um aprendizado. Né? Então, não sei, que todas as escolas teriam que ter, nós começamos em cento e vinte escola no estado, foi cento e vinte escola. Nós temos todo assim o planejamento [...] quando foi aderido toda as escolas, aí já mudou né?*

Mesmo sem o tempo programado para planejar as aulas como era o previsto, perguntamos via questionário se as aulas são planejadas de forma individual, com professores de outras disciplinas ou com professores da mesma área de conhecimento. As respostas, ilustradas nos gráficos abaixo, apontam que as aulas, na Escola STS e GHH, em sua maioria são planejadas com professores da mesma área de conhecimento.

Figura 16 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola GHH



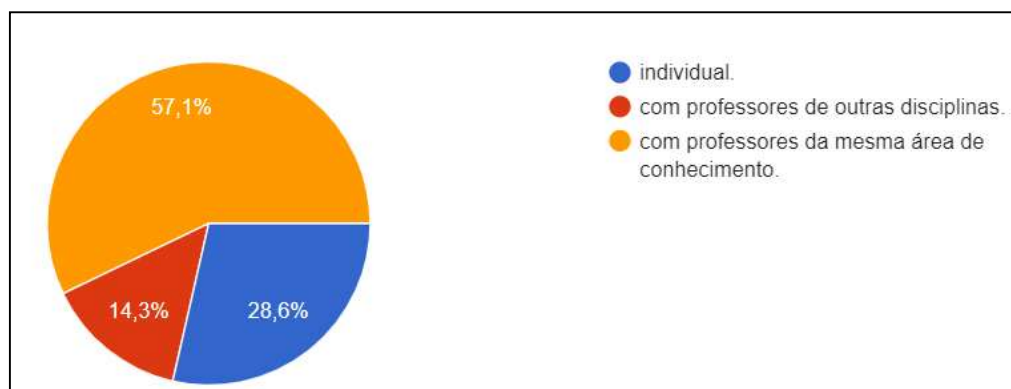
Fonte: dados da pesquisa.

Nessa escola, tem-se a porcentagem de 66% dos professores que planejam de forma conjunta, visto que eles recebem para estarem na escola todas as quintas-feiras, no mesmo período, como já discutido. Não se tem a totalidade de docentes em planejamento, pois muitos são ACTs e trabalham em outras unidades escolares. Eles, vivenciando essa prática, percebem a diferença quando comparado com outras situações:

*[Professora GHH] Graças a Deus que a gente tem essa quinta-feira aqui pra planejar porque eu tenho várias amigas que me ligam pedindo socorro porque na escola dela não existe esse momento pra planejar. Então, no ensino médio nas outras escolas não existe essa formação continuada.*

Mesmo diante desse modelo diferenciado entre as escolas, na STS apontou 57,1% dos professores com planejamento entre áreas do conhecimento e o restante no individual ou por disciplinas.

Figura 17 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola STS



Fonte: dados da pesquisa.

Porém, isso não quer dizer que eles se reúnem para estudar e organizar as aulas, tal como descreveu uma das professoras abaixo, mas buscam por alternativas para que o trabalho possa ser desenvolvido de uma forma melhor, na intenção de atender não só os preceitos dos documentos norteadores, mas também sanar as dúvidas que entre eles – os professores – tem ao organizar suas sequências didáticas.

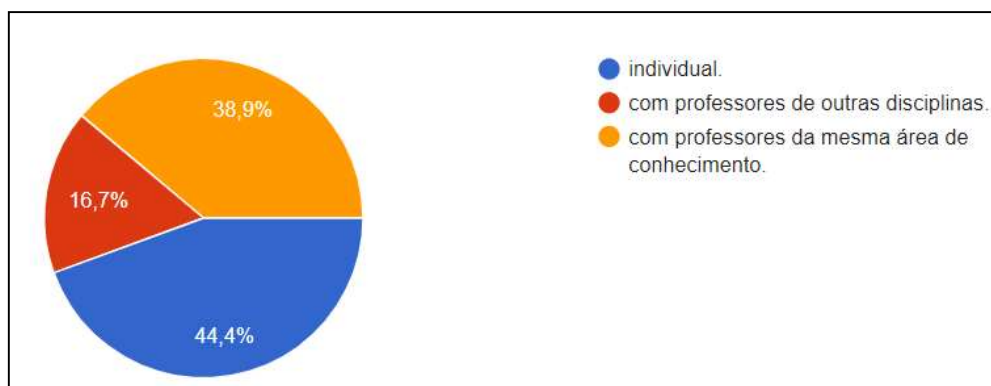
*[Professora STS] Na minha experiência com a trilha está sendo é, não está sendo positiva. Porque como eu falei tem uma professora efetiva e as restantes das professoras ACTs, nós trabalhamos em três escolas diferentes. A gente não consegue achar um dia em comum pra conversar. É difícil, a gente conversa via rede social. Fazer diferente, né? (Grifo nosso).*

Sabemos que as redes sociais têm facilitado muito o desenvolver das diversas atividades, todavia planejar em conjunto diante das tantas competências e habilidades que são requeridas dos professores e, principalmente, dos alunos está muito distante do ideal. Contudo, percebemos o comprometimento das professoras em realizar um trabalho mais significativo, como mencionado por outra professora:

*[Professora STS] Ainda sai muita coisa, ainda sai sem a gente conseguir ainda se reunir, né? Porque assim, a gente se esforça tanto, né? No individual pra que o coletivo dê certo, mas falta muito isso, falta muito a gente conseguir se organizar, se planejar, conversar, né? Juntos.*

Com uma realidade próxima, mas com porcentagens diferentes, a Escola PMG se sobressai com o planejamento individual em 44% – gráfico a seguir.

Figura 18 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola PMG



Fonte: dados da pesquisa.

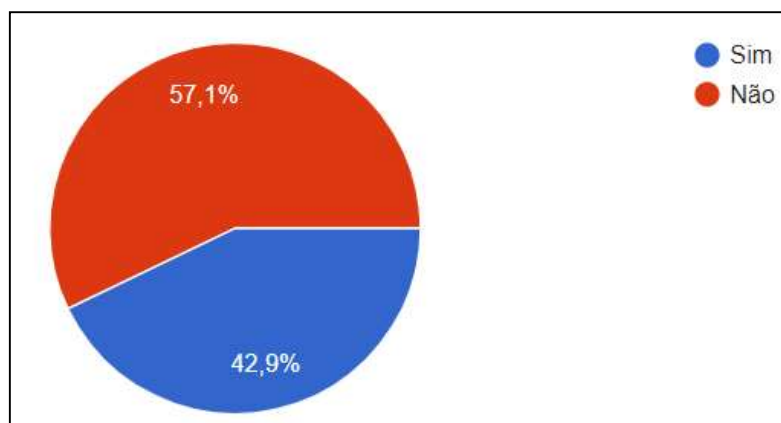
Essa escola, já tratado na seção anterior, buscou organizar as horas-atividades dos professores para que as cumprissem no mesmo momento e assim

facilitar os encontros de planejamento, contudo não obtiveram êxito. Tal como a Escola STS também recorrem às plataformas digitais para suprir essa deficiência ou em conversas durante o recreio:

*[Professora PMG] [...] Nós não tínhamos o espaço do planejamento coletivo, então na boa vontade, **recreios se conversando** né? Os horário que dava **preenchendo no drive** (Grifos nossos).*

Relacionado, ainda, a temática planejamento, a rede estadual de SC tem enquanto organização que os professores, nas suas respectivas disciplinas, publiquem no diário de classe o Planejamento Anual e durante os trimestres as Sequências Didáticas que podem ter duração máxima de 45 dias, ambos seguindo modelo que atenda a descrição dos objetos de conhecimento, habilidades trabalhadas, metodologia das aulas, tipos de avaliação. Perguntamos, então, se os docentes recebem alguma devolutiva referente aos seus planejamentos postados, em sua maioria foi afirmativo como comprovado pelos gráficos abaixo:

Figura 19 – Devolutiva dos Planejamentos: Escola STS



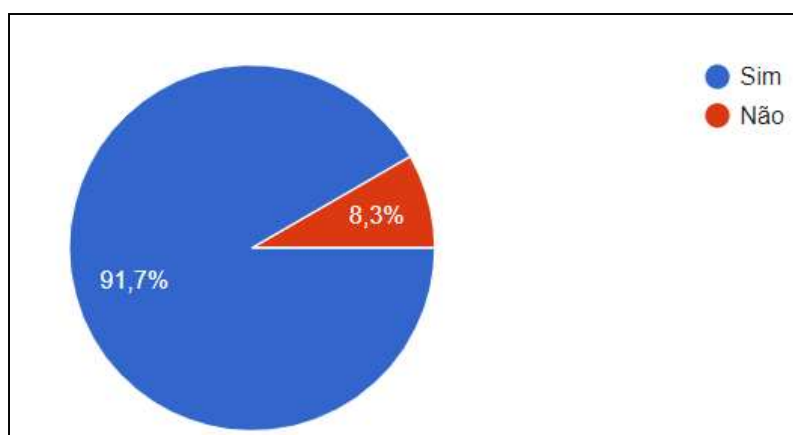
Fonte: dados da pesquisa.

Esta é a escola em que poucos são os professores cujos planejamentos são devolvidos, as pessoas responsáveis por esse processo são as Assistentes Técnicas Pedagógicas, chamadas de ATPs; às vezes, o retorno é para realizar alguma melhoria no plano; ou somente é observado se eles estão em dia (postados nas datas de vigência).

Na Escola PMG, a porcentagem foi bem expressiva, 91,7% dos respondentes confirmam a devolutiva. Contudo, ao descreverem a forma como ela

ocorre, observamos que alguns mencionaram que recebem por mensagem de WhatsApp ou pela própria publicação no drive, o que já denota a falta de tempo e a de espaço destinado ao planejamento para que essas questões também possam ter mais qualidade. Outros declaram que é revisado datas, conteúdos com habilidades e se foi postado no sistema. Em contrapartida, colegas mencionaram que discutem melhorias com as orientadoras pedagógicas (ou seja, ATPs) que indicam livros e mostram caminhos para enriquecer o trabalho.

Figura 20 – Devolutiva dos Planejamentos: Escola PMG



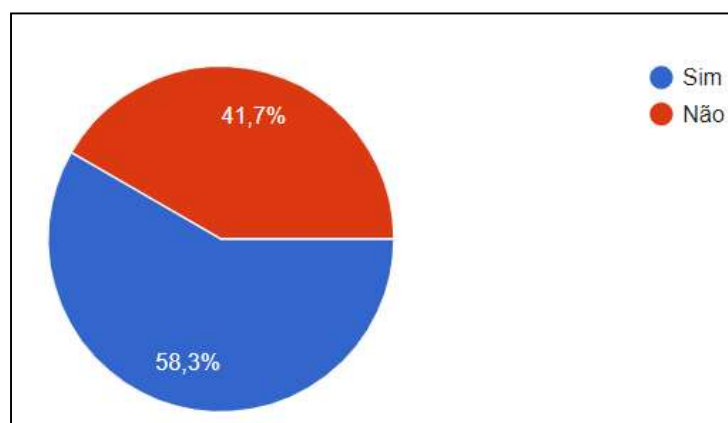
Fonte: dados da pesquisa.

Aqui, temos em uma única escola com diferentes posicionamentos para o que seria uma mesma ação. O que se vê são esforços dentro de uma realidade conturbada, de um lado falta tempo de planejamento para os professores, de outro falta à equipe pedagógica conseguir de modo igualitário acessar a todos os professores com a finalidade de auxiliar em seus planos para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, pois cada professor, em sua disciplina e conteúdo específico, terá uma ou outra necessidade. Em conformidade com Sacristán (2017), o profissional do magistério não é como alguns profissionais liberais que dispõe de técnicas instrumentais rotineiras, as práticas pedagógicas devem ser pensadas pelos professores e equipe pedagógica mediante aos objetos de conhecimento e a realidade da escola e do aluno, o que reforça a importância do planejar, orientar e revisar as sequências didáticas no decorrer do ano letivo.

Na escola-piloto do NEM, Escola GHH, embora 58,3% afirmam que seus planejamentos são revistos, ou melhor, tem retorno, acreditamos que o número seja baixo, tendo em vista que eles possuem uma estrutura diferenciada das demais

escolas, ao passo que há um espaço e tempo destinado para o planejar. No questionário aplicado, na questão 15, trata-se de uma pergunta aberta, pedindo como ocorre essa devolutiva e de que forma contribui para o fazer docente, as respostas foram reduzidas, algumas vezes com “*sim, não, nada a declarar*”. Cabe lembrar o relato feito na seção 3.1 Narrativa de Coleta que nessa escola, quando aplicado o questionário, os professores estavam em uma reunião conflituosa e a pesquisadora precisou retornar em outra data para dar continuidade à coleta de dados. Esses respondentes são professores que participam das horas de planejamentos, o que não justificaria o fato de não se ter um retorno dos planos.

