

NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E (DES)CONEXÕES COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Apoio:



Realizadores:





EXPEDIENTE

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE – FURJ – MANTENEDORA

ÓRGÃOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR DA FURJ

Conselho de Administração

Presidente – Loacir Gschwendtner

Conselho Curador

Presidente – Maria Salete Rodrigues Pacheco

ÓRGÃOS EXECUTIVOS DA FURJ

Presidente

Alexandre Cidral

Vice-Presidente

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretor Administrativo

Mário César de Ramos

Procuradora-Geral da Furj

Ana Carolina Amorim Buzzi

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE – MANTIDA

ÓRGÃO DELIBERATIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Conselho Universitário

Presidente – Alexandre Cidral

ÓRGÃO EXECUTIVO SUPERIOR DA UNIVILLE

Reitor

Alexandre Cidral

Vice-Reitora

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Pró-Reitor de Ensino

Eduardo Silva

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Paulo Henrique Condeixa de França

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários

Patrícia Esther Fendrich Magri

Pró-Reitora de Infraestrutura

Therezinha Maria Novais de Oliveira

Diretora do Campus São Bento do Sul

Liandra Pereira

PARQUE DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DE JOINVILLE E REGIÃO – INOVAPARQ – MANTIDA

Diretor Executivo

Paulo Marcondes Bousfield

NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA:
ITINERÁRIOS FORMATIVOS E (DES)CONEXÕES COM O
DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Organizadores(as)

*Marly Krüger de Pesce, Rebeca Amorim
Juarez da Silva Thiesen e Willian Simões*



Joinville, 2024

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação geral

Silvio Simão de Matos

Secretaria

Adriane Cristiana Kasprovicz

Revisão

Cristina Alcântara

Diagramação e projeto gráfico

Larissa Tavares

CONSELHO EDITORIAL

Membros Internos (Univille): Prof. Dr. Paulo Henrique Condeixa de França – Presidente do Conselho; Prof. Dr. Silvio Simão de Matos – Coordenador da Editora Univille; Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia – Representante da Área das Ciências Humanas e Ciências Jurídicas; Profa. Dra. Denise Abatti – Representante da Área das Ciências Exatas, Engenharias, Arquitetura, Fotografia e Design; Profa. Dra. Denise Monique D. S. Mougá – Representante da Área das Ciências da Saúde e das Ciências Biológicas; Profa. Dra. Eliziane Meurer Boing – Representante do *Campus* São Bento do Sul; Prof. Dr. Gilberto Mazzetti Júnior – Representante da Área das Ciências Socioeconômicas e Hospitalidade; Ma. Katia Oliari da Motta – Coordenadora da Biblioteca Universitária; Profa. Dra. Taiza Mara Rauen Moraes – Representante da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Membros Externos: Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel (Univali) – Representante da Área das Ciências Humanas, Letras e Artes; Prof. Dr. Delcio Pereira (Udesc) – Representante da Área de Sociais Aplicadas; Profa. Dra. Jurema Iara Reis Belli (Udesc) – Representante da Área de Ciências Humanas, Letras e Artes

ISBN impresso: nº 978-85-8209-146-3

ISBN online: nº 978-65-87142-45-6

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

N945 Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional / organizadores(as) Marly Krüger de Pesce... [et al.]. – Joinville, SC: Ed. Univille, 2024.

210 p. : il.

1. Ensino médio – Santa Catarina. 2. Currículos. I. Pesce, Marly Krüger de (org.).

CDD 373.81

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO 1	9
Os percursos da pesquisa “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”	
CAPÍTULO 2	33
Processo de construção do documento curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina: entrevista com Cássia Ferri	
CAPÍTULO 3	49
Educação e desenvolvimento no contexto da reforma do ensino médio em Santa Catarina	
CAPÍTULO 4	93
Atuações na política: desafios para implantação dos itinerários formativos	
CAPÍTULO 5	115
Projeto de Vida como componente curricular no Novo Ensino Médio: uma análise exploratória no contexto da rede estadual de Santa Catarina	
CAPÍTULO 6	137
Ensino médio catarinense: expectativas, desafios e contradições na avaliação de professores e gestores escolares	
CAPÍTULO 7	151
Flexibilização curricular no Novo Ensino Médio: uma análise com base nas trilhas de aprofundamento em escolas-piloto da rede estadual catarinense na percepção de gestores	

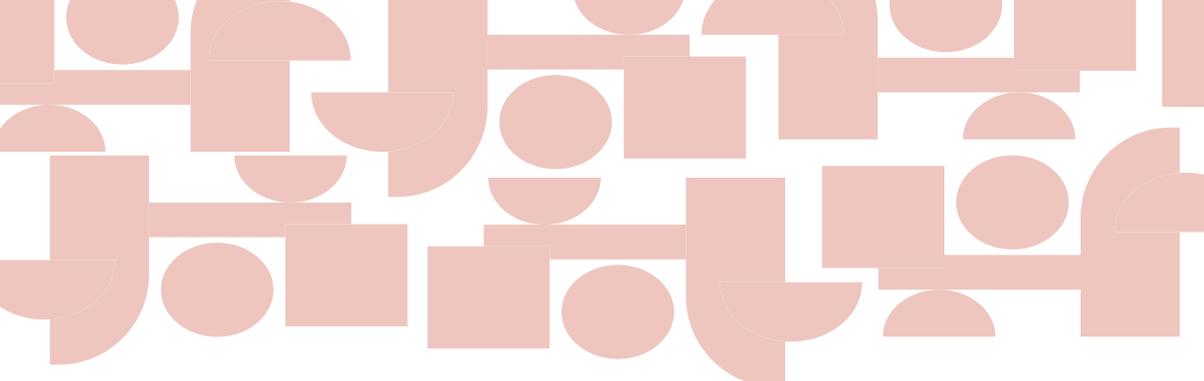
CAPÍTULO 8 177

Componentes curriculares eletivos do ensino médio: uma aproximação com a realidade catarinense

CAPÍTULO 9 195

“Vozes” da (não) formação docente para o Novo Ensino Médio

MINICURRÍCULO DOS(AS) AUTORES(AS) 207



APRESENTAÇÃO

Este livro reúne resultados da pesquisa intitulada “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”, aprovada no Edital de Chamada Pública da Fapesc n.º 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe). O objetivo consiste em compreender o processo de implantação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina com foco nos itinerários formativos, projetos de vida das juventudes e suas (des)conexões com o desenvolvimento regional.

Com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (Fapesc) e da Universidade da Região de Joinville (Univille), a investigação foi realizada por pesquisadores do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc), formado por uma rede de professores e estudantes vinculados a grupos de pesquisa de universidades públicas e comunitárias do estado (Univille, Furb, Unesc, Unochapecó, UFFS, UFSC, Udesc, IFC), professores da educação básica e gestores(as) da Rede Estadual de Educação que estudam temáticas relacionadas ao ensino médio.

O Oemesc, criado em 2017, é um espaço de estudo e debate sobre políticas educativas, currículo, formação e carreira docente relativos ao ensino médio. Como última etapa da educação básica, o ensino médio tem sido protagonista de debates e discussões a respeito de suas características, seja por conta da necessidade de

romper com a dicotomia entre formação propedêutica e profissional, seja pela necessidade de combater o alto índice de evasão ou por conta de oferecer uma organização curricular que atenda às necessidades das juventudes.

A organização desta obra conta com artigos pautados em análises de dados da referida pesquisa, oriundos de estudos documentais e dados empíricos produzidos por questionário e entrevistas com gestores e professores das primeiras escolas catarinenses, denominadas escolas-piloto, que implementaram a reforma (proposta prevista pela Lei n.º 13.415/2017, o NEM). O processo de pesquisa contou com a anuência da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado de acordo com o Parecer Consubstanciado n.º 5.307.286.