Figura 21 – Devolutiva dos Planejamentos: Escola GHH



Fonte: dados da pesquisa.

Diante das apresentações das escolas em análise, percebemos que os docentes fazem o possível mediante as situações a que eles são expostos, novamente, usamos Sacristán (2017, p. 167) ao se referir que:

O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

Os docentes agem conforme o que lhe é solicitado, todavia a maneira nem sempre é a devida, pois as condições também nem sempre são favoráveis. Tem-se um currículo com a orientação de ensino integrado, porém para colocá-lo em prática os professores necessitariam de formação e planejamento, sem isso buscam medidas parciais, muitas vezes, que não cumprem com o mínimo esperado. Além de planejar

seguindo um currículo, precisam avaliar o processo de ensino-aprendizagem acompanhando as regras estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação que passa a valer para todas as escolas no estado. Dito isso, o Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022, p. 39 e 40) especifica a avaliação no seguinte formato:

A avaliação formativa está organizada em três etapas: **diagnóstico** (realizado antes do ensino de objetos do conhecimento, propõe-se a identificar se os(as) estudantes têm os pré-requisitos necessários para aprender e quais as concepções que possuem acerca do objeto de estudo); **intervenção** (ocorre quando o professor retoma o percurso formativo, após constatar que não houve suficiente elaboração conceitual e, por isso, reorganiza o processo de ensino possibilitando ao sujeito novas oportunidades de aprendizagem) e o **replanejamento** (realizado sempre que as atividades, estratégias de ensino e seus respectivos resultados não se evidenciarem suficientes). A avaliação deve ser realizada ao longo de todo o processo, ressaltando a importância da **recuperação paralela** dos objetos de conhecimento, para, de fato, garantir a progressão da elaboração conceitual. Destaca-se que a avaliação somativa está baseada na apropriação dos objetos de conhecimento, culminando no desenvolvimento das competências gerais e específicas e habilidades específicas. É ela que quantifica e classifica, de acordo com os resultados, ao final do processo de ensino aprendizagem.

Todo planejamento, além das estratégias de ensino para o objeto de conhecimento a ser trabalhado, é preciso que o professor equacione o tempo para: a) diagnóstico, identificar o que o aluno já sabe; b) intervenção, retomar o conteúdo a partir do conhecimento do aluno para chegar até o objetivo desejado, no entanto esse olhar não pode ser homogêneo, já que as dificuldades e formas de abstração são diferentes para cada aluno; c) replanejamento, no caso de insuficiência de resultado, pensar e praticar novos métodos. Todo esse processo deve ser analisado e oportunizado ao aluno a recuperação paralela, ou seja, a cada avaliação outra de recuperação. Bem como, conforme a carga horária semanal das disciplinas tem-se o número mínimo de avaliações por trimestre, o que resultou em descontentamento por parte dos professores que tiveram a quantidade de aulas reduzidas, permanecendo um quantitativo de avaliações difícil de administrar. Em conformidade com a Portaria n. 737/2023 (Santa Catarina, 2023):

Para fins de registro da avaliação da aprendizagem, o componente curricular com uma aula semanal deverá realizar, no mínimo, duas avaliações, com duas aulas semanais, três avaliações e, com três ou mais aulas semanais, quatro avaliações.

Nesse caso, a disciplina com uma aula semanal terá ao todo no trimestre, ao menos, quatro avaliações, pois além das regulares é necessário oportunizar a recuperação, de acordo com o disposto no artigo 4 da mesma portaria e parágrafos explicativos:

Art. 4º A avaliação da aprendizagem do estudante deverá ser registrada no diário de classe no professor on-line, incluídos os procedimentos de recuperação paralela, em todas etapas e modalidades de ensino.

§1º Entende-se por recuperação paralela a oferta de novas oportunidades de aprendizagem, por meio da retomada pedagógica de conceitos, objetos de conhecimento, habilidades e competências não apropriados e/ou desenvolvidos pelo estudante em determinado período letivo, sendo de responsabilidade da escola e dos professores o seu devido registro no diário de classe.

§2º Após a oferta de novas oportunidades de aprendizagem, os Professores deverão utilizar novos instrumentos de avaliação durante o período normal das aulas, antes do fechamento do trimestre/semestre, realizando o devido lançamento dos resultados no diário de classe. No caso da EJA, novas oportunidades de aprendizagem deverão ser ofertadas antes do registro das notas ao final de cada bloco/fase.

§3º As atividades de recuperação paralela devem possuir o mesmo peso e grau de complexidade da que originou a necessidade de recuperação, prevalecendo o resultado maior obtido. (Santa Catarina, 2023).

Assim sendo, a recuperação paralela, primeiramente, se dá pela retomada do conteúdo, logo após oportunizar novo instrumento de avaliação com o mesmo peso e grau de complexidade da avaliação primária. Todo esse caminhar, como disposto na portaria, deve ser conduzido no período normal de aula, entendemos que cada professor fará em sua aula. Em vista disso que os professores expuseram suas apreensões:

*[Professora PMG] Os nossos alunos têm muitas aulas, tem muitas aulas, muitas disciplinas, muitos componentes curriculares e é muita coisa e aí. Daí planejamento, daí vem à cobrança que tem que ter a avaliação conforme a aula uma quantidade de avaliação, aí daqui a pouco eles fazem a cobrança que tu não pode cobrar muito, não pode avaliar muito, Aí tu faz o quê? Faz a avaliação, não faz, né? Porque o discurso é um e lá no papel, na teoria está outra, né?*

*[Professora PMG] É muita avaliação daí a gente fica abafado, porque a gente só vai ter quarenta e cinco minutos, (...) daí depois de hoje dizendo que a gente tem que se preocupar com o emocional do aluno.*

Voltamos a um ponto já discutido que é o emocional não só do aluno, mas dos professores diante dos ditames que, no dia a dia, em sala de aula se faz necessário cumprir, mas com pouca diferença perante a carga horária das disciplinas,

ao passo que cada aula, como dito pela professora acima, são de 45 minutos e a grade do NEM apresenta para a formação geral básica duas aulas para cada componente curricular, exceto Matemática com 3 aulas, na 1ª série; duas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Matemática na 2ª e 3ª série. Ademais, os componentes do Itinerário Formativo com duas aulas semanais e as Trilhas de Aprofundamento de 10 a 15 aulas semanais. Muitos componentes para os alunos e pouco tempo de execução para o professor, acarretando o esvaziamento de conteúdo, como exemplificou o professor da escola PMG e a professora da STS:

*[Professor PMG] Gente, olha a pergunta que eu vou fazer. Será que um filho de um governador ou um filho de um deputado, gostaria que seu filho no segundo ano do ensino médio, olha a pergunta, tivesse uma aula de história? Vamos pra fins práticos? Vamos lá. Segundo ano do ensino médio, onde teve as maiores transformações, evoluções, mudaram o mundo, a forma de pensar, a forma de produzir, a forma de trabalhar, a forma de ver o mundo que você vive. Vamos lá! Aí eu tenho que falar sobre tudo isso em duas aulas. Sabe por quê? Porque daí eu vou ter que fazer uma avaliação. E depois eu vou ter que revisar pra fazer uma recuperação. E depois eu tenho que já se passaram um mês e meio. Eu tenho uma aula semanal de história, que um povo sem identidade é um povo que se molda, é o povo entende? Então assim será que um filho de um deputado ou filho de um senador vamos longe? O filho de um vereador da nossa cidade gostaria que o seu filho fosse e eu vou usar esse termo porque é esse tipo de gente que precisa pra trabalhar, que não pense, que não reflita não exige os seus direitos. E vocês acham que isso é balela? Não. Isso é muito grave.*

*[Professora STS] Eu sou professora de sociologia, então assim ó, a sociologia leva a esse olhar crítico, crítico que eu tenho, eu trabalho muito com meu aluno ter isso, só que eu tenho uma aula pra eles cortar. Mas eu deixo bem claro assim pro meu aluno que o cortar a aula da sociologia, da filosofia, eu defendo muito a minha área, fazer com que vocês sejam cobrados e não enxergue a realidade da sociedade, porque a nossa área fazia com que eles tenham abertura que não faça leitura por leitura, mas que tem uma criticidade e hoje dependendo disso, bah, tu tem aula à noite, tua aula é reduzida, tu chega lá, tu faz a tua a tua chamada, tu começa a explicar o conteúdo, acabou. Aí tu tem a tal de recuperação paralela, que até hoje eu não entendi pra que serve, porque não avança no conteúdo. Aí que tem três avaliações tem, três recuperações, mas só aqui eu tenho seis aulas, seis aulas, teve uma aula por semana, seis semanas, seis semanas são quase dois meses, o trimestre tem três meses, sobrou o que que eu trabalhava? Então, a recuperação paralela é outra coisa, não sei se tu abrange ou não, que o Estado teria que sentar e colocar assim, perai, ô professor, como é que tu tá vendo isso? Gente, não existe. Queira fazer uma recuperação paralela, então faça uma é. Deu. Ah, volta se a recuperação, como é que ele chamava a que a gente falava no final do ano, nós vamos fazer a anual, né. Antigamente seria um provão trimestral que do jeito que tá a gente não avança. Se o objetivo deles é que não aprenda, eles estão conseguindo parabéns pra eles.*

Esses dois depoimentos se conciliam, primeiro, pelo fato de mostrarem a necessidade dos conteúdos que, mediante a carga horária das disciplinas e diluída em exposição do conteúdo, avaliação, reposição e recuperação ficam reduzidos e cerceiam a possibilidade de ampliar conhecimento e a criticidade dos alunos. Para Duarte (2016, p. 95), “Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo vinculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar”, entendemos a partir disso que todas as disciplinas consideradas “clássicas”, o que inclui sociologia, filosofia, química e física são necessárias para o desenvolvimento cognitivo do aluno e para melhor compreender o mundo que o cerca. Tanto que a LDB 9.394 (Brasil, 1996, grifo nosso) deixa claro em seu artigo 22 a finalidade da Educação Básica em: “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**”, dito isso cabe ao Ensino Médio preparar os seus estudantes não só para o trabalho como, hoje, os currículos postulam, mas também para os estudos posteriores se assim desejarem. É preciso pensar na formação desses jovens para que eles estejam aptos para fazer diferentes escolhas, do contrário ficam à mercê do que a sociedade lhes impõe. Sendo a educação um direito básico de todos e dever do Estado e da Família (Brasil, 1988), ela precisa ser no mínimo igualitária, independente de qual segmento social de ensino que esteja vinculado, público ou privado, filho do rico ou do pobre, como destacou o professor no depoimento acima e no mesmo sentido o professor da Escola GHH (já mencionada em seção anterior):

*[Professor GHH] Aí vai sair do ensino, nosso básico, aqui, vai sair isso, mas lá, lá no particular que eu só falo mil vezes, lá vai sair os caras apto a fazer concurso público, apto a fazer concurso pra Universidade Federal, apto pra fazer, né? Coisa que o cara que tá na, falando de direito do aluno, cara o aluno que tá na educação básica aqui no ensino médio, aqui na escola pública, cara ele tem o direito de chegar lá junto com o cara que fez o (particular)ele tem o direito de chegar lá com a mesma base do cara e fazer a prova e passar, ele tem o direito disso, só que esse direito é suprimido com esse novo ensino médio aí.*

Embora a rede privada não seja foco de estudo desta tese se faz necessário algumas ponderações, inclusive, pois foi citada pelos professores em seus respectivos grupos focais. É notória a diferença que o NEM impactou nas escolas públicas e privadas, principalmente, na grade curricular. As instituições particulares não mexeram, ou mexeram pouco, na carga horária das suas disciplinas, passando a

somente ampliar o tempo de permanência de seus alunos para cumprir com as novas disciplinas, sem contar que muitas dessas escolas não utilizam o período de aula normal para a aplicação de nenhum tipo de avaliação, quando usam somente para a avaliação regular, em caso de recuperação somente o aluno que necessita comparecer em outro horário para recomposição do conteúdo e aplicação de novo instrumento avaliativo. Isso garante ao aluno cada vez mais sua inserção nos conteúdos provenientes das disciplinas “clássicas”, bem como as novas disciplinas de aprofundamento. Parte do exposto aqui se confirma na fala de uma das professoras participantes da pesquisa que também leciona em instituição privada:

*[Professora PMG] E outra que se o objetivo era realmente aprendizagem, né, melhorar o ensino, não trouxe nenhuma melhora. E a gente vai continuar, né, defasado o ensino público com relação ao ensino particular, por exemplo, porque no ensino particular a redução da carga horária, né, por disciplina, não houve. Eles continuam com a mesma carga horária, né, e com as trilhas, com aprofundamento, enfim, nós não, né? Reduziu bem a carga horária básica e aumentou com as trilhas ali. Então, não teve uma melhora nisso, né? Com certeza na qualidade também não.*