Deixamos um agradecimento especial às instituições financiadoras Fapesc e Univille, aos gestores(as) da SED/SC e das Coordenadorias Regionais de Educação; aos gestores(as) e professores(as) das escolas que se dispuseram a responder às nossas questões; aos pesquisadores do Oemesc que se envolveram na coleta e análise dos dados; aos autores(as) que contribuiram para a organização desta obra.

Considerando que este livro reúne um esforço intelectual, ético e organização política coletiva para discutir o Novo Ensino Médio, esperamos que os temas discutidos possam provocar reflexões, socializar experiências e propor mudanças, sobretudo diante dos desafios dessa etapa da educação básica. Assim, convidamos para a leitura deste livro professores, pesquisadores, gestores, estudantes e demais interessados pelas questões que envolvem o ensino médio, em especial o ensino médio em Santa Catarina.

Organizadores(as)

Capítulo 1

OS PERCURSOS DA PESQUISA “NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ITINERÁRIOS FORMATIVOS E (DES)CONEXÕES COM O DESENVOLVIMENTO REGIONAL”

Jane Mery Richter Voigt

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar os percursos da pesquisa intitulada “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”, aprovada no Edital de Chamada Pública da Fapesc n.º 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe). Com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (Fapesc) e da Universidade da Região de Joinville (Univille), a investigação foi realizada por pesquisadores do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc), formado por uma rede de professores e estudantes vinculados a grupos de pesquisa de universidades públicas e comunitárias do estado, professores da educação básica e gestores(as) da rede estadual de ensino que estudam temáticas relacionadas ao ensino médio.

No momento da pesquisa, as universidades vinculadas ao Oemesc eram: Universidade Regional de Blumenau (Furb), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Universidade da Região de Joinville (Univille), Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó) e Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Blumenau. A equipe de pesquisadores do projeto está ligada aos programas de pós-graduação das referidas universidades, sobretudo envolvidos na área de Educação.

A proposta da pesquisa teve por finalidade pública auxiliar o monitoramento do processo de implantação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina e, desse modo, produzir análises voltadas às escolas de educação básica e, sobretudo, para a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) no sentido de fornecer subsídios para a reestruturação do ensino médio catarinense à luz da Lei n.º 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC – Brasil, 2018a) e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC – Santa Catarina, 2020).

A seguir serão apresentados aspectos que mobilizaram os pesquisadores do Oemesc para a realização da pesquisa; alguns aspectos teóricos; a metodologia que orientou as ações empreendidas, assim como a descrição das etapas realizadas. Dessa forma, pretende-se que o leitor compreenda os percursos desse grupo de pesquisa na perspectiva do que foi o processo de implementação do NEM em Santa Catarina.

A problemática de investigação

O ensino médio tem sido colocado no centro da pauta educacional brasileira, pois se trata da etapa da educação básica que

apresenta diversas fragilidades. As escolas estaduais, que compõem a maioria das instituições de ensino, geralmente são mal classificadas nas avaliações nacionais. De acordo com Dallabrida e Ricci (2017), no estado de Santa Catarina a situação não é diferente. As escolas de ensino médio da rede pública catarinense apresentam problemas de infraestrutura, de formação do corpo docente, a exemplo da necessidade de contratação de professores temporários, sem carreira estável e profissionalmente atraente, além de índices de evasão escolar alarmantes, decorrentes não só de questões externas à escola, como também de processos de exclusão produzidos e reproduzidos no âmbito escolar.

A aprovação da Lei n.º 13.415/2017 e a homologação da BNCC propuseram um novo formato para a etapa final da educação básica, assinalando mudanças curriculares que, no momento da realização desta pesquisa, estavam em implementação nas redes de ensino. Entre as mudanças está a ampliação da carga horária anual de efetivo trabalho escolar para até 3.000 horas/ano. Dessa carga horária, 1.800 são destinadas ao trabalho com os componentes básicos definidos na BNCC e outras 1.200 horas devem ser ofertadas em Itinerários Formativos, a parte flexível do currículo.

No Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018b), uma das orientações é de que fica sob a responsabilidade das redes de ensino a definição de estratégias para inserir o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes nos currículos. Assim, no segundo semestre de 2019, a SED/SC mergulhou no processo de implantação do NEM. Cerca de 120 escolas denominadas escolas-piloto, distribuídas no estado, receberam orientações que compreenderam a realização de atividades formativas e diagnósticas e a reelaboração das matrizes curriculares, que contemplaram a criação de itinerários formativos. Esse processo, certamente, culminou na validação, aprovação e implantação de novas matrizes curriculares, com vistas à sua integralização no ano de 2022.

Para a organização de itinerários formativos nas escolas, a orientação institucional destacou a necessidade de se levar em consideração: i) demandas e necessidades do mundo contemporâneo; ii) interesses, aptidões e perspectivas de futuro dos estudantes; iii) o contexto local. Conforme consta no Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019), publicado pela SED/SC, os Itinerários Formativos constituem parte flexível do currículo cuja pretensão é contribuir no desenvolvimento do Projeto de Vida das juventudes em articulação com aspectos do desenvolvimento regional.

A preocupação com o desenvolvimento regional, entendido em uma perspectiva multidimensional, envolvendo economia, saúde, educação, segurança pública, justiça e cidadania, assistência social, trabalho e habitação, infraestrutura, mobilidade urbana, meio ambiente e sustentabilidade, produção de ciência e tecnologia, tem como referência o Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina 2030. Nesse documento, o ensino médio é apontado como sendo uma etapa nevrálgica da educação básica. Configura-se como uma das ações estratégicas do referido plano organizar e expandir a oferta do ensino médio, estabelecendo conexões com os sistemas produtivos, culturais, locais, regionais e globais (Santa Catarina, 2019).

Diante do cenário de implantação do NEM no estado de Santa Catarina, os pesquisadores do Oemesc levantaram os seguintes questionamentos: Em que medida esse movimento de reforma do ensino médio possibilita conectar o percurso formativo das juventudes com as potencialidades e demandas voltadas ao desenvolvimento regional? Que implicações para a formação das juventudes e para seus projetos de vida podem ser apontadas com base nessa des(conexão)? Quais limites e potencialidades a experiência aponta sobre o papel/lugar do ensino médio na formação das novas gerações e seus projetos de vida em território catarinense? Essas são algumas das problematizações que mobilizaram a agenda de investigação proposta.

Portanto, o objetivo da investigação feita pelos pesquisadores do Oemesc consistiu em compreender o processo de implantação do currículo do NEM em Santa Catarina com foco nos itinerários formativos, projetos de vida das juventudes e suas (des)conexões com o desenvolvimento regional.

Revisão da literatura: aproximações

O ensino médio brasileiro e catarinense, que de acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996) é definido como etapa final da educação básica, tem sido marcado por constantes reformulações curriculares com o objetivo de atrair os jovens e dar sentido a essa etapa da escolarização básica. O referido artigo da LDB também prevê os objetivos para o ensino médio, como a consolidação de conhecimentos apreendidos no ensino fundamental, a preparação para o trabalho e para a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana e a formação para que os jovens possam relacionar teoria e prática com base nos fundamentos científicos e tecnológicos.

Mesmo diante das definições da LDB, a obrigatoriedade da oferta do ensino médio é recente, uma vez que se deu por meio da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que veio acompanhada de políticas de expansão. Para Krawczyk (2011, p. 755), tais políticas “respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico nacional”. Com isso, observa-se a oferta de diferentes currículos, como o Ensino Médio (formação geral), o Ensino Médio Inovador (ProEMI), Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Emiep), os quais visam qualificar o jovem para prosseguir no ensino superior e para inseri-lo no mundo do trabalho.