O que precisa ser, de fato, aprofundado são as disciplinas da formação geral básica que, associadas no currículo, possibilitam o olhar crítico do aluno, não é a simples transferência de conhecimento, mas o encontro das diversas formas de atividade humana (Duarte, 2016). Fora do ambiente escolar, público ou privado, esses alunos poderão estar nos mesmos ambientes, como é o caso explicitado pela professora, a seguir, ao trazer as condições desses alunos na realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

*[Professora PMG] Eh é um divisor, né? Porque a gente tem avaliação do ENEM, né? Hoje, nosso aluno sinceramente ele não tem condições nenhuma de fazer um ENEM comparado com um aluno, como o Professor falou de escola particular. Eu acho assim que nós estamos num território catarinense, a quantidade de aulas de uma escola particular teria que ser a mesma quantidade de aulas numa escola pública. E por que que um governador, um prefeito, um vereador não tem um aluno numa escola pública? Por que a aula na particular é um muito superior, por exemplo, do núcleo base né? Do que as nossas aulas aqui. Né? Então, assim hoje, o nosso aluno qual é a base que ele tem numa questão de avaliação porque todo mundo vai ter que fazer o ENEM. E aí, então, nós temos duas aulas né? Hoje, nosso terceiro. Com o ano que vem o nosso terceiro vai entrar pro novo ensino médio. Ele vai ter uma aula nas bases gerais, química, física, história, geografia. Qual a base? Se já não tem da grande quantidade que o ENEM cobra, aí o Enem vai ter essa estrutura da diferença da particular e vai ter a diferença pública? Não vamos ser hipócritas, não vai ter, nunca. Então, vai ser um divisor de águas, não é? O particular vai ter as oportunidades, né? E o nosso, nosso é seu chão de fábrica infelizmente.*

Participar do principal exame, em âmbito nacional, que não só avalia o desempenho escolar dos estudantes da educação básica, mas também é um mecanismo de acesso para as universidades na garantia de vagas e de bolsa de estudos, já mostra a necessidade de um Ensino Médio padrão, não importa se formará o filho do trabalhador geral ou de um trabalhador de “status”<sup>22</sup> perante a sociedade. Atualmente, o Enem mantém seu formato de prova – disciplinas por área do conhecimento e mesma quantidade de questões – tendo em vista que o NEM vem sofrendo sérias e séries de críticas em todo o território nacional. No entanto, temos que ponderar que muitos jovens terão uma defasagem, pois são frutos da nova composição curricular que esvaziou os conteúdos dos componentes de formação. Essa preocupação aparece no relato dos docentes, em especial, daqueles que estão no período noturno em que o ensino médio, para atender a carga horária, passou de três para quatro anos. Os próprios professores são questionados em relação aos conteúdos a serem ministrados:

*[Professora STS] (aluno pergunta) “E aí chega no quarto ano não vai ter trilha?” Porque aí falaram pra eles que até o terceiro eles iam passar por não sei quantas trilha ali, seis né? aí no quarto ano vai ter o que? Então, a gente não sabe informar, eles não sabem quem vai pegar o ENEM não sabe o que espera no ENEM, porque a gente se baseia pelo ENEM geralmente até para ajudar eles a estudar né?*

Inclusive, para os alunos, segundo os docentes, as trilhas não fazem sentido e atrapalham o dia a dia daqueles que além de estudar também já estão no mercado de trabalho.

*[Professora STS] (alunos) querem trabalhar e a trilha é uma coisa que atrapalha pra eles na, na, na concepção deles e até porque ela não é bem estruturada, porque nem nós professores sabemos o que fazer e o aluno sente isso.*

Todo esse movimento, para o aluno também é insatisfatório e as reclamações são aparentes, mas infelizmente, é algo que recai para os professores que são a linha de frente dessa situação:

---

<sup>22</sup> Aqui, fazemos referências às profissões de maiores salários e de prestígio social.

*[Professora STS] (reclamar) Agora até os alunos deram uma parada, né gente? Porque assim, pensa no dia do integral, no dia que eles ficam essas seis aulas à tarde, as duas últimas aulas, não existe rendimento, eles saem quinze para seis. Então, não existe rendimento nas duas aulas, assim, pensa o nível de estresse da gente chega lá em cima, porque a gente entende que eles já não estão rendendo, né? E a gente acaba não rendendo também vê que a coisa não, não caminha, não anda. E eles reclamam, reclamam, reclamam. Agora eles pararam um pouco, porque eles viram que não “gente eu entendo toda toda essa angústia de vocês é a mesma angústia nossa né? Mas só que nós dependemos lá de cima”. Eu disse “**a gente fez algumas movimentações pra tentar levar isso adiante pra tentar fazer alguma alteração.** Mas existe, mas existe algo é lá em cima vem do federal né? Então se não tiver alguma mudança lá em cima nós não podemos mudar aqui. Né?” Então eles estão bem, bem angustiados e bem cansados (grifo nosso).*

Nesse ponto, a professora quando se refere às movimentações realizadas por eles é que, no ano de 2022, a escola criou uma comissão e produziram uma carta aberta, elencando os problemas enfrentados com o NEM. Partiu de discussões entre os professores e fórum com os alunos para compreender o que eles estavam sentindo. De posse dessas informações originou a carta que elencava os problemas e proposições para melhorias, foi encaminhada no mês de dezembro daquele ano para a Coordenadoria Regional de Educação que, nas palavras da professora STS, acharam “*muito interessante porque a gente levou proposição*”. No entanto, passados oito meses, data da coleta de dados, não haviam obtido nenhum retorno. Mesmo sem resposta, postulamos duas versões para essa atividade conduzida na escola: a primeira relacionada ao papel da escola para uma educação democrática, designada por Paro (2007, p. 24) como “componente fundamental para a qualidade de ensino”, fazendo o sujeito (aluno) compreender o seu lugar na sociedade e a maneira como requerer os seus direitos enquanto cidadão. Em segundo lugar, a dificuldade de acolher os professores e alunos, isto é, de serem ouvidos e respondidos diante de suas manifestações, pois anseiam e são afetados diretamente pelas mudanças.

Diante disso, temos a contradição apresentada pelo Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022, p. 11) ao dizer que “o Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes”, o que já não o faz perante a diferenciação entre as redes de ensino, não se atende as angústias explicitadas pelos alunos e, ainda, gera frustração, isto porque, pela colocação da professora da PMG, o NEM recebido na escola não foi o mesmo exposto e propagandeado. Ainda, nas escolas STS e PMG, as professoras complementam ao se reportarem as expectativas que os alunos tinham em relação à formação e certificação ao final da etapa do NEM, a saber:

[Professora PMG] Eles querem outras possibilidades porque o novo ensino médio não trouxe nenhum benefício pra eles. Por que que aconteceu ano passado, quando eles chegaram aqui? **Os nossos alunos, eles achavam que eles iam sair daqui com certificado de curso técnico. É. Que eles saíam daqui dessa forma e quando eles perceberam que eles vão sair daqui só com certificado de conclusão do ensino médio eles ficaram horrorizados** (grifos nossos).

[Professora STS] (alunos perguntam) “Vamos ficar quatro anos e essa trilha tal tal tal e como é que sai o nosso certificado?” **Certificado sai com ensino médio, não existe, “mas não é profissionalizante?”** Claro que não. “É técnico?” Claro que não, não tem técnico, não tem profissionalizante é simplesmente ensino. Então tem uma questão, um ano a mais na escola, aonde não tem nada preparado, porque não tem. E agrega, não sei se agrega e se agrega, na minha concepção, é pouquíssimo e conhecimento realmente que eles esperavam dessa floração que tem né? Não sei se existe essa palavra acabei de criar na na, sociedade e nas mídias ele sai daqui simplesmente com ensino médio e com uma defasagem maior do que tinha antes e eles sabem disso.

Frente a isso, os professores percebem as atitudes dos alunos condizentes a permanência em sala de aula, o que coincidiu entre as escolas STS e PMG uma forte aproximação dos assuntos, como: o cansaço aparente dos alunos com esta nova estrutura curricular, tendo em vista que não são somente estudantes, mas sim estudantes e trabalhadores; o número de faltas que aos poucos provoca a evasão escolar; sobretudo, ao completar maioria na busca por supletivos. Confirmando isso, trazemos a tabela 4 de modo a comparar esses dizeres:

Tabela 4 – Escola STS e PMG: Entrelaçando Assuntos

Escola STS	Escola PMG
[Professora STS] A questão mesmo da realidade do nosso estudante hoje, que ele é trabalhador, né? Então, <b>na grande maioria os alunos estão trabalhando</b> e aí tá ficando uma jornada exaustiva pra eles.	[Professora PMG] Bom, ali a gente vê alguns alunos para trocar de turno, por exemplo. “Ah, eu não consigo, não consigo mais trabalhar no período matutino, agora pra estudar no período matutino, <b>eu quero trabalhar, preciso trabalhar</b> , quero ir pra noite”. “Ah, mas aí sabes que ele vai, vai ser quatro anos de estudo, não, três”. “Ah meu Deus! Que que eu vou fazer, né?” Aí fica naquela parada pensando.
[Professora STS] Reclamam muito, por quê? A maioria, né, do nosso público são de estudantes trabalhadores. E é o único dia de folga deles e eles precisam, né, estudar no contraturno. Então, o dia que seria a folga do trabalho do mercado, né(a maioria) trabalha em mercados. Então, assim, <b>se torna bem cansativo</b> , né, a gente sabe disso. E outra que se o objetivo era realmente aprendizagem, né, melhorar o ensino, não trouxe nenhuma melhora.	[Professora PMG] E aí começou aquelas faltas e somente no período da tarde que era a nossa angústia, nossa preocupação, quem tinha que fazer milagre na sala de aula pra cativar, pra eles vim por quê? Eles ficavam das sete, quarenta e cinco às onze e quarenta e cinco, depois eles tinham intervalo do almoço meio-dia e trinta e cinco? Eles estavam na sala até às cinco e vinte. Gente, eles estavam morrendo na sala de aula. E aí eu cheguei a fazer, <b>eles faltavam porque eles estavam cansado</b> . Muitos almoçavam e iam embora, não voltavam. Isso que era um dia.

	Aí houve a mudança. Às sete da manhã. E eles continuam no mesmo pique e nem chegou o segundo semestre, eles já estavam faltando
[Professora STS] <b>Evasão aumentando</b> porque eles têm 18 lá no terceiro ano, ali agora vai ter o quarto ano, no terceiro ano eles já vão estar com os dezoito na maioria que tem até antes, alguns no segundo ano já tem dezoito, <b>já estão tudo indo pro supletivo, né?</b>	[Professora PMG] A questão do horário, o que eles pensam pro futuro, o que eles querem. Nesse momento, eles querem um emprego, eles querem trabalhar. A escola não é prioridade pra eles. Eles estão vindo porque eles são obrigados, eles são menor de idade e eles vem. E aí eles vêm e aí assim ó, faltam horrores, por quê? Porque isso aqui não é o interessante. Tem aluno que está esperando <b>completar a idade e procurar um supletivo</b> , fazer alguma outra porque estão vindo que não está fluindo. E aí vem aqui, é uma aulinha tudo picado, uma aulinha, uma aulinha, uma aulinha, uma aulinha. Então você não tem perspectiva, não tem o futuro pra eles e aí eles querem algo mais rápido. Então alguns passaram pra noite? Passaram. Mas daqui a pouco completou a idade? E <b>vai acontecer a evasão.</b>

Fonte: dados da pesquisa (grifos nossos).

Pelas falas das professoras, em ambas as escolas, notamos a importância que o trabalho tem na vida desses jovens estudantes, temática essa que o CBTC discorre no caderno 1, Disposições Gerais, como breve diagnóstico das causas da evasão para o perfil dos alunos catarinenses (Santa Catarina, 2021a). O próprio documento postula que os jovens que se mantêm no ambiente escolar desejam, por meio da formação, acessar no futuro os direitos à cidadania e boas condições de vida; enquanto aqueles que evadem buscam no trabalho uma possibilidade de renda. Nesse sentido, vemos uma contrariedade, pois ao mesmo tempo em que propõem mais tempo do aluno em sala de aula, seja no contraturno ou em um ano a mais no noturno, inibe esse mesmo sujeito de se inserir no mercado de trabalho, seja pela indisponibilidade de cumprir a jornada laboral que se iguala ao horário de aula ou pelo cansaço de se fazer presente mais um ano sem uma perspectiva daquilo que realmente irá aprender, visto que seu certificado não lhe atribuirá nenhuma formação específica.

Somado a isso, a CBTC (*op. cit.*) declara que, para os jovens, a escola não se constitui como um espaço atrativo e, por isso, merece especial atenção. Entendemos que espaço atrativo é quando o professor pode planejar suas aulas, seja qual for o conteúdo, utilizando diferentes estratégias e que estejam a sua disposição. Logo, outro documento disponibilizado pela Secretaria do Estado da Educação, com

o título de “Repositório de Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual” (Santa Catarina, 2023, s.p.), aponta que:

torna-se imprescindível que antes de entrar em sala de aula o professor tenha planejado seu trabalho, evitando improvisações e tendo em mãos todo o material/recursos de que utilizará, ultrapassando a tradicional aula expositiva.

Contudo, essa orientação com a ressalva de ser “imprescindível” não confere com cenário real disponibilizado nas escolas, isso se torna evidente nas falas das professoras ao relatarem o dia a dia para as suas aulas:

*[Professora STS] Aí a gente precisa de materiais, né? A escola não tem estrutura, nem laboratórios suficientes pra esses, né? Pra gente. Disponível pra gente se organizar, até porque é uma escola grande, tem muitos alunos, enfim, professores, né, aí acontece, a gente pede o material extra, né? Pro aluno, pede ajuda do aluno, que na verdade a trilha deveria fornecer, a escola deveria fornecer, né? O estado, no caso, né? Não tem. Aí a gente pede pro aluno, o aluno não traz, aquela aula já é perdida, né?*

*[Professora STS] Com três aulas parada, literalmente, daí a gente ia lá ah, eu não tenho hoje o isopor, o isopor era a base da casa. É. Três aulas parada, eu vou tirar o isopor da onde?*

*[Professora STS] Já não tenho internet, né? É. Isso que nós falamos na colegião ainda que eu sou bem sério que trabalha em outras escolas. Aqui eu digo que a gente tá no paraíso. Estrutura. A outra escola que trabalho só tem um laboratório, de informática. Aqui é o espaço físico lá, não tem nada, não tem espaço físico, não tem nada, nada. Somente o laboratório de informática. Esse é o novo ensino médio da outra escola.*

*[Professora STS] O que acontece tem uma professora de laboratório, então por exemplo, assim, eu quero usar um laboratório de biologia, a outra quer é usar o de química, ela só pode atender um. Então, a gente também tem outras, outros profissionais nos laboratórios pra atender os professores, né? Simultaneamente.*

*[Professora STS] Porque olha como começou errado. E eu penso que se tu vai cantar o novo ensino médio, primeiro tu tem que pensar na estrutura, estar com a estrutura pronta. Profissional treinado, aqui tá o profissional, agora a gente implanta. Não. Primeiro implantaram, sem espaço físico, sem laboratório eh montado e sem profissional habilitado.*

Aqui, não só podemos observar a estrutura física da Escola STS com várias fragilidades, como também uma das professoras comenta sobre outra escola e que está longe do mínimo esperado para o NEM, o que é realidade em muitas unidades escolares. A Escola PMG, neste caso, conta somente com um laboratório de informática, um de ciência e esperam pela montagem do espaço Maker. Ademais,

para comportar os alunos está gradativamente encerrando suas atividades com as séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como mudou o horário de início e término das aulas do NEM para evitar o contraturno, sendo das 07h às 12h30, na segunda-feira, e nos demais dias da semana das 07h às 11h45:

*[Professora PMG] Mas o que eu quero dizer é que essa mesma verba que foi usada lá nas escolas pólo que era, que era um aqui, né? Ela foi dividida pra todas as escolas da nossa regional. Então, por exemplo, a nossa escola não tem sala suficiente pra receber, pra colocar cada aluno na sua trilha. Como ele como deveria ser, né? Cada ratinho na sua toquinha. E aí assim, o nosso laboratório Maker era pra já estar instalado desde o ano passado? E não está. Então, o que que o governo fez? O governo primeiro colocou nós pra trabalhar. E aí agora ele está tentando administrar uma falta de investimento porque a escola não está preparada pra receber esse tipo de trabalho sem laboratório.*

Para o bom funcionamento de um novo projeto e que atinja a qualidade esperada é necessário que a estrutura da escola, em seus aspectos pedagógicos e organizacionais, esteja em sintonia com os fins educativos (Paro, 2007), de modo que atividades atrativas, o que é o esperado, sejam concretizadas. No mais, chama a atenção que o Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022, p. 63) traz uma tabela com os valores dos produtos adquiridos para equipar as escolas que ofertam o NEM, fazendo a seguinte colocação:

Como forma de estruturar as Unidades Escolares, lista-se a seguir algumas aquisições que foram efetuadas e servirão para todas as Unidades que ofertam o Ensino Médio na implantação, e ao longo dos próximos anos.

Desses produtos tem-se mobiliário, acervo bibliográfico, insumos e equipamentos de laboratório, componentes eletrônicos, diversos itens para o espaço Maker, aquisição e instalação de aparelhos de ar-condicionado. Itens esses que pelos relatos não chegaram às escolas ou não estão dispostos adequadamente para o uso.

Nesse mesmo documento, como estratégia de implementação, apresenta várias ações de monitoramento, disponibilizado em drive e organizado por regionais de ensino, abrangendo desde informações condizentes a parte flexível do currículo, ao quadro de professores e suas habilitações. No entanto, acreditamos que tal ação não tenha vigorado, pois ao acessar esse drive, as planilhas encontram-se sem preenchimento, exceto algumas regionais que informaram qual idioma assumido no itinerário formativo e a escolha da matriz curricular. Outra ação corresponde às

atividades executadas pelos professores para a construção de um repositório, com o registro das “ações desenvolvidas, os atores envolvidos, indicando como ocorreu o planejamento, descrevendo a atividade, objetivos, bem como os resultados por meio de imagens (fotos e vídeos)”, com o propósito de compartilhar as práticas (Santa Catarina, 2022, p. 62). Todavia, não existe nenhum link de acesso para conhecer essas atividades postadas, somente um endereço que leva exatamente para o nome indicado, um repositório, um formulário para colocar as informações solicitadas.

Figura 22 – Registro de Atividades NEM

Registro de Atividades

**Novo Ensino Médio**

GOVERNO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

## Registro de Atividades - Novo Ensino Médio

Este registro servirá como repositório para divulgação e compartilhamento das atividades desenvolvidas nas escolas do Novo Ensino Médio de Santa Catarina.

katianapc@gmail.com [Alternar conta](#)

A foto e o nome associados à sua Conta do Google serão registrados quando você fizer upload de arquivos e enviar este formulário.. Só o e-mail informado por você faz parte da sua resposta.

\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Próxima Limpar formulário

Fonte: Plano de Implementação do NEM (Santa Catarina, 2022), link disponível em: <https://abre.ai/registrarneMSC>.

Ante o exposto, entendemos que o fazer docente, bem como a sua profissionalidade, se dá com o compartilhamento das práticas realizadas no seu cotidiano, em especial, quando a partir dela possa refletir. Em comunhão com Passos (2016), são os chamados grupos colaborativos compostos por professores de um mesmo espaço de formação, o que significa professores em formação no seu próprio local de trabalho, estudando a sua prática junto com os demais colegas e, ainda, com possíveis contributos de instituições universitárias. Infelizmente, a educação não

ascende melhores resultados quando a linha de frente, professores, não estiverem em atuações conjuntas, em um contínuo de ação-reflexão-ação, figurando os seus espaços. Ter um repositório, em sentido estrito da palavra, é guardar, arquivar coisas; as práticas pedagógicas não podem ser conservadas, mas sim revisitadas e reconstruídas sempre que necessário. Tal como a Escola GHH, enquanto escola-piloto, aos passos lentos, porém constante, foi organizando o NEM.

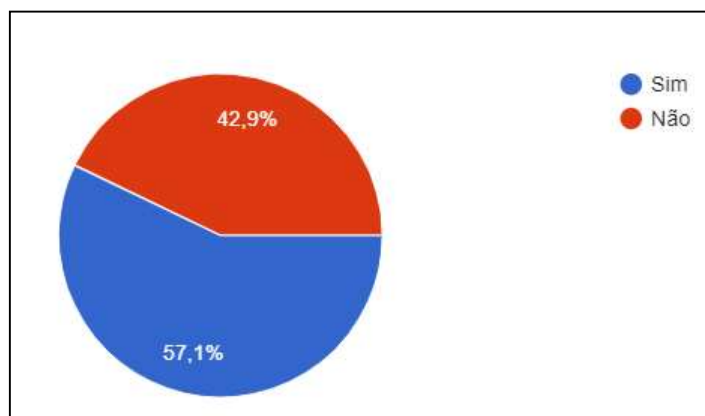
*[Professora GHH] (Escola) Piloto pra quem está aqui que é eficaz e que daí, às vezes, os colegas né, que são a ACT chegam e tem uma estrutura pelo que a gente vê dos relatos, facilitados, mas isso pras pessoas que estão vindo aqui.*

Diante disso, buscamos saber como as escolas e as aulas desses professores têm ocorrido dentro dos termos que muito aparecem na BNCC e, conseqüentemente, no CBTC que são a educação integral, projetos integradores e práticas interdisciplinares.

Inicialmente, colocamos no questionário se os professores percebiam a prática interdisciplinar ocorrer nas próprias aulas ou na de seus colegas. As respostas indicaram acima de 50% como afirmativa, na sequência, ilustramos os gráficos que apontam esses dados. O que consideramos positivo, pois a interdisciplinaridade aqui discutida não considera a reunião de disciplinas por afinidade de área ou por aproximação de temática, mas sim desfragmentação do conhecimento enquanto prática social e de compreensão do mundo. No caso apresentado pelos participantes não se teria uma interdisciplinaridade de forma conjunta, pois não há encontros de planejamento.

Partimos, então, para a análise dessas porcentagens, por escola, confrontando com o que foi discutido durante os grupos focais. Damos início com a Escola STS que 57,1% de seus professores afirmaram existir a interdisciplinaridade na escola, porém um número próximo 42,9% mostraram o contrário, conforme figura 24.

Figura 24 – Prática Interdisciplinar: Escola STS



Fonte: dados da pesquisa.

Durante a interação do grupo, esses dados não se confirmam, pois uma das professoras declarou que o interdisciplinar não consegue fazer, mas dentro da sua área dialogam um pouco. Os demais participantes não se manifestaram em oposição, pelo contrário, deram continuidade na fala e exemplos, incluindo também, os projetos integradores.

*[Professora STS] Primeiro que o livro do **Projeto Integrador** a gente nem pegou na mão ainda. São projetos bem bacanas assim que tem ali, mas eu nem peguei porque eu não consegui chegar lá ainda, né? E o **interdisciplinar** na verdade a gente não está conseguindo fazer consegue sentar. Algumas coisinhas até a gente faz. Mas assim, vamos conversar, vamos fazer. Né? Ah, aí eu tiro, bem, por exemplo, eu tô tirando pela trilha, né? Na nossa, ah nosso componente, nem sentamos, porque tem professor pegando aula picada aqui lá, muitas vezes tu não dialoga com eles. Por exemplo, professores de história, geografia e outros. Da trilha o que que eu percebo? Por exemplo, de ciências humanas, a gente até consegue dialogar um pouco mais porque são quatro professores, só um que é a ACT. Então, a gente tá conseguindo dialogar um pouquinho mais. Agora, eu já vejo nas linguagens que, o que que acontece? São professores que pegaram aula cá e lá, às vezes, só duas aulinhas aqui, né? E aí eles mesmo, eles estão tendo uma experiência bem ruim. (grifo nosso).*

*[Professora STS] O material didático brincaram com nossa cara, né? A hora que tu pega o material didático e tá lá geografia misturada na sociologia? E nós temos que adivinhar qual é a nossa parte por aí. Qual é o professor? Olha, você pensa, não seremos hipócritas aqui. Dizer que nós, professores, temos condições de ver todos os livros que vieram pra nós pra saber aonde que é a tua parte eu a minha parte. Eu e não tenho condições, não tem tempo. Aí tu pega um livro didático onde estão tudo misturado. É bem complicado. Eu não sei onde começam e onde termina que eu tenho que folhear do início ao final pra saber aonde que está o meu conteúdo.*

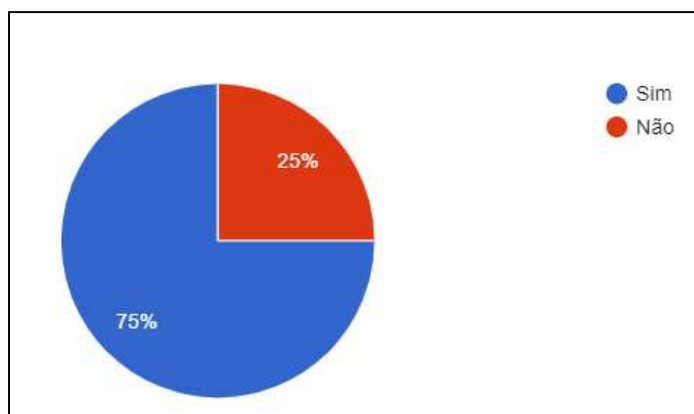
*[Professora STS] É que a ideia do novo ensino médio o que que era? Não é mais trabalhar fragmentado entendeu? Eu trabalho uma coisa, a geografia trabalha outra, a biologia é outra, outra. Cada um trabalha isolado. O ideal seria o quê? Por que que está eh eh separado por no caso por área de conhecimento? Porque era pra nós sentarmos. Né? Irmos olhando o livro fazer a atividade interdisciplinar. E aí o que que nós, por exemplo, eu vou dar um exemplo da nossa área. O que que nós fizemos? A gente sentou, pegou o livro e disse assim. Fulana, tu trabalha isso, isso, isso, isso. Geografia, trabalha isso e a gente fez lá no índice, Ou seja, nós fragmentamos tudo de novo.*

Percebemos pelo questionário e relatos que os professores não têm clareza do que é a prática interdisciplinar, visto que no instrumento fechado de pesquisa assumiram existir, porém no grupo aberto concordam que não a vivenciam. Muito menos conseguem trabalhar de forma integrada, à medida que, de posse do material didático, realizam uma divisão de conteúdos pelo índice ou os professores examinam o livro na busca por aquilo que acreditam pertencerem as suas disciplinas.