Porém, ainda que existam previsões legais no sentido de garantir o acesso e permanência na escola para os estudantes do ensino médio, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2019 apontam que, por mais que se fale em universalização da educação básica, ainda não há garantia da permanência de todos os adolescentes na escola, principalmente na última etapa de ensino. Kuenzer (2020, p. 60) ressalta: “especificamente no ensino médio, em 2018, foram registradas 7,7 milhões de matrículas, seguindo a tendência de queda nos últimos anos; nesse período, o número total de matrículas no ensino médio reduziu 7,1%”. Quando nos reportamos para a realidade do estado de Santa Catarina, os dados do Inep de 2019 apontam que o índice de abandono escolar no ensino médio em Santa Catarina é de 16,2%, somando um total de 11.211 alunos. O contexto social vivenciado pela maioria dos jovens das camadas populares tem sido fator decisivo para a inserção precoce no mundo do trabalho, levando os estudantes a abandonar a escola. Os dados apontam que a garantia de acesso e permanência na escola para todos os estudantes do ensino médio ainda constitui um desafio, demandando atenção especial do poder público e da sociedade em geral.

Inserida nesse cenário, a rede estadual de ensino de Santa Catarina, considerando que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Santa Catarina, 2012), busca garantir aos jovens catarinenses o acesso a tal etapa da educação básica. Com a reforma, o currículo do ensino médio em Santa Catarina

permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, inter-relacional e mais aberta, a partir da diluição dos contornos disciplinares, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades

específicas de cada área, além das dez competências gerais da BNCC (Santa Catarina, 2020, p. 41).

Para Ratti (2020), esses aspectos subsidiam a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) escolar, que deve acontecer coletivamente, visto que a prática educativa nas escolas é um movimento de elaboração e (re)construção constante.

Considerando as necessidades de construção de um projeto educativo que atende às necessidades das juventudes na sociedade contemporânea, é preciso discutir sobre os conhecimentos que devem ser inseridos nos currículos (Ratti, 2020). Nesse sentido, os desafios propostos para essa etapa da educação básica exigem algo novo, um currículo que possa atender às necessidades de um mundo mais globalizado, sem deixar de cumprir o seu papel fundamental, qual seja, a formação crítica e emancipatória dos jovens. Desse modo,

o desafio é propor uma política que contemple a formação para inserção no mundo do trabalho, impulsionado por avanços tecnológicos, sem deixar de lado uma sólida formação humanística e as múltiplas culturas de um país continental como o Brasil (Voigt; Pesce; Cunha, 2020, p. 56).

Em busca de um currículo mais flexível e de uma formação que atenda aos desafios contemporâneos, no Brasil o currículo do ensino médio vem sofrendo modificações. No momento da realização desta pesquisa, considera-se a reforma proposta inicialmente pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que foi encaminhada ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016 e aprovada em forma da Lei n.º 13.415/2017, a qual traz modificações à LDB (Lei n.º 9.394/96). Essa política traz o NEM, que contempla a flexibilização curricular, a ampliação do período de permanência na escola e a BNCC. Além da formação geral básica, o currículo é composto por itinerários formativos, que são os elementos que dão flexibilidade ao currículo

envolvendo quatro áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, acrescidas de um itinerário formativo destinado à Educação Profissional. A oferta desses itinerários deve suprir as demandas regionais, consistindo em opções de escolha para os jovens que ingressam no ensino médio (Brasil, 2018a).

A BNCC serviu de referência para a elaboração dos currículos dos diferentes sistemas de ensino, assim como para o CBEMTC. Vale ressaltar que, mesmo com a implantação de uma base curricular nacional e estadual, os sistemas de ensino têm compromisso ético com as juventudes, pois o currículo, como instrumento do processo de escolarização, deve ser concebido para além de uma mera prescrição, um conjunto de conteúdos, objetivos e orientadores de práticas. “O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (Morgado, 2018, p. 7).

De acordo com a BNCC, “os itinerários formativos devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil” (Brasil, 2018, p. 478). Além disso, devem ser organizados em torno de eixos estruturantes denominados investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo.

Ao romper com um currículo cuja lógica é disciplinar e propor itinerários formativos de interesse para cada estudante, o objetivo é tornar o currículo do ensino médio mais atrativo para os jovens. No entanto, para Lopes (2019), diante de uma mudança curricular que se diz flexível, porém empobrecida de conhecimentos básicos, além de produzir uma educação sem aprofundamento teórico, teremos a manutenção do que já está ocorrendo, não proporcionando alterações para o que realmente tem sido criticado no currículo e na oferta do ensino médio. Lopes e Macedo (2014, p. 26), ao refletirem sobre a padronização e flexibilização do currículo, ressaltam que “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar

no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade”. Com isso, as autoras chamam a atenção ao fato de que o currículo não pode se atrelar a um viés único, o de mercado, mas é importante instrumento para a constituição de subjetividades, que promovem transformação social.

Ao considerar que a política curricular constitui um espaço público e um local de tomada de decisões (Pacheco, 2002), a definição e organização dos currículos não podem ficar restritas ao âmbito do Ministério da Educação ou das secretarias de estado de educação. Essas definições exigem o posicionamento de todos os profissionais que atuam na escola, de pais e de estudantes. Tais atores são produtores de discursos e são eles que dão significado ao contexto escolar (Voigt; Morgado, 2019). Assim, o processo de implementação do NEM deve adequar as proposições da base nacional às realidades locais, ao contexto do desenvolvimento regional e, especialmente, às características das juventudes.

Diante do exposto, existe uma preocupação em tornar o NEM atrativo e significativo para as juventudes, atendendo também às necessidades do mundo do trabalho. Ressalta-se que é papel da pesquisa investigar e acompanhar as mudanças curriculares, para compreender as inovações propostas na formação de professores, nas estruturas das escolas, nas práticas educativas e na relação teoria e prática do campo da Educação. Essas considerações reiteram a importância da presente investigação, que contempla um estudo voltado ao monitoramento da implementação de propostas curriculares do NEM no estado de Santa Catarina. Estudos dessa natureza podem trazer à tona problemáticas e implicações práticas, permitindo a tomada de decisões no âmbito das secretarias de educação e das escolas.

Aspectos metodológicos norteadores da investigação

O início da pesquisa foi marcado pela análise de documentos referentes à proposta do NEM, a fim de realizar estudos sobre conceitos e fundamentos, com foco nos itinerários formativos e suas possíveis(des)conexões com o desenvolvimento regional no estado de Santa Catarina. Para isso foram utilizados os documentos curriculares nacionais, catarinenses e o levantamento e estudo de produções científicas sobre o tema. De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos são fontes estáveis e ricas que permitem identificar evidências que fundamentem as afirmações dos investigadores. As autoras afirmam que não se trata apenas de “uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Para apreender informações a respeito da implantação do NEM nas escolas-piloto catarinenses, o que significou envolver um número expressivo de participantes e em decorrência da quantidade elevada de informações, optou-se pela pesquisa do tipo *survey*, que, conforme May (2004, p. 109), se trata de “[...] um método que visa descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através de uma mostra representativa”. May (2004) destaca, ainda, que esse método tem como objetivo analisar conteúdo com base em questões propostas.

Os sujeitos respondentes foram professores e gestores de escolas do estado de Santa Catarina. Os pesquisadores de cada uma das instituições de ensino superior ficaram responsáveis em gerar os dados da região de abrangência da sua universidade. A coleta de dados por meio de questionário foi realizada com instrumento composto por perguntas fechadas, com o intuito de obter informações objetivas, que puderam ser descritas e utilizadas

ao longo da pesquisa na relação com outras informações; e com perguntas abertas, que permitiram a livre expressão do participante de modo que os pesquisadores pudessem interpretá-las (May, 2004).

De outra parte, foi feita coleta de dados por meio de entrevistas com professores e gestores de escolas-piloto, no sentido de compreender o currículo praticado. Para este trabalho de campo foram selecionadas cinco escolas-piloto localizadas em diferentes regiões do estado, considerando o território de abrangência das universidades envolvidas no Oemesc. Participaram das entrevistas dez professores e cinco gestores.