Outrossim, observamos que para os professores não está totalmente claro que trabalhar de forma integrada, levando para a interdisciplinaridade, não é somente com os componentes pertencentes às trilhas de aprofundamento, cabe a todos os componentes da matriz curricular, tal como posto na CBTC (2021a, p. 49): “A organização curricular por área permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, inter-relacional e mais aberta [...]”. Já vimos que é deficitária a formação continuada, tal como os momentos de planejar as sequências didáticas, o que reflete nesse conflito entre o que fazer e como fazer. Somando a isso, a falta de estudo relacionada à proposta curricular, uma vez que esses mesmos professores citaram no questionário, em pergunta aberta, se o currículo catarinense contribui para o planejamento e as respostas vieram como: “*falta de treinamentos específicos de pessoas competentes para auxiliar e sanar as dificuldades e dúvidas*”; “*é abordado de forma ampla e temos que ajustar*”; “*não proporciona embasamento para as temáticas*”. Ainda, citaram que o seguem somente para a busca das competências e habilidades ou que na prática não funciona, isso porque não conseguem planejar por área. Partindo para a Escola PMG, o gráfico ilustrado abaixo aponta uma porcentagem bem significativa correspondente à prática interdisciplinar. Seguindo o protocolo de pesquisa, abrimos a questão no grupo focal e o oposto logo já foi anunciado de forma uníssona e com muitos burburinhos, respondendo negativamente. Uma das presentes logo tomou a palavra, dizendo:

*[Professora PMG] Prática interdisciplinar não. Alguma atividade em conjunto com o outro conseguiu se fazer, por exemplo, nas trilhas, ali alguns professores à noite, pessoal da Eureka, conseguiu fazer atividade que combinou num júri simulado, né? Então, fizeram em conjunto, mas assim, coisas isoladas, assim, a gente conseguiu perceber porque pra isso tem que ter o planejamento. E nós não tínhamos o espaço do planejamento coletivo, então na boa vontade.*

Figura 25 – Prática Interdisciplinar: Escola PMG



Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, outro professor comentou que não há interdisciplinaridade e explanou o seu entendimento quanto a essa prática:

*[Professor PMG] Na minha ótica, como educador, assim na minha visão, por exemplo, área das humanas tá? A gente tentar se reunir, parar, conversar e falar assim ó, como é a tua prática em sala de aula? Isso aí ia me ajudar muito, [...] O que é que tu faz no teu dia a dia? Como é que deu certo? Funciona? Como é que é a tua didática? O que que tu aplica? Qual o material que tu usa? E aí assim, é lógico que não vou pegar o plano do meu colega, agora posso me basear e posso fazer atividade, baseado no que a gente conversou. Imagina conversa, eu não tenho tempo de fazer isso, a gente conseguia na sexta-feira uma aula por causa da nossa orientação, porque se não fosse ela fazer horário nós não conseguíamos. Aí assim, plano interdisciplinar, pô, no papel o meu é lindo, vai lá ver, [...] Agora vai ver na prática, sem hipocrisia, vai ver na prática zero. Então, assim, eles tem que repensar isso logo. Porque não adianta dizer assim ó, interdisciplinar só porque eu gosto de geografia, eu sou da história. É muito mais que isso, pô. Eu tenho que saber o que o Professor X faz, como ele explica, o qual foi o material que ele usou, qual foi o livro que ele usou. Tá, o texto, posso roubar pra mim. Por que que não? Né? Falou, vou trabalhar esse texto. Eu adoraria que fosse assim, mas não é ponto. Porque a gente não senta pra planejar.*

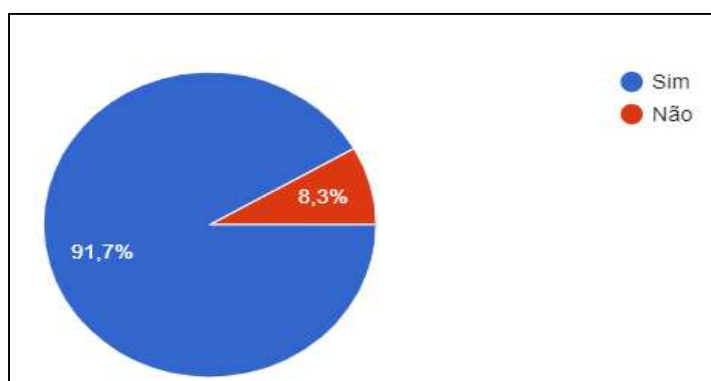
Ao dizer que a interdisciplinaridade é conversar com o outro, na intenção da troca, daquilo que foi positivo quanto à didática, do que o outro faz em aula, já mostra o que Fazenda (2013b) chama de atitude interdisciplinar pela busca do pensar e do construir. Esse professor também faz referência às disciplinas, ao passo que mostra

que o fazer interdisciplinar não se resume a gostar ou não de determinados componentes curriculares, o que entendemos também que não é a busca por afinidade entre elas.

Por último, nessa escola, abordamos a utilização do currículo para o planejamento das aulas, em sua maioria, os professores fazem uso da proposta para montar os planos de aulas. No entanto, poucos foram os que teceram críticas referentes ao documento, como: “engessa e empobrece o planejamento, pois prioriza as competências socioemocionais e não o conteúdo”; “assuntos e conteúdos do NEM que não estão sendo contemplados”.

Na linha de discussão que estamos seguindo, chegamos à última escola GHH, em que de forma bem expressiva apontou que as práticas interdisciplinares ocorrem na escola, gráfico a seguir:

Figura 26– Prática Interdisciplinar: Escola GHH



Fonte: dados da pesquisa.

Temos que considerar que é a escola-piloto, então, os processos são diferenciados, o que a priori imaginamos culminar para uma proximidade do que se prevê na proposta curricular do estado. Vejamos o relato:

*[Professora GHH] Com a universidade sobre essa discussão, né? Que tem disciplinar, que como que isso tá acontecendo, o que é interdisciplinar, o que não é, o que a, então aparecem algumas palavras. [...] da forma como está sendo desenvolvido, partindo da nossa realidade né? **Devido aos encontros de quinta a gente consegue criar mecanismos, maneiras de estar tentando dialogar pra facilitar isso pro aluno, né?** Porque como ah ele é mencionou, esse novo ensino médio, ele chegou com uma sobrecarga para o aluno, que não consegue organizar essa demanda muitas coisas por estarem desorganizadas acabam sendo repetitivas. E a mesma coisa do professor, né, que tem aí uma sobrecarga do professor e uma intensificação do seu trabalho porque ele tem que buscar pra além do que ele faz, que ele vem se especializando. Se nós somos mestres aqui a*

*gente tem que ter buscar esse conhecimento. Então, a primeira coisa antes de chegar na interdisciplinaridade, né, se funciona ou se não funciona se está funcionando aqui é entender que veio muito do ah do professor ter que se debruçar, seguir e correr atrás, né? As quintas-feiras facilitam porque a gente consegue ter um diálogo, consegue orientar muito rápido. Existe interdisciplinaridade, às vezes, tá mais próximo, né? Tá mais próximo do que antes, talvez por conta do que estou falando da nossa realidade por conta das quintas. **Eu acho que a os diálogos, porque eu acho que nas outras escolas que não tem isso, se distanciam muito mais, né?** Porque assim, daí você tá perdido, você, né? Tá com uma sobrecarga (grifos nossos).*

O que chama atenção nesse depoimento é que não se tem uma certeza da prática interdisciplinar, em contrapartida tem-se o avanço porque esse grupo consegue fazer as discussões, tem-se um momento de estudo entre os professores e, por vezes, com a contribuição de outras instituições, ou seja, estão compreendendo a complexidade do que é e como fazer o interdisciplinar, passos largos em comparação às outras escolas. Cientes da condição de escola-piloto e que em breve não mais serão, assim como ocorre nas outras escolas, retrataram o projeto integrador distante do seu real objetivo:

*[Professora GHH] É eu acho que o projeto quando diz integrador ele parte muito antes da própria sala de aula, das reuniões ou de tempo, mas as condições que estão dadas. E o novo ensino médio vem com uma proposta de integração, de integrar, desintegrando os grupos, desintegrando o próprio profissional. Então, se o profissional já tá assim, pense como é que vai tá o aluno, porque é característica, é uma demanda. Então, eles estão com a proposta que não te dá condição.*

Quando essa professora diz que a proposta não dá condição faz menção ao currículo, assim como outra professora diz que:

*[Professora GHH] Percebo que quem escreveu e projetou e anunciou a parte teórica, não tem diálogo com quem está praticando, então a teoria está um pouco distante ainda da prática. Então, nós estamos aqui na sala de aula recebendo as propostas muito bem escritas por sinal, né? De autores e pesquisadores, mas que eles não vieram até nós [...] eh eh unificação de quem está na parte teórica do projeto com quem está exercendo a parte da prática.*

Pela falta dessa junção entre a teoria e a prática ou, em outras palavras, conhecer a realidade das escolas, dos professores e alunos para produzir o ideal. O que, possivelmente, justifique alguns professores mencionarem que “o livro didático é um orientador” ou que “acha bem complicado” o documento curricular. Nas palavras de Frigotto (2005), uma nova política educacional, principalmente com o viés

integrador traz uma questão crucial que é uma construção de projeto para desenvolver justiça social e efetiva igualdade, entendemos isso não só para o aluno, mas também para o professor que precisa ter clara participação em todas as etapas de construção das novas proposições na esfera da educação.

Por fim, nesse enredo e como parte do questionamento colocado em pauta nos grupos tem-se a educação integral, dado que a centralidade do documento curricular está para a formação integral do estudante mediante ao NEM. O próprio documento coloca como objetivo preparar o sujeito “para o exercício da cidadania e qualificado para atuar no mundo trabalho” (Santa Catarina, 2021a, p. 41). Isso na percepção dos professores condiz a formar um cidadão não pensante e preparado para somente atender as necessidades do mercado, vejamos as colocações:

*[Professora PMG] Dentro da das humanas eles tiraram muita parte, tiraram a parte da geografia física que é importante saber se localizar, espaço, não tem. A geografia nesse novo ensino médio é só parte política que é pra camuflar conhecimento do aluno. Aí o que que acontece? Esse novo ensino médio vai formar **que tipo de cidadão** lá fora, aquele, eu vou dar um exemplo que aconteceu, que chega na empresa aonde meu marido trabalha. Chegou pro funcionário e disse assim: "Vai lá e conta o estoque". Foi lá, voltou. "O que é pra fazer mesmo? Contar o estoque", "mas eu não sei contar o estoque"; "vai lá conta quantas latas tem uma, duas, três, quatro" não sabia contar?" E o que que acontece? Aí chega lá uma pessoa com mais de dezoito anos não saber contar estoque **que tipo de cidadão, que tipo de profissional** (Grifos nossos).*

*[Professor PMG] A culpa é de quem? Vai ser do guri ou vai ser dos professor que deu aula pra ele? Professor? Professor não deu. Mas o professor está dizendo que é uma (palavrão) essa grade. Já foi falado e eles insistem nisso. Vai ser um tiro no pé tão grande. **Que eles queriam que o aluno fosse não pensante. Só que isso vai fazer com que a industrialização do nosso país baixe num nível tão grande que nem pra contar ele vai conseguir.** Uma vez eu escutava quando eu escutava o seguinte que hoje se ensina o aluno ou as pessoas a apertar o botão. As criaturas hoje não conseguem mais nem apertar o botão, fala pra apertar isso eles não vão conseguir (Grifo nosso).*

*[Professora STS] É uma transformação instrumental.*

*[Professora STS] E até eu trabalhei com as minhas alunas do magistério. Que que é a tendência tecnicista lá que tinha, né? Que volta agora, **dependendo da necessidade da sociedade tu vai direcionar pra educação e tu vai formar.** Hoje, tá formando de novo o quê? O tecnicista. E quem é que estuda o tecnicista desde lá e agora, não é a classe alta e a baixa, e o chão de fábrica (Grifo nosso).*

Os dizeres desses professores apontam o que no passado era o currículo tecnocrático, apresentado por Silva (2019), como aquele que descartava as disciplinas que não serviam para a preparação profissional. De modo que o currículo clássico era

restrito à classe dominante. Referência essa apontada nesta análise de pesquisa quando, por exemplo, a grade curricular da escola pública não é a mesma de uma privada. Se a necessidade da sociedade é formar mãe de obra, como dito acima, esvazia-se os componentes curriculares, principalmente, os que abordam temáticas sociais para oportunizar o saber fazer “alguma coisa” que nem professor e aluno têm clareza do que se trata. Em outros tempos, seria o currículo oculto, mas com ascensão neoliberal (Silva, 2019), não se esconde mais os anseios da alta sociedade. Resta, então, aos professores resistir, pois com todos os entraves explicitados – e que não se esgotam nisso – são as suas vozes que estão diante desses jovens em formação.