Portanto, o *corpus* deste estudo é composto dos resultados oriundos do questionário, dos documentos referentes ao NEM e das entrevistas com professores e gestores. Os dados foram tratados com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que apresenta três fases: a descrição, ao serem identificadas as características do conteúdo; a inferência, ao serem revelados os indicadores; e a interpretação, ao serem concebidos os significados e a relevância do conteúdo.

Compreende-se, dessa forma, que o caminho metodológico proposto oportunizou elaborar um conjunto de sínteses que nos permitiram evidenciar em que medida a implantação do NEM vem possibilitando conectar o percurso formativo das juventudes, em particular seus itinerários formativos, às potencialidades e demandas voltadas ao desenvolvimento regional em seus territórios de vida. Assim, também se constituirá em subsídio para uma reflexão sistemática sobre o papel/lugar do ensino médio na formação das novas gerações em território catarinense, assim como para as políticas de ensino médio no estado de Santa Catarina.

Etapas do projeto

O desenvolvimento do projeto contou com nove etapas, que são descritas a seguir:

Etapa 1 – Identificação, estudo documental e bibliográfico a respeito do Novo Ensino Médio e seu processo de implantação em Santa Catarina

Esta etapa contou com a identificação e o estudo de aportes legais e documentos de orientação política e pedagógica elaborados pela SED/SC, a partir das deliberações do Ministério da Educação, visando à implantação do NEM em Santa Catarina. Engloba o processo de adesão das escolas-piloto à proposição de política educacional e os movimentos já realizados para induzir o reordenamento curricular desse nível de ensino, em particular a organização dos itinerários formativos e suas possibilidades de conexão com potencialidades e desafios do desenvolvimento regional.

O início de pesquisa também contou com o levantamento de informações sobre o desenvolvimento regional das diferentes mesorregiões de Santa Catarina. Desse modo, foram produzidos textos informativos sobre questões econômicas, sociais e culturais de cada mesorregião. As produções auxiliaram as análises dos resultados da pesquisa.

Etapa 2 – Elaboração e aplicação de questionário para coleta de dados e informações em escolas-piloto que aderiram ao processo de implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Para a elaboração do questionário, no fim de 2021, organizou-se um grupo de trabalho com pesquisadores do Oemesc. Elaboraram-se dois questionários, um para os gestores e outro para os docentes. As questões foram dispostas em três eixos: i) perfil do participante;

ii) dados relacionados à implementação dos itinerários formativos do NEM, contemplando aspectos relacionados à infraestrutura disponível e aos projetos estruturais futuros, o movimento realizado pelas escolas-piloto para adesão a essa política educacional, suas motivações e expectativas; iii) dados concernentes às contribuições do currículo para a formação dos jovens com base nos itinerários formativos do NEM, contemplando aspectos referentes às (des)conexões entre projetos de vida das juventudes.

Antes da aplicação do questionário, o projeto de pesquisa foi apresentado à SED/SC; após a anuência, foi submetido e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, de acordo com o Parecer Consubstanciado n.º 5.307.286. Soma-se a esse movimento uma mensagem encaminhada às Coordenadorias de Educação do Estado informando sobre o processo de pesquisa e contato dos pesquisadores com os gestores das escolas.

Para a aplicação do questionário, os pesquisadores do Oemesc dividiram-se em cinco Grupos de Trabalho (GT). Cada GT assumiu a realização da pesquisa em mesorregiões, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Divisão para realização da pesquisa

Grupo de Trabalho	Instituições responsáveis	Mesorregião(ões)
GT 1	UFSC e Udesc	Grande Florianópolis e serrana
GT 2	Unochapecó e UFFS	Oeste catarinense
GT 3	Furb e IFC	Vale do Itajaí
GT 4	Unesc	Sul catarinense
GT 5	Univille	Norte catarinense

Fonte: a autora

A aplicação do questionário foi feita em 120 escolas-piloto, organizadas em mesorregiões, no período de abril de 2022 a fevereiro de 2023, por meio de formulário eletrônico organizado na ferramenta Microsoft Forms. Os resultados de participação são apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de respondentes da pesquisa

Mesorregião	Número de escolas	Gestores	Professores
Norte catarinense	13	10	96
Grande Florianópolis e serrana	14	6	82
Vale do Itajaí	19	12	117
Oeste catarinense	56	36	288
Sul catarinense	18	0	9
Total	120	64	592

Fonte: a autora (2023)

Considerando um universo de 960 professores (uma média estimada de oito docentes por escola), a participação dos 592 professores corresponde a 68,8% da população-alvo. A meta estabelecida no projeto inicial era de, pelo menos, um gestor por escola, ou seja, um universo de 120 participantes. Assim, a pesquisa teve 53,3% de participação dos gestores. Por diversos fatores, houve dificuldade na coleta de dados, pois nem todos responderam à pesquisa.

Etapa 3 – 1.º Encontro para discussão coletiva de dados e informações coletadas por meio de questionário aplicado às 120 escolas-piloto que aderiram ao processo de implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Ao longo de 2022, realizaram-se encontros mensais de GTs e encontros mensais em reunião geral do Oemesc, nos quais foram discutidos procedimentos e resultados da pesquisa em andamento. No dia 12 de dezembro de 2022, das 8h30 às 12h, em plataforma *online*, os cinco GTs apresentaram uma síntese dos resultados obtidos até aquele momento. Na ocasião houve uma discussão coletiva a respeito dos dados coletados das 120 escolas-piloto que aderiram ao processo de implantação do NEM em Santa Catarina. No fim do encontro, foram encaminhados os próximos passos da pesquisa.

Etapa 4 – Seminários regionais de socialização e discussão dos dados coletados por meio de questionário aplicado às 120 escolas-piloto que aderiram ao Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Nesta etapa, cada um dos cinco GTs realizou um evento de socialização dos resultados da pesquisa com os docentes e gestores das escolas e Coordenadorias Regionais de Educação envolvidas na pesquisa. Sendo assim, ocorreram cinco encontros, envolvendo aproximadamente 300 pessoas. No quadro 2 constam as datas e os temas dos encontros regionais.

Quadro 2 – Seminários regionais de socialização dos dados coletados com o questionário

Data	GT/Instituições	Local	Tema do evento
23/11/2022	GT 3 (Furb e IFC)	Auditório da Universidade Regional de Blumenau	Socialização da pesquisa: “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”
23/11/2022	GT 5 (Univille)	Sala virtual do Microsoft Teams, em reunião na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville	Socialização da pesquisa: “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”
10/12/2022	GT 1 (Udesc e UFSC)	<i>Online</i>	Seminário regional mesorregião Grande Florianópolis/ mesorregião serrana
16/3/2023	GT 4 (Unesc)	<i>Online</i>	Novo Ensino Médio: elementos de uma crítica atual
14/4/2023	GT 2 (Unochapecó e UFFS)	<i>Online</i>	Socialização da pesquisa: “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”

Fonte: a autora

Os encontros promovidos pelos diferentes GTs congregaram muitos atores, como professores, gestores e pesquisadores. Foi um momento de formação continuada, uma vez que foi possível, com a organização e apresentação dos resultados, promover reflexões sobre a implementação do NEM nas escolas-piloto do estado. Os participantes puderam expressar seus questionamentos e impressões, o que foi relevante, pois desse modo a pesquisa cumpre seu papel social na problematização e de possibilidades de transformação da realidade investigada.

Etapa 5 – Criação, alimentação e publicação do portal interativo

Com o financiamento da presente pesquisa foram contratados profissionais de tecnologia da informação para a criação de um portal interativo e sua alimentação com base em dados e informações mapeadas das 120 escolas-piloto. O portal também abriga os dados do Oemesc, informações sobre seus objetivos, instituições e pesquisadores integrantes, ações realizadas etc. No site (<https://oemesc.univille.br>) são apresentados os dados e informações da pesquisa, um material que pode subsidiar análises e tomadas de decisão acerca da política do NEM em Santa Catarina; o acesso a notas técnicas e análises científicas acerca do processo de implantação da referida política no estado; suas potencialidades, fragilidades e desafios.

Etapa 6 – Coleta de dados e informações por meio da realização de entrevistas e/ou grupos de discussão com professores e gestores em escolas-piloto selecionadas

As entrevistas com professores e gestores em cinco escolas-piloto, uma por mesorregião, que aderiram ao NEM em Santa Catarina oportunizaram, com base nos resultados analisados da primeira coleta de dados e informações, diálogo qualitativo com os participantes

sobre o tema da pesquisa. Esse trabalho foi realizado em julho e agosto de 2023 e teve como referência um roteiro pré-elaborado de questões problematizadoras cujo objetivo foi apreender movimentos realizados pela escola no processo de adesão e implantação do NEM, com foco no reordenamento curricular e na criação de itinerários formativos, projetos de vida das juventudes e suas (des)conexões com o desenvolvimento regional. Com essa etapa procurou-se captar, no movimento de elaboração da política por parte da escola (contexto da prática), possíveis contradições, fragilidades e potencialidades no processo de implantação da política educacional supramencionada.

Etapa 7 – 2.º Encontro para discussão coletiva de dados e informações coletadas com os grupos de discussão realizados com segmentos das escolas-piloto selecionadas que aderiram ao processo de implantação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Em agosto de 2023 ocorrem encontros de GTs e encontro em reunião geral do Oemesc, nos quais foram discutidos procedimentos e resultados da pesquisa em andamento. Nesses encontros fizeram-se discussões coletivas a respeito dos dados captados das cinco escolas-piloto selecionadas, por meio de entrevistas com gestores e professores. A etapa teve como objetivo apreender possíveis contradições, fragilidades e potencialidades no processo de implantação do NEM, especialmente em relação às proposições curriculares e suas conexões com o desenvolvimento regional.

Etapa 8 – Ciclos de publicações: relatórios e produções científicas na área do conhecimento

Considerando os resultados da pesquisa e análises empreendidas, organizou-se a publicação de notas técnicas objetivando alimentar o portal do Oemesc, assim como a elaboração, submissão e apresentação de trabalhos científicos em eventos da

área da Educação. Ao longo do período de pesquisa os membros do Oemesc participaram de eventos científicos, nos quais apresentaram trabalhos e publicaram em anais; organizaram o presente livro, que contempla sínteses qualificadas sobre os resultados da investigação; elaboraram artigos científicos contemplando a temática investigada; orientaram e desenvolveram dissertações de mestrado e teses de doutorado envolvendo o tema. Essas ações coadunam com a necessidade e relevância da produção do conhecimento científico a respeito do ensino médio em Santa Catarina e no Brasil.

Etapa 9 – Jornada do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina: socialização de resultados e lançamento do portal do Oemesc

A VIII Jornada do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina, organizada pela Unochapecó, UFFS e pelo IFC, nos dias 17 e 18 de agosto de 2023 envolveu pesquisadores de instituições do ensino superior, profissionais e estudantes das escolas-piloto que aderiram ao NEM e gestores da SED/SC. Foi um momento de socialização de resultados de pesquisas, compartilhamento de experiências desenvolvidas nas escolas, assim como de formação continuada dos profissionais da educação básica, potencializando a função social da universidade e a produção de conhecimentos científicos. No evento ocorreu o lançamento do portal do Oemesc, que tem como objetivo socializar os resultados da pesquisa e informações sobre o observatório, produções científicas sobre o ensino médio e outras questões.

Considerações finais

A realização da pesquisa sobre o NEM reitera o compromisso do Oemesc com os desafios educacionais de Santa Catarina em relação à universalização do acesso das juventudes a esse nível de ensino e,

em particular, a uma oferta de escolarização que estabeleça vínculos com os sistemas produtivos, culturais, locais, regionais e global, ou seja, entre projetos de vida das juventudes e as potencialidades para o desenvolvimento regional. Compreende-se, assim, a educação como uma importante dimensão do desenvolvimento social. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui no atendimento ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade), proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), sobretudo no tocante à oferta de escolarização voltada às juventudes catarinenses.

Compreende-se que a produção de dados e informações e, principalmente, as análises a respeito da política educacional supramencionada e suas inovações servirão como subsídio para: a) a SED/SC, suas respectivas coordenadorias regionais e escolas, para avaliação e tomada de decisões a respeito da política de implantação do NEM em Santa Catarina para a oferta, presente e futura, desse nível de ensino; b) análises técnicas e científicas do poder público e do campo intelectual da educação a respeito de implicações do processo de reordenamento curricular, especialmente para a criação dos itinerários formativos, dos projetos de vida das juventudes do ensino médio e suas (des)conexões com o desenvolvimento regional, servindo como diagnóstico e/ou parâmetro para a elaboração de ações ou projetos voltados ao desenvolvimento regional catarinense; c) as instituições de ensino superior, em particular, visando fortalecer e qualificar ações voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica nas diferentes regiões do estado, assim como para potencializar a relação universidade, escolas de educação básica e SED/SC; d) o avanço da produção do conhecimento científico e técnico acerca do NEM em Santa Catarina, com o intuito de potencializar compreensões e análises sobre essa etapa da educação básica no Brasil.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. Obra original publicada em 1977.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

DALLABRIDA, Norberto; RICCI, Maíke C. K. O ensino médio em transe. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 69, p. 4-5, 2017. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252017000100002&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: [Scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KFDZjqLmtG/?formt=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KFDZjqLmtG/?formt=pdf&lang=pt). Acesso em: ago. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/WDrjPv8s6s9X5Y63PWG3VgJ/#>.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 15 maio 2023

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículo: desafios para o século XXI. In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antonio Flávio; VIEIRA, Arlindo (org.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos**. Universidade do Minho, 2018.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**. Porto: Porto, 2002.

RATTI, Leiri Aparecida. **O Projeto Político Pedagógico e a construção da autonomia curricular: desafios para professores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral em Joinville/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 15 jan. 2022.