Em linhas gerais, a escola sozinha não consegue se adequar ao novo currículo que, por sua vez, não atende as necessidades dos alunos enquanto formação humana integral. Como os professores também percebem é um ensino que está, cada vez mais, se adaptando ao mercado. Ao passo que desenvolver as atividades de ensino numa perspectiva interdisciplinar implica em propiciar momentos de estudos para os professores (formação), seguindo de encontros não somente entre áreas, mas entre os docentes (planejamento), para que o caminho da interdisciplinaridade possa começar a existir, pois o que os professores tentam realizar são atividades multidisciplinares, cada um em sua disciplina, na tentativa de igualar algum conteúdo.

Tal como os antecedentes de pesquisa, apresentados nesta tese, já identificaram que, segundo Antonello (2018), uma atitude interdisciplinar demanda reunir os professores para que possam conhecer as disciplinas, os conteúdos e um auxiliar o outro em seus planejamentos, ou seja, é a busca por algo novo. Bem como, para implantar uma nova proposta de ensino, compreender um currículo, adaptá-lo a realidade escolar perpassa pela formação docente, o que na pesquisa de Bayer (2021) mostrou-se como a centralidade do problema.

Diferentes pesquisas, aqui com um recorte desde 2017, com as temáticas próximas, e que apontam a mesma adversidade relacionada à intenção de propor novos currículos para o Ensino Médio, mas que não oportunizam preparar e subsidiar o trabalho docente. O que temos são velhas histórias, recontadas em diferentes versões.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechar uma pesquisa com o título do capítulo de “conclusão” nos causa estranheza, parece-nos mais apropriado “considerações finais”, pois encerramos os objetivos que aqui foram delineados, mas muitos outros questionamentos surgem durante a análise dos dados e mediante a conjuntura em que se encaminha o Novo Ensino Médio. Portanto, um estudo que não se encerra, mas que abre muitas opções para reflexão e futuros trabalhos entorno dessa temática.

Nesse sentido, o foco desta pesquisa foi o de analisar o processo de implementação do NEM na perspectiva dos docentes quanto à formação continuada e ao enfoque interdisciplinar de SC, visto que documentos como PNE e movimentos da sociedade – organismos internacionais – encaminharam para reconfigurar a Educação Básica, com maior ênfase para o Ensino Médio, o que culminou na alteração da LDB pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) e, por conseguinte, criou-se a uma base curricular comum para todo o território nacional, a BNCC. Logo, cada Estado precisou adequar-se a ela, em específico, Santa Catarina elaborou o Currículo Base do Território Catarinense, tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Para melhor compreendermos o contexto curricular da rede pública estadual e alcançarmos o primeiro objetivo específico, em investigar os documentos macros e micros norteadores para o Novo Ensino Médio, apresentamos sumariamente uma retrospectiva dos documentos curriculares que já nortearam a educação catarinense. Ao todo foram quatro versões, que iniciou em 1991 até 2014, depois com a CBTC em documentos distintos para o Ensino Fundamental, com a publicação em 2019, e outro para o Ensino Médio que, por sua vez, configurado em quatro cadernos foi apresentado aos docentes no ano de 2021. Tendo em vista que no ano seguinte, em 2022, já iniciaria o NEM em todas as escolas do Estado.

Esses cadernos foram divididos em: Disposições Gerais, com textos de introdução, marcos legislativo, princípios e fundamentos da educação. Nesse ponto, alinhado ao proposto pela BNCC de um Ensino Médio que preze pelas competências socioemocionais, projeto de vida, educação integral. Os demais cadernos são exatamente como a grade curricular está formatada: Formação Geral Básica, com a distribuição reduzida da carga horária das disciplinas clássicas; Componentes Eletivos, com disciplinas semestrais de caráter mais prático e experiencial; e as Trilhas

de Aprofundamento, com carga horária expressiva em relação aos demais percursos formativos e organiza-se em torno de várias temáticas para serem articuladas com as diferentes unidades curriculares. Essa organização e a leitura analítica realizada nos levou a identificar que, das três teorias do currículo, estamos vivenciando um retrocesso, com um documento de caráter neutro e que se volta para uma formação técnica, assim como versa a teoria tradicional, para ajustes e adaptações aos moldes do que forças sociais desejam e não para que a grande massa possa, de fato, ascender socialmente.

Atravessados por essas mudanças, mobilizamos no campo introdutório desta tese, pesquisadores cujo foco de estudo tivessem relação com o NEM, formação continuada e interdisciplinaridade. Condizente ao NEM somente alguns artigos discorriam sobre as legislações, dado que é um assunto ainda em construção. O contrário se deu para os demais descritores, pois foram muitas as escritas, porém buscamos proximidade quanto aos nossos objetivos e chegamos à Antonello (2018), Bayer (2021), Giacomini (2017) e Niemeyer (2018). Esses estudos mostraram a relevância da formação continuada, inclusive, quando o ensino é voltado para a prática interdisciplinar.

Dito isso, no caminhar discursivo se fez necessário dialogar com diversos teóricos para entender os conceitos de formação continuada e interdisciplinaridade. De modo que, para o primeiro conceito, entendido como formação permanente que foge dos cursos e palestras de aperfeiçoamentos, de caráter isolados, mas que propicie um professor reflexivo. Para isso, percorremos os textos de leis e trouxemos Imbernón (2009; 2015); Freire (1996), André (2016), Tardif (2014), Nóvoa (2019). Em especial, utilizamos Cunha (2014) com os modelos em ordem de centralização como análise para a formação continuada, sendo eles: a) modelo de centralização e controle das ações; b) modelo parcial de descentralização e controle das ações; e c) modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações.

Por conseguinte, o conceito de interdisciplinaridade, com Fazenda (2002, 2013), Lenoir (1997), Frigotto (2011), Severino (2011) e Pereira (2014), que deve desfazer com as velhas práticas para um ensino significativo e que leve a compreensão do mundo. A fim de responder a mais um objetivo específico, analisar a perspectiva de interdisciplinaridade presente no NEM, no que tange a BNCC, o documento não pormenoriza qual e como a interdisciplinaridade deve ser abordada nas escolas. Em contrapartida, o CBTC cita os termos diversas vezes em seus

cadernos, com a intenção de desfragmentar o ensino disciplinar e que a produção de conhecimento seja significativa e real para o estudante.

Em face do referencial teórico, bem como da intenção da pesquisa, buscamos, pela visão dos professores atuantes no NEM, refletir se os modelos de formação continuada oferecidos pela rede estadual e pelas unidades escolares têm contribuído para que os professores compreendam o processo de implementação do NEM e; problematizar a percepção dos professores quanto à implementação do novo currículo e ao enfoque interdisciplinar a que demanda o NEM. O que, resumidamente, tivemos como categoria de análise a Formação Continuada e Implementação do NEM, antes de adentrá-las buscamos conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esses sujeitos estão alocados nas três escolas da rede pública estadual de Santa Catarina, pertencentes à regional de Criciúma e localizadas nesse mesmo município, definidas a partir do critério de escolas com maior número de alunos atendidos. Hoje, essas unidades possuem uma quantidade acentuada de professores admitidos temporariamente, chamados ACTs, fator observado pelos participantes da pesquisa, visto que dificulta a possibilidade de um trabalho didático integrador; gera rotatividade de docentes na escola e inviabiliza a qualidade no processo de ensino-aprendizagem; sem contar as dificuldades que o próprio professor sente em atender, muitas vezes, várias escolas para preencher a carga-horária.

Para os docentes efetivos também tem gerado preocupação a jornada semanal de trabalho, já que todas as disciplinas tiveram redução de carga-horária. Além disso, as incertezas provenientes ao NEM afeta, segundo os participantes, a saúde emocional. Expressão essa tão usada nos documentos curriculares em referências aos estudantes, mas esquecida quando direcionada aos professores.

Na continuidade, abrimos a discussão para a primeira categoria de análise, a partir de cinco perguntas que giraram em torno da formação continuada. O primeiro ponto partiu do entendimento que os docentes têm sobre a formação continuada que, no geral, as três escolas manifestaram não existir na rede, exceto na escola GHH que representa a escola-piloto de implementação do NEM na regional de Criciúma. Isso porque é concedido a eles um período da semana remunerado para encontros de planejamento, todavia estão cientes que a partir do próximo ano estarão na mesma situação que as demais escolas.

Ainda que esses professores tenham respondido via questionário que participam de cursos de formação continuada, foi percebido pelos participantes que

intitulam com essa terminologia, mas que na verdade são cursos esporádicos, palestras, com a metodologia de ouvir, com pouca ou sem interação entre os participantes, sem produção efetiva por parte dos docentes, ou seja, sem reflexão sobre a própria prática docente, o que condiz com o formato e estratégias de formação direcionado para o modelo de centralização e controle das ações (Cunha, 2014). Bem como, ao final, culmina em assinar a presença ou realizar uma avaliação, indicador esse que se aproxima ao formato de acompanhamento e avaliação também para o mesmo modelo centralizado.

Em relação aos momentos pedagógicos, os professores apontaram a limitação temática que não supre a realidade por eles vivenciadas, palestrantes que não conhecem, de fato, a educação, pois são profissionais de outras áreas a convite da secretaria de educação. Inclusive, para o processo de implementar o NEM, tanto os professores como documentos da SED mostram uma série de cursos, ou melhor, de vídeos para que os professores em diferentes momentos pudessem assistir, sem a possibilidade de sanar dúvidas e levantar questionamentos. Diante disso, conclui-se que, hoje, a oferta de formação para os professores não é continuada e está voltada para o modelo de centralização e controle de ações, isso porque a compreensão de formação e desenvolvimento é de acúmulo de informações; com formatos de cursos e palestras; e caracterizada pela oferta por parte dos gestores para todos os docentes (Cunha, 2014).

Dos três modelos que utilizamos para analisar o momento formativo que, hoje, os professores da rede pública estadual de Santa Catarina estão imergidos notabiliza-se, pelos depoimentos dos partícipes, o modelo centralizado e controlado das ações baseados nos indicadores de característica, de compreensão de formação, dos formatos de uso. Seguindo os dizeres de Cunha (2015, p. 22), uma formação “será efetiva se houver um movimento institucional de estímulo e apoio para abrigar reflexão”, no entanto ainda está canalizada na gestão superior (ou seja, Secretaria de Educação), apoiados em padrões tradicionais, sem valorizar a experiência e a capacidade dos docentes que atuam diretamente com a Educação Básica.

A categoria seguinte desdobrou-se em três aspectos, a saber: implementação, currículo e interdisciplinaridade. O primeiro refere-se, então, em como as escolas foram recebendo o NEM. Relatos iniciais dos docentes marcam o período ainda anterior a concretização do novo currículo, pois o que lhes foi apresentado gerou expectativas positivas, seria um novo momento para a educação com tempo

destinado para a formação e planejamento. Contudo, somente as escolas-piloto tem esse formato por tempo limitado, logo se adequaram as demais unidades escolares.