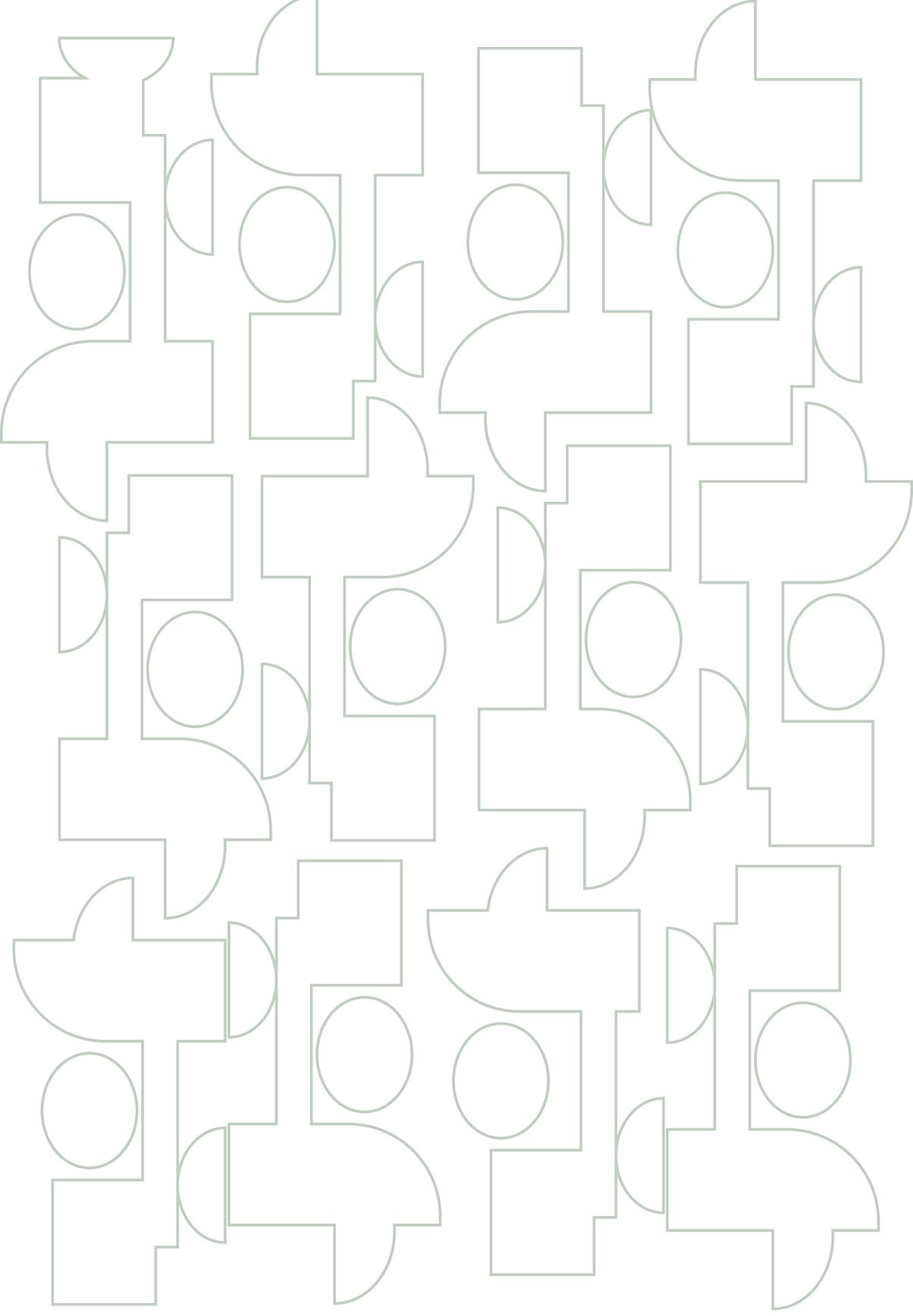
SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina 2030**. Florianópolis, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis, 2019. 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: 20 abr. 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Resolução n.º 2, de 2012**. Busca garantir aos jovens catarinenses o acesso a esta etapa da educação básica. Florianópolis, 2012.

VOIGT, Jane Mery Richter; MORGADO, José Carlos Bernardino. Políticas curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1.665-1.683, 2019.

VOIGT, Jane Mery Richter; PESCE, Marly Krüger de; CUNHA, Silmara dos Santos da. Reflexões sobre os documentos curriculares do ensino médio do Brasil e da educação secundária comunitária produtiva da Bolívia. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020.



Capítulo 2

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: ENTREVISTA COM CÁSSIA FERRI

Jane Mery Richter Voigt

Shirlei de Souza Corrêa

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos relacionados à construção do documento curricular do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina. Trata-se de uma entrevista com a professora Cássia Ferri, doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Regional de Blumenau (Furb). As suas pesquisas, assim como as de seus orientados, são relacionadas ao currículo e às políticas curriculares. Com uma vasta produção científica, a professora tem diversas publicações de artigos científicos em periódicos qualificados, de capítulos de livro e de trabalhos em anais de eventos.

Dentre suas atribuições, a professora Cássia Ferri é avaliadora do Banco de Avaliadores (BASis) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para atos regulatórios de curso e instituições. Desde 2017 integra o Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc), participando de discussões coletivas que problematizam as reformas curriculares propostas, especialmente, pela Lei n.º 13.415/2017. A relação com o estado de Santa Catarina é acentuada, já que a professora atua como consultora da Proposta Curricular de Santa Catarina, desde 1998, e em propostas curriculares de redes municipais e sistemas educacionais. Desde 2019, coordena a elaboração da Base Curricular do Território Catarinense, tanto para a educação infantil e ensino fundamental como para o ensino médio. Essa experiência lhe confere conhecimento e legitimidade para falar dos processos de construção das propostas curriculares do estado de Santa Catarina.

Para os pesquisadores em educação, a reforma do ensino médio representa um retrocesso em diversos aspectos: redução da carga horária dos conhecimentos básicos; oferta de componentes curriculares que não representam áreas do conhecimento; Projeto de Vida (PV) com foco no empreendedorismo, indicando a presença de um viés neoliberal que pode afetar o caráter democrático da educação básica. Outra questão que se apresenta frágil se refere à proposta de integração curricular, que ganhou força com o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, e que apontou como principal característica da educação básica a formação integral. Para Silva (2020), nas últimas décadas, tal perspectiva de formação foi desconstruída e reduzida aos interesses neoliberais, marcados pela formação aligeirada e descontextualizada da realidade dos estudantes. Soma-se a essas problematizações a descontinuidade das políticas públicas, que impacta na estrutura e no funcionamento não somente das escolas, como também das políticas de formação de professores, no financiamento da educação pública e, sobretudo, nas finalidades que o processo de ensino e aprendizagem se propõe.

Com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reorganização dos currículos ficou sob a responsabilidade das redes de ensino, assim, cada estado da federação produziu seu próprio documento. Desse modo, ancorada no Guia Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018), no segundo semestre de 2019 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), mesmo não tendo concluído o processo de construção do documento curricular para o ensino médio, iniciou o processo de implantação do novo currículo. Cerca de 120 escolas, denominadas escolas-piloto, distribuídas no estado, receberam orientações em atividades formativas e diagnósticas que permitiram a reelaboração das matrizes curriculares, contemplando a criação de itinerários formativos.

Esse processo contribuiu com a construção do documento curricular catarinense que se efetivou no ano de 2020. O Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC – Santa Catarina, 2020) foi organizado em cinco cadernos: Caderno 1 – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do CBEMTC; Caderno 2 – Formação Geral Básica: textos da formação geral básica, por área do conhecimento, do CBEMTC; Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: portfólio de trilhas de aprofundamento, que fazem parte dos itinerários formativos no território catarinense; Caderno 4 – Portfólio dos Educadores: componentes curriculares eletivos; Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

Para compreender o movimento e os direcionamentos que a rede estadual catarinense realizou na produção do CBEMTC, optou-se por realizar uma entrevista com a professora Cássia Ferir, uma vez que vivenciou tal processo. Levando em conta os princípios da entrevista semiestruturada, que permite o aprofundamento de questões e que, para Lüdke e André (1986), ganha vida no diálogo entre o pesquisador e o entrevistado, os temas abordados foram organizados em torno de três eixos: processo de elaboração do

documento curricular; a sua relação com a proposta curricular vigente no estado de Santa Catarina; finalizando com uma discussão sobre os aspectos epistemológicos considerados nesse documento.

A entrevista ocorreu no dia 8 de junho de 2021, pela plataforma Google Meet. Todo o conteúdo gerado durante o encontro foi gravado e transcrito com a finalidade exclusiva de utilização nesta produção. A transcrição do material resultante do processo foi submetida à aprovação da professora Cássia Férris.

As pesquisadoras entrevistadoras também são membros do Oemesc, integrando um coletivo que se propõe a acompanhar, analisar e discutir as principais mudanças no ensino médio brasileiro e, especialmente, no estado catarinense, a fim de sugerir importantes movimentos de diálogos não só com os educadores, como também com a sociedade.