Para os docentes uma das dificuldades do NEM está atrelada a falta de planejamento, principalmente para as Trilhas de Aprofundamento que envolvem mais de um professor. Além disso, a construção do planejamento de aula, chamado de Sequência Didática, segundo os participantes da pesquisa, ficou comprometido a partir do momento em que se reduziu a carga horária das disciplinas e é necessário cumprir um determinado número de avaliações no trimestre, seguidos de recuperação do conteúdo e da nota. Isso seguindo o protocolo de diagnóstico, intervenção, replanejamento e recuperação. Inferimos nessa questão que, os responsáveis pela estruturação do NEM aqui no Estado, não equacionaram a carga horária das disciplinas que, principalmente, na 2ª série, por exemplo, os componentes curriculares têm uma aula por semana, se já tinha uma redução de conteúdo, diminui-se ainda mais para atender os processos avaliativos. Não há, assim, avanço no conhecimento a ser mediado e construído entre os docentes e os alunos, o que favorece também as intenções do mercado em formar profissionais com baixa criticidade, mas que saibam reproduzir, em outras palavras, opera-se o fazer.

Ademais, foi unânime nas três escolas pesquisadas que concretizar as mudanças nas séries finais da educação básica tem desmotivado os alunos, visto que são trabalhadores e precisam frequentar o contraturno, a certificação ao término do NEM será de formação geral e para os alunos do período noturno alongou sua permanência na escola de três para quatro anos. Esse fator, em especial, na visão dos professores, aumentará a evasão escolar e propiciará uma busca maior por matrículas em supletivos.

Não menos importante está a estrutura física das escolas que, para os professores, nada mudou. São poucos os laboratórios, falta de recurso físico como sala de aulas, materiais e equipamentos pedagógicos. Bem como o recurso humano escasso, poucos orientadores de laboratório e a rotatividade de professores, já que o maior número é de contratos temporários. Fechamos a implementação do NEM com mudanças significativas enquanto teoria, visto que na prática o esforço centra-se nas mãos dos professores.

Na sequência, pautamos o currículo enquanto documento nacional – BNCC – e estadual – CBTC. Ambos se reportam a fuga da fragmentação do conhecimento, porém os participantes a observam na contramão do que é proposto aos professores,

visto que as formações destinadas a eles são fragmentadas. Somado a isso, os professores criticam o esvaziamento de conteúdo em que o currículo, em especial, da rede pública estadual provocou. Isso, inclusive, posto em comparação com as escolas da rede privada, que mantém a carga horária das disciplinas “clássicas”. Diferença que nos remete a educação no período da Revolução Industrial, com um currículo destinado para a instrução, ao passo que as classes dominantes absorviam uma educação secundária, ou melhor, com um currículo clássico. Como já dito, volta-se do passado o currículo baseado na teoria tradicional.

O terceiro ponto teve como intuito saber como as escolas e as aulas desses professores ocorriam diante das práticas interdisciplinares. Inicialmente, as respostas obtidas por meio do questionário apresentaram porcentagens expressivas afirmando ocorrer a interdisciplinaridade, tanto na percepção individual ou com base nas aulas dos colegas. Entretanto, ao aprofundar essa questão no grupo focal, os professores foram claros em dizer que essa prática não existe, em alguns casos tentam aproximar atividades, mas que recaí para uma situação multidisciplinar, pela justaposição entre as disciplinas. Bem como, enfatizam que para mudar essa situação, o contexto profissional precisa, do mesmo modo, ser modificado, pende novamente para o quesito planejamento, sem esse espaço e tempo os professores sentem dificuldade de pensar e, acima de tudo, colocar em prática a interdisciplinaridade, pois visualizam a necessidade de antes compreender melhor esse processo.

Esta pesquisa, dentro do que objetivamos e posto no início deste capítulo, não busca conclusões, mas algumas considerações acerca do processo de efetivação do Novo Ensino Médio a partir da percepção dos docentes que a vivenciam. Primeiramente, é oportuno destacar que, durante a pesquisa, era nítido no comportamento dos professores, confirmado depois nos depoimentos, a insatisfação de como todo o sistema é conduzido. Falta de recursos, exigências de difícil concretização, formação “continuada” sem aprofundamento, dúvidas de como proceder com os itinerários formativos, acúmulo de horas-aulas sem planejamento coletivo. Todos esses contratempos reverberam nos alunos que, por sua vez, na visão dos professores, demonstram descontentamento. Logo, sugerimos desdobrar esta pesquisa, passando a investigar a percepção dos alunos diante dessa demanda a qual são os personagens principais, pois se trata da preparação deles para o futuro, hoje, marcado por incertezas.

Incertezas essas que se encaminham para uma outra proposição de Ensino Médio, visto que tramita pelo Congresso Nacional, em específico na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 5.230 (Brasil, 2023) para ajustes do formato do NEM, com o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias – formação geral básica; obrigatoriedade da língua espanhola; restrição ao uso da Educação a Distância na formação geral básica; entre tantos outros pontos identificados a partir das demandas da sociedade brasileira.

Ressalta-se, por fim, que Santa Catarina já se adiantou e para o próximo ano outro formato estará em vigor, dentre as mudanças não haverá mais contraturno, o que nesta pesquisa mostrou-se como um fator complicador para os alunos que buscam por experiência profissional. Do mesmo modo que para o ensino noturno volta-se para os três anos. Nos itinerários formativos terão aprofundamento para os componentes curriculares que compõe a formação geral básica.

Na contramão do que está no Projeto de Lei (op. cit.), a segunda língua estrangeira e disciplinas eletivas ocorreram mescladas com carga horária presencial e carga horária não presencial, o que poderá, mais a frente demandar em uma outra reestruturação da matriz curricular. Tal como será necessário repensar no documento curricular, visto que na nova matriz as trilhas de aprofundamento foram extintas, ou seja, o caderno 4 da CBTC deixará de existir.

Diante disso, repete-se a situação analisada nesta tese, novas proposições para o ensino e os professores pouco sabem sobre elas. Portanto, é desejo que o que aqui se construiu, não só seja socializado no âmbito acadêmico, mas também de conhecimento no meio escolar. Além disso, que esta investigação não se encerre por aqui, pois são muitos os desdobramentos que o Ensino Médio continuará a enfrentar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/rSP: Paripus, 2016.

ANTONELLO, Suziane Bopp. **Curso técnico em eletrotécnica integrado ao ensino médio: a matemática na corrente da interdisciplinaridade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2018.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p 61-80, maio/ago. 2015.

BAYER, Julia Sotto-Maior. **A docência no ensino técnico integrado ao ensino médio durante o ensino remoto: as significações de professores de um campus do IFSP**. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. **Formação de professores em nível de universitário na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC - pólo de Criciúma-SC**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27abr. 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.629, de 11 de agosto 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 15abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL, Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.º 5230, de 26 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2351731](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731). Acesso em: 09 nov. 2023.

BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores**: desafios históricos, políticos e práticos. São Paulo: Paulus, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. Dossiê - Pedagogia Universitária: Debates Internacionais Contemporâneos, **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/i/2015.n57/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação Espetacular**: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022

COAN, Ivonete B. F.; ALMEIDA, Maria de Lurdes P. de. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. **Holos**, v. 6, p. 251–276, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DEBUS, Mary. **Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, [1994?].

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: aportes metodológicos. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. *In*: JANTSCH, Ana Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é Interdisciplinariedade**. São Paulo: Cortez, 2013a.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (coord.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2013b.

FERREIRO, Emilia. Prefácio *In*. LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologia em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 13 - 23.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudança no mundo do trabalho e o ensino médio. *IN* FRIGOTTO, G. RAMOS, M. CIAVATTA, M. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005 (p. 57- 82).

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema. *In*: JANTSCH, Ana Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Estudos da Avaliação Educacional**. São Paulo, vol. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In*: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Paripus, 2016.

GATTI, B. A. A pesquisa em Educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 13, nº. 28, (p. 47-56), dez. 2021.

GIACOMINI, Alexandre. **A formação continuada de professores do Pacto em escolas públicas estaduais abrangidas pela 24ª CRE**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2017.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 35, maio/ago. 2007.

HIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

INTERDISCIPLINARIDADE. In: DICIO Dicionário Online de Português. c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. Atitude. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENOIR, Yves. A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental. **Cad. Pesq.**, n. 102, p. 5-22, nov. 1997.

LENOIR, Yves; LAROSE, François. Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 79, n. 192, p. 48-59, maio/ago. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MEURER, Daniela; AMORIM, Filipi Vieira; GROSCH, Maria Selma. A proposta curricular de Santa Catarina (2014) e a escola unitária de Antonio Gramsci: aproximações e contradições. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, set./dez. 2020.

MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.) **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NIEMEYER, Jiane. A Interdisciplinaridade na Formação Continuada de Professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2018.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (col.). **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Antonio Serafim. Diretrizes Curriculares Atuais, Ensino e Interdisciplinaridade. *In*: PEREIRA, Antonio Serafim. **E por falar em educação...** Ensino, Formação e Gestão. Criciúma, SC: Unesc, 2014.

PESSOA, Fernando. **ABC de Fernando Pessoa**: citações em verso e prosa. São Paulo: Leya, 2015.

RECIO, Rosa M. Vázquez; RASCO, J. Félix Angulo. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender - uma análise do método. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e Incerteza sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Jornal nº 3, Florianópolis: IOESC, 1990.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais). Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio. (Temas Multidisciplinares). Florianópolis: COGEN, 1998c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem nível 3 e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 1999.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto; Diretoria de Ensino Fundamental. **Tempo de Aprender**: caderno do aluno n.º 2. Florianópolis: DIEF, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender**: caderno do aluno n.º 3. Florianópolis: DIEF, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Tempo de Aprender**: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 2002.

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. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**/Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Cecco, 2019d. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/midiateca/proposta-curricular-de-santa-catarina/1118-caderno-de-orientacao-para-a-implementacao-do-novo-ensino-medio/file>. Acesso em: 01 out. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019e.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/normas-de-enfrentamento-ao-covid-19/1987-resolucao-2020-093-ceesc/file>. Acesso em: 01 out. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 1 – disposições gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 2 – formação geral básica**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as)**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Portaria 226, de 03 de fevereiro de 2022**. Estabelece critérios e procedimentos para organização e cumprimento da hora-atividade prevista na Lei Complementar nº 668/2015, na Lei nº 16.861/2015 e no Decreto nº 1.659/2021. Disponível em: <https://lucianecarminatti.com.br/portaria-sobre-o-cumprimento-da-hora-atividade-para-rede-estadual-veja-como-ficou/>. Acesso em: 13 out. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Portaria 737, de 29 de março de 2023.**Regulamenta os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina e dá outras providências. Florianópolis: SED, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Repositório de Orientações para Organização e Funcionamento das Unidades Escolares de Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual.** Florianópolis: Diretoria de Ensino, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio.** Florianópolis: Diretoria de Ensino, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy\\_of\\_PLISC.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_PLISC.pdf). Acesso em: 17 out. 2023.

SED – Secretaria de Estado da Educação. Propostas Curriculares de SC e Currículo Base, c2023. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2> Acesso em: 27 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e Incerteza sobre o Currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, vol. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEMIS, Laís. Reforma do Ensino Médio faz Callegari deixar presidência da comissão da BNCC. **Nova Escola**, São Paulo, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11912/reforma-do-ensino-medio-faz-callegari-deixar-presidencia-da-comissao-da-bncc>. Acesso em: 9 out. 2023.

SEVERINO. Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. *In*: JANTSCH, Ana Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: a Pedagogia do “Novo Ensino Médio”.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** (On-line), v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FERNANDES, Alessandra Coutinho; BEATO-CANATO, Ana Paula. Faz sentido uma base nacional comum curricular? **Revista X**, v.15, n.5, p. 09-17, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. p.110-117, 1932. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 30 jul. 2022.

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: Desafios para um Currículo de Base Histórico-Cultural. **PerCursos**, Florianópolis, vol. 8, n. 2, p. 41-54, jul./dez. 2007.

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

VERAS, Dauro. Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas: texto final. Fascículos 1 a 5. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto, 1997a.

VERAS, Dauro. Síntese Teórica e Práticas Pedagógicas: texto final. Fascículos 6 a 10. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e Desporto, 1997b.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos De Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190–202, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2707>. Acesso em: 3 dez. 2022.

**APÊNDICE A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO EEB PADRE MIGUEL GIACCA**

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, INOVAÇÃO E EXTENSÃO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Reconhecido pela CAPES  
Ministério: Portaria Nº 609, DE 14.03.2019 D.O.U de 18.03.2019, seção 1, página 102.  
Doutorado: Portaria Nº 479, DE 13. 05.2020 D.O.U de 15/05/2020, seção 1, página 29.



Criciúma, SC, 14 de julho de 2023.

À EQUIPE DIRETIVA  
EEB PADRE MIGUEL GIACCA

Assunto: Solicitação de coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisa em nível de Doutorado em Educação - PPGE/UNESC

Cumprimentando-os cordialmente, nesta oportunidade apresentamos a doutoranda, Katiana Possamai Costa, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que realiza estudo voltado à implementação do Novo Ensino Médio.