A entrevista

Entrevistadoras (E) – *O processo nacional do movimento intitulado reforma do ensino médio vem sendo construído desde 2016, com a publicação da Medida Provisória n.º 746/2016, convertida posteriormente na Lei n.º 13.415/2017. Para garantir a implementação do NEM, os estados brasileiros elaboraram documentos curriculares específicos. Como foi o processo de organização e construção do documento oficial do estado, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense?*

Cássia Ferri (CF) – O contexto de produção do documento oficial do estado pode ser definido como complexo e conturbado. Se mapearmos os acontecimentos desse período, vamos observar muitos movimentos, até mesmo troca das equipes e responsáveis

pelo processo, o que sempre gera descontinuidades e conflitos. Em 2017, é homologada a implementação da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental. Em 2018, apesar do processo de elaboração da BNCC do ensino médio e muitas controvérsias em relação à reforma, já existia a organização das equipes para elaboração do documento oficial para a educação infantil e o ensino fundamental. Santa Catarina movimenta-se na mesma direção. Tem equipes trabalhando na organização de currículo para a educação infantil e o ensino fundamental e, só depois da conclusão desse trabalho, inicia movimento para o ensino médio. Penso que esse é um detalhe importante, pois demonstra a primeira divergência: no discurso estão as ideias de um percurso formativo e de uma formação integral. Na prática, mantém-se o etapismo, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com princípios e orientações de organização curricular diferentes. Isso, obviamente, não afeta somente Santa Catarina, mas todos os estados da Federação. A outra coisa é que, por conta de todo o movimento político do país, influenciado pelo *impeachment* da presidente Dilma e consequente trocas de ministros e equipes, o documento e a organização da BNCC são assumidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). É o comitê gestor, com influência desses (e outros) agentes, que vai orientar e parametrizar a elaboração dos documentos do território catarinense, seja no âmbito da educação infantil e ensino fundamental, seja no do ensino médio. No que diz respeito ao documento do ensino médio, em Santa Catarina também acontece uma paralisação do movimento inicial, porque poucos meses antes das eleições para o governo do estado, em 2018, há troca na SED/SC. No início de 2019, com nova equipe nas instâncias governamentais, o cenário é o de que Santa Catarina não tinha promulgado o documento da educação infantil e do ensino fundamental e não tinha começado as discussões sobre o ensino médio. Enfim, o contexto sociopolítico dos anos de 2018 e 2019 pode ser considerado conturbado. E nesse

processo, a prioridade foi finalizar o documento base da educação infantil e ensino fundamental; o documento do ensino médio, apesar de iniciado, só vai se sistematizar em 2020. O que eu estou dizendo, e considero importante registrar, é que também em Santa Catarina o cenário de disputas políticas e sociais influenciou o processo de elaboração e de implementação de uma nova organização curricular, com entraves políticos e financeiros.

Apesar disso, algo marcante é que nos dois processos, tanto o de elaboração do documento base para educação infantil e do fundamental quanto para o do ensino médio, houve a participação de profissionais das redes municipais e estadual de educação. Significa dizer que não foi uma construção de gabinete. Sabemos que a maioria dos estados contratou especialistas e fez com os seus especialistas, fossem consultores, fossem especialistas da rede. Santa Catarina manteve, mesmo com dificuldades e obstáculos, a tradição que vinha da Proposta Curricular, ou seja, elaborar os documentos com profissionais que atuam nas escolas das redes. E não dá para dizer que são grupos pequenos, pois no do fundamental se reuniram mais de 500 pessoas da rede; no do ensino médio foram mais 300 pessoas participando. Então penso que o processo tem essa marca: com todos os defeitos e as qualidades que possam ser atribuídos a tais documentos, eles tiveram a participação direta de representantes das escolas.

Além disso, a ausência da participação das instâncias do MEC é outro registro que merece ser feito. No caso do ensino médio, as orientações de elaboração do documento vêm do Consed, apesar da participação da Undime e de outros setores no comitê gestor. É preciso considerar que tanto Consed quanto Undime são organizações não governamentais, apesar de serem formadas por agentes públicos, ou seja, os secretários estaduais e municipais de educação. No site do Consed é possível identificar as parcerias com institutos e instituições privadas de diferentes setores da sociedade. Especificamente no período de orientações para elaboração dos documentos estaduais

para o ensino médio, o Consed mantinha forte relação com o Instituto Reúna, que, por sua vez, também mantém parcerias com várias outras instituições de caráter filantrópico. Então, essa rede de governança, denominada Frente Currículo e Ensino Médio, é que teceu e colocou em pauta as orientações que foram consideradas para a formulação dos documentos estaduais. Ou seja, não são orientações do Ministério da Educação e de seus representantes, e sim desses grupos que determinaram o destino dos referidos documentos.

No caso específico de Santa Catarina, há um ingrediente extra: alguns dos gestores que assumiram funções estratégicas na SED não tinham atuação e vivência nos movimentos da Proposta Curricular do Estado nem na educação básica. Embora isso não os impedisse de realizar o trabalho, é possível afirmar que tal fato causava uma sensação de insegurança e, por vezes, mais dificuldades nas tomadas de decisão.

Por fim, todos os fatos que citei aqui justificam a afirmação de que foi um processo muito conturbado e também muito marcado por essas redes políticas, essas influências. Ficam claras a transferência de políticas presente nas atuais reformas e a forte presença do setor privado diante da ausência do estado.

E – *Então a chamada dos professores à participação pode ser considerada ponto positivo diante disso tudo?*

CF – Eu considero positivo o fato. Mesmo com todas as dissonâncias e dificuldades, acredito que o fato de não ter sido um documento de “gabinete” é algo que temos de ressaltar. Os seminários aconteceram, diferentes perspectivas e compreensões se enfrentaram e atuaram na definição do texto. Por mais difícil que tenha sido, por mais complexo que tenha sido, tínhamos ali uma representação das redes, tanto das redes municipais quanto da rede estadual. Por mais que se possa caracterizar essa participação como complexa, difícil, complicada, houve espaços para o debate, para o

reconhecimento das limitações e reivindicações, apesar dos limites para tomadas de decisões. Então considero isso um aspecto positivo.

E – *Seguindo as orientações do MEC para a elaboração dos currículos para o ensino médio, os estados têm utilizado como referencial a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC (Brasil, 2018). Ambos os documentos defendem as aprendizagens essenciais a todos os estudantes na formação geral básica e, de forma indissociável, nos itinerários formativos organizados por área de conhecimento e formação técnica e profissional. Com relação às aprendizagens essenciais, de que modo estas foram contempladas no documento na articulação com os itinerários formativos?*

CF – Talvez esse seja o ponto mais controverso e o que exigiria mais reflexão. Porque teríamos de pensar, por exemplo, o que são as aprendizagens essenciais? Para nós, que temos a história da Proposta Curricular do Estado que sempre remeteu às escolas e aos projetos pedagógicos a definição dos conteúdos, por entender que essa é uma função precípua a cada escola, tínhamos agora de lidar com as definições de objetos de conhecimento e habilidades propostas pela BNCC. O que aconteceu, então, é que as “aprendizagens essenciais” definidas na BNCC foram mantidas no documento do estado. Primeiro porque havia a previsão legal, o “fantasma” da norma, da lei. Então podíamos acrescentar, modificar, alterar, mas não deixar de contemplar as aprendizagens da BNCC. Esse é um discurso muito forte. A autonomia dos estados se diluiu, e não parecia possível romper a barreira da prescrição curricular advinda da BNCC.

O segundo ponto diz respeito à pouca reflexão sobre o que se ensina, quais são efetivamente os “conteúdos” escolares. Tal discussão foi tão esvaziada que não há coerência no percurso formativo e na organização curricular proposta. Os campos de experiência propostos na educação infantil representam parcialmente as discussões que vinham se fazendo na área. O ensino fundamental ficou muito

marcado pelo tradicional ou “por mais do mesmo”, já que, mesmo se propondo uma organização por áreas, os componentes curriculares ganham destaque e repetem velhas fórmulas, com poucas mudanças significativas. Nesse sentido, é o ensino médio que causa mais controvérsias e conflitos no processo de reorganização curricular. A progressão não seriada e a falta de indicação dos objetos de conhecimento levam a maior parte dos professores ao desespero. A estratégia utilizada pela BNCC de apresentar apenas as habilidades requeridas por áreas de conhecimento colocará à prova muito das concepções didático-pedagógicas das redes, escolas e professores.

Digo-lhes tudo isso para tentar responder à questão: O que são aprendizagens essenciais? A formulação dessa questão provavelmente será expressa por outra questão: Cadê o conteúdo que estava aqui? Isso nos leva diretamente a outra discussão: a da flexibilização curricular. Formação Geral e Itinerários Formativos, conforme previsto na legislação, garantirão a formação integral?