O plano de pesquisa desenhou-se a partir da contribuição dos docentes das três maiores escolas do município de Criciúma, atendidos pela 21ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual sua unidade escolar se enquadra.

A obtenção dos dados serão por meio dos seguintes instrumentos: questionário, memorial descritivo e grupo focal. Este processo demandará agendamento prévio junto à pesquisadora e direção escolar.

Certo do acatamento desta solicitação, agradecemos pela atenção e reiteramos nossa estima e apreço.

Atenciosamente,

**Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt**  
Docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC  
Orientador da Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário - C.P. 3167 | CEP: 88806-000  
Criciúma / Santa Catarina

Secretaria: Bloco "Q", sala 001 | Telefone/WhatsApp (48) 3431-2594  
[ppge@unesc.net](mailto:ppge@unesc.net) | [www.ppge.unesc.net](http://www.ppge.unesc.net)

## APÊNDICE B – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO EEB GOV. HERIBERTO HÜLSE

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, INOVAÇÃO E EXTENSÃO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Reconhecido pela CAPES  
Mestrado: Portaria nº 609, DE 14.03.2019 D.O.U de 18.03.2019, seção 1, página 102.  
Doutorado: Portaria nº 479, DE 13. 05.2020 D.O.U de 15/05/2020, seção 1, página 29.



Criciúma, SC, 14 de julho de 2023.

À EQUIPE DIRETIVA  
EEB GOVERNADOR HERIBERTO HULSE

Assunto: Solicitação de coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisa em nível de Doutorado em Educação - PPGE/UNESC

Cumprimentando-os cordialmente, nesta oportunidade apresentamos a doutoranda, Katiana Possamai Costa, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que realiza estudo voltado à implementação do Novo Ensino Médio.

O plano de pesquisa desenhou-se a partir da contribuição dos docentes das três maiores escolas do município de Criciúma, atendidos pela 21ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual sua unidade escolar se enquadra.

A obtenção dos dados serão por meio dos seguintes instrumentos: questionário, memorial descritivo e grupo focal. Este processo demandará agendamento prévio junto à pesquisadora e direção escolar.

Certo do acatamento desta solicitação, agradecemos pela atenção e reiteramos nossa estima e apreço.

Atenciosamente,

**Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt**  
Docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC  
Orientador da Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário - C.P. 3167 | CEP: 88806-000  
Criciúma / Santa Catarina

Secretaria: Bloco "Q", sala 001 | Telefone/WhatsApp (48) 3431-2594  
[ppge@unesc.net](mailto:ppge@unesc.net) [www.ppge.unesc.net](http://www.ppge.unesc.net)

## APÊNDICE C – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO EEB ENG. SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, INOVAÇÃO E EXTENSÃO  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Reconhecimento pela CAPES  
Mestrado: Portaria Nº 609, DE 14.03.2019 D.O.U de 18.03.2019, seção 1, página 102.  
Doutorado: Portaria Nº 479, DE 13.05.2020 D.O.U de 15/05/2020, seção 1, página 29.



Criciúma, SC, 14 de julho de 2023.

À EQUIPE DIRETIVA  
EEB ENGENHEIRO SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS

Assunto: Solicitação de coleta de dados para o desenvolvimento de pesquisa em nível de Doutorado em Educação - PPGE/UNESC

Cumprimentando-os cordialmente, nesta oportunidade apresentamos a doutoranda, Katiana Possamai Costa, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), que realiza estudo voltado à implementação do Novo Ensino Médio.

O plano de pesquisa desenhou-se a partir da contribuição dos docentes das três maiores escolas do município de Criciúma, atendidos pela 21ª Coordenadoria Regional de Educação, a qual sua unidade escolar se enquadra.

A obtenção dos dados serão por meio dos seguintes instrumentos: questionário, memorial descritivo e grupo focal. Este processo demandará agendamento prévio junto à pesquisadora e direção escolar.

Certo do acatamento desta solicitação, agradecemos pela atenção e reiteramos nossa estima e apreço.

Atenciosamente,

**Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt**  
Docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC  
Orientador da Pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC  
Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário - C.P. 3167 | CEP: 88806-000  
Criciúma / Santa Catarina

Secretaria: Bloco "C", sala 001 | Telefone/WhatsApp (48) 3431-2594  
[ppge@unesc.net](mailto:ppge@unesc.net) [www.ppge.unesc.net](http://www.ppge.unesc.net)

## APÊNDICE D – CARTA DE ACEITE EEB PADRE MIGUEL GIACCA

### CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar o espaço escolar da Escola de Educação Básica Padre Miguel Giacca, localizada na rua Carlos Rosa, n. 50, Rio Maina, município de Criciúma (SC), para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE A PRÓPRIA FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**" sob a responsabilidade do professor(a) orientador Ricardo Luiz de Bittencourt e da pesquisadora Katiana Possamai Costa, do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação), da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.



Marilda Marcos Lopes  
Diretora da Escola  
Matrícula 261.064-7-02  
Port. 89 14/01/2009

Prof.ª Marilda Marcos Lopes

Diretora



**APÊNDICE E – CARTA DE ACEITE EEB GOV. HERIBERTO HÜLSE****CARTA DE ACEITE**

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar o espaço escolar da Escola de Educação Básica Governador Heriberto Hülse, localizada na rua Góias, s/n, bairro Próspera, município de Criciúma (SC), para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "**O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE A PRÓPRIA FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**" sob a responsabilidade do professor(a) orientador Ricardo Luiz de Bittencourt e da pesquisadora Katiana Possamai Costa, do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação), da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.



**Sidnei Ferreira**  
- matrícula 385215-9-03  
- Diretor

**E.E.B GOV. HERIBERTO HÜLSE**  
Código 03.01.0116050  
Próspera - Criciúma - SC  
Entidade Mantenedora Governo do Estado  
Vinculado ao Sistema Estadual de Ensino

---

Prof. Sidnei Ferreira

Diretor

## APÊNDICE F – CARTA DE ACEITE EEB ENG. SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS

### CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar o espaço escolar da Escola de Educação Básica Eng.º Sebastião Toledo dos Santos, localizada na Rua da República, n. 67, bairro Comerciário, município de Criciúma (SC), para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE À FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR" sob a responsabilidade do professor orientador Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt e da pesquisadora Katiana Possamai Costa, do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação), da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.

  
Aloncio Almes Cechinel  
Diretor da Escola  
Matr. 277360-03  
Portaria 99 de 14/01/2020  
E.B.B. Eng.º Sebastião Toledo dos Santos

---

Prof. Aloncio Almes Cechinel  
Diretor Geral

## APÊNDICE G – CARTA DE ACEITE COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CRICIÚMA

### CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins que se fizerem necessários, que concordamos em disponibilizar os espaços escolares das unidades, a saber: EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos, EEB Gov. Heriberto Hulse, EEB Padre Miguel Giacca, localizadas no município de Criciúma (SC), para o desenvolvimento da pesquisa intitulada "O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SC: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE À FORMAÇÃO E AO ENFOQUE INTERDISCIPLINAR" sob a responsabilidade do professor orientador Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt e da pesquisadora Katiana Possamai Costa, do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação), da Universidade do Extremo Sul Catarinense — UNESC, pelo período de execução previsto no referido projeto.

*Ronisi Cristina Agostinho da Silva Guimarães*  
Ronisi Cristina Agostinho da Silva Guimarães  
Supervisora Regional de Educação  
Matrícula 277892-0-02

Ronisi Cristina Agostinho da Silva Guimarães  
Coordenadora Regional de Educação - Criciúma

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

### Pesquisa EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos

Agradeço por contribuir com o desenvolvimento da pesquisa em Educação. Suas informações serão mantidas em anonimato.

*\* Indica uma pergunta obrigatória*

1. 1) Qual a sua formação inicial (graduação)? \*

\_\_\_\_\_

2. 2) Você fez alguma pós-graduação? Qual? \*

\_\_\_\_\_

3. 3) Quais as disciplinas que você leciona no Ensino Médio? \*

\_\_\_\_\_

4. 4) Você trabalha quantas horas semanais em sala de aula? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 10 h/a  
 20 h/a  
 30 h/a  
 40 h/a  
 Mais de 40 h/a

5. 5) Em quantas escolas você trabalha? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1 escola  
 2 escolas  
 3 escolas  
 4 escolas  
 5 ou mais

6. 6) Qual o seu vínculo empregatício? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ACT  
 Efetivo

7. 7) Qual o seu tempo de serviço na educação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 5 anos  
 5 a 10 anos  
 10 a 15 anos  
 15 a 20 anos  
 20 a 25 anos  
 25 a 30 anos  
 Mais de 30 anos

8. 8) Você tem participado, nos últimos dois anos, de cursos de formação continuada? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

9. 9) Quais cursos/temáticas de formação continuada você participou ou está participando? \*

\_\_\_\_\_

10. 10) Você participou de cursos referentes ao Novo Ensino Médio ofertados pela Secretaria Estadual Educação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Não

11. 11) Como você avalia os cursos de formação continuada destinados aos professores para o Novo Ensino Médio? \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	Fraco	Moderado	Satisfatório	Muito bom	Excelente
<b>Grau de satisfação</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12) Suas aulas são planejadas de modo: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- individual.
- com professores de outras disciplinas.
- com professores da mesma área de conhecimento.

13. 13) O Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio tem contribuído para o planejamento de suas aulas? Justifique. \*

---

---

---

---

---

14. 14) Você recebe devolutiva (retorno) referente aos seus planejamentos? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

15. 15) Como ocorre a devolutiva de seus planejamentos? Como contribui para o seu fazer docente? \*

---

---

---

---

---

16. 16) Você percebe a prática interdisciplinar ocorrer nas suas aulas ou nas aulas de seus colegas? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

## ANEXO A – MATRIZ DO ENSINO MÉDIO - DIURNO



ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO  
GERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

## I - Matriz do Ensino Médio - DIURNO

Ensino Médio 2024 - 31 aulas - Matriz 4669			CARGA HORÁRIA						
			1ª série		2ª série		3ª série		
			CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP	
BNCC - Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2		2		2		
		Educação Física	2		1		1		
		Arte	1		1		1		
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	2		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2		1		1		
		Física	1		1		1		
		Biologia	1		1		2		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1		1		1		
		História	1		1		1		
		Filosofia	1	1	1		1		
		Sociologia	1		1		1	1	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3		2		1		
	CH T - Formação Geral Básica			18	1	14	1	15	1
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1		1		1		
	Culminância do Projeto de Vida		8		8		8		
			horas		horas		horas		
	Segunda Língua Estrangeira		1	1	1	1	1	1	
	Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	1	1	1	1	
	Matemática e suas Aplicações			1		1	2	1	
	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1		1	0	2	
	Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1					
	Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	1	1			
	Aprofundamentos	Ap. em Biologia		1		1			
		Ap. em Física				1		1	
		Ap. em Química				1		1	
		Ap. em Arte				1			
		Ap. em Geografia		1		1		1	
Ap. em História		1		1		1			
Ap. em Filosofia						1			
Ap. em Sociologia				1					
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			7	5	11	5	10	5	
CH SEMANAL / CH ANUAL			25	6	25	6	25	6	
			31		31		31		

DISEN/GEMP

2

## ANEXO B – MATRIZ DO ENSINO MÉDIO - NOTURNO

Ensino Médio - NOTURNO - Matriz 4670			CARGA HORÁRIA					
			1ª série		2ª série		3ª série	
			CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP
BNCC - Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2		2		2	
		Educação Física	2		1		2	
		Arte	1		2		1	1
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	1	1
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2		1		2	
		Física	1		2		2	
		Biologia	1		1		2	
	Ciências Humanas e Socials Aplicadas	Geografia	1		2		2	
		História	1		1		2	
		Filosofia	1	1	1		2	
		Sociologia	1		1		1	1
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3		2		3	
	CH T - Formação Geral Básica		18	1	17	1	22	3
	Itinerário Formativo	Projeto de Vida		1		1		1
Culminância do Projeto de Vida		8 horas		8 horas		8 horas		
Segunda Língua Estrangeira		1	1	1	1	1	1	
Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	1	1	1	1	
Matemática e suas Aplicações			1		1		1	
Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1		2	0	2	
Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1			0		
Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	1	1	0		
Aprofundamentos		Ap. em Biologia	1		1	1		1
		Ap. em Física						1
		Ap. em Química			1			1
		Ap. em Arte				2		1
		Ap. em Matemática				1		1
		Ap. em Geografia	1		1			2
		Ap. em História	1			1		1
	Ap. em Filosofia			1	0		1	
Ap. em Sociologia						1		
Carga Horária Total - Itinerário Formativo		7	5	8	11	3	15	
CH SEMANAL / CH ANUAL		25	6	25	12	25	16	
		31		37		43		