Assombrados com esse processo, o documento do estado buscou garantir que a parte da formação geral preservasse, ao menos, os conceitos fundamentais de cada área do conhecimento. Isso não significa contemplar todos os objetos de conhecimento que eram trabalhados até então no ensino médio, e sim compreender que não há desenvolvimento de habilidades e competências sem conhecimentos e muito menos se desconsiderarmos os conhecimentos historicamente acumulados e historicamente defendidos pela Proposta Curricular do estado.

Com relação aos itinerários formativos, aparece uma proposta mais específica do estado, uma vez que não há definição precisa sobre o que eles são (ou deveriam ser). Nesse sentido, buscamos as experiências desenvolvidas no estado no trabalho com projetos, com conteúdos interdisciplinares, objetivando “aprofundar” os conhecimentos da formação geral com base em conceitos mais elaborados e de aprendizagem complexa.

E – *Na operacionalização, quando se começou a discutir as aprendizagens essenciais, houve a discussão do que era essencial? Parou-se para pensar e discutir sobre isso?*

CF – Sim, embora tratamos de trazer à tona as discussões já assumidas na Proposta Curricular sobre elaboração conceitual. Com a prescrição das habilidades da BNCC, era possível identificar objetos de conhecimento e seu processo de elaboração. Nesse ponto, tentamos fugir do conceito de competências de interpretação behaviorista utilizado pela BNCC e nos voltar para os pressupostos da Proposta Curricular que permitem afirmar que conteúdo e forma são indissociáveis e imprescindíveis.

E – *Diante dessa organização, como foi pensada a questão das especificidades regionais de Santa Catarina e as expectativas dos estudantes catarinenses?*

CF – O documento buscou o que é comum e não as especificidades. Continuamos compreendendo que o documento será lido e interpretado pelas escolas, que, com base em suas especificidades, atuarão na direção de seus projetos pedagógicos. Outra ideia que esteve sempre presente é que estávamos “começando” um processo. Ou seja, que o estado terá um portfólio de itinerários formativos que crescerá à medida que as redes e escolas forem se apropriando do processo, ou seja, agora serão apresentadas 15 ou 16 opções (não me recordo exatamente do número) e, em 2022, 2023, teríamos acréscimos a partir das experiências desenvolvidas nas diversas regiões do estado.

E – *É possível afirmar que no momento o aluno do ensino médio não vai ter liberdade de escolha dos itinerários?*

CF – Eu sempre discuti muito essa “liberdade de escolha”, porque acho uma ilusão! Começa com o fato de que, se não me engano, 67% dos municípios catarinenses têm uma única escola de ensino médio. Então que escolha é essa? Se no meu município tem uma única escola, a escolha é: fico no município ou não fico no município? Se o aluno ficar no município, considerando uma única escola do ensino médio, que não tem condições de oferecer cinco itinerários formativos, qual é a escolha? Pensando nessa realidade, organizamos projetos ou trilhas de curto prazo. Isso para o aluno ter oportunidade de fazer três ou quatro trilhas durante o ensino médio. Se acrescentarmos à questão as condições objetivas de cada escola e de seu corpo docente, as “escolhas” ficam ainda mais limitadas. Eles vão escolher no limite daquilo que lhes é oferecido. E isso é mais um motivo para realizarmos esse movimento de forma consciente.

E – *Com relação aos dados da entrevista realizada com os jovens nas escolas catarinenses, vocês trabalharam os dados? Tiveram acesso?*

CF – Quando a SED/SC começou o projeto-piloto, com as 120 escolas, foi feita uma consulta aos estudantes. Tais dados estão registrados na secretaria. No entanto referem-se a propostas para as chamadas disciplinas eletivas que compõem os itinerários formativos. Sabe-se que esse trabalho exige uma série de filtros (novamente a questão das escolhas), que vão desde docentes até infraestrutura. Então um volume muito grande de propostas (aproximadamente 500) precisou ser condensado. Esse processo foi feito. O documento apresentará um portfólio de disciplinas optativas.

E – *A rede estadual de ensino de Santa Catarina tem uma tradição particular que compreende a (re)organização dos currículos da educação básica sob uma perspectiva histórico-crítica. A institucionalização da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC),*

desde sua primeira versão, em 1988, segue na direção de garantir a participação de diversos profissionais dos segmentos educativos nas discussões que permeiam as práticas pedagógicas e o currículo. Em que sentido a construção desse documento dialoga com as concepções epistemológicas da PCSC?

CF – Na verdade, não dialoga, se tomarmos a definição de diálogo, não podemos dizer que há diálogo. Há apropriações, dissonâncias, contradições. Era de conhecimento público que as concepções da BNCC são pautadas numa concepção behaviorista, na expressão de Perez Gomes, de competências que se reduz a habilidades. Essa é a lógica expressa pelo documento publicado. Também é de conhecimento público que a Proposta Curricular do estado assumia as concepções de uma pedagogia histórico-crítica. Essas concepções não dialogam entre si. O documento reflete o embate, reflete o enfrentamento entre as duas posições. Se analisarmos o documento, ele vai revelar esse movimento contraditório, um movimento de enfrentamento entre essas concepções e posicionamentos.

E – *Especificamente na última versão da PCSC, em 2014, um dos princípios marcantes é a proposta de formação integral na educação básica, tradicionalmente baseada na concepção histórico-crítica: “quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade” (Santa Catarina, 2014, p. 25). Tendo essa base epistemológica, elencaram-se como focos: “1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação” (Santa Catarina, 2014, p. 20). De que modo essas questões são abordadas no CBEMTC?*

CF – Apesar de termos uma concepção de formação integral expressa na PCSC, que, obviamente, não é a mesma expressa na BNCC, essas diferenças não foram evidenciadas no documento curricular. Essa é uma fragilidade do CBEMTC. Não se abandonaram os princípios da PCSC, mas também não se enfatiza a educação integral da mesma forma que tínhamos no documento de 2014. Igualmente, isso acontece com outros conceitos, como o da diversidade como princípio formativo e o do trabalho como princípio educativo. Apesar de muitos dos participantes retomarem, não houve ênfase nesses conceitos. Portanto, pode-se afirmar que o grupo participante era muito diverso. As discussões foram muito pertinentes, todavia muitas não tiveram espaço significativo no texto. A presença dos diferentes grupos deixou as marcas que fazem desse documento algo muito parecido com a escola, com diferentes perfis e posicionamentos ideológicos. O documento representa o momento em que estamos vivendo.

E – *O NEM tem como proposta a oferta de diferentes oportunidades ao estudante durante o seu processo formativo, como a elaboração do Projeto de Vida, o incentivo ao protagonismo e a oportunidade de escolha dos itinerários formativos. Como foi o posicionamento dos diferentes grupos que participaram da elaboração do documento quanto a essas características?*

CF – Novamente a ideia do embate aparece aqui. Por exemplo, observando os textos produzidos para o documento da educação infantil e do ensino fundamental, percebem-se diferenças significativas de posicionamentos. Mas o texto só expressa a dissonância epistemológica que estava presente na composição dos grupos. Isso faz parte do exercício democrático que estávamos vivendo. O “ethos” de cada grupo era respeitado, e em alguns observavam-se avanços e em outros retrocessos. Por mais que se discutissem essas questões, respeitávamos o posicionamento do grupo. De modo geral, os textos ficaram marcados, na minha opinião,

pelos embates. Portanto, é um texto multifacetado. No entanto não se pode analisar o texto sem o contexto que influenciou sua produção, e é revelador conhecer as redes que compunham cada grupo. Quando se analisa o conjunto, é interessante observar essas divergências e considerar a legitimidade do processo, pois foi feito por pessoas reais, que atuam nas escolas e se posicionam diante de sua realidade e de seus alunos. Gostemos ou não disso, o texto revela o que pensam nossos professores, pelo menos naquele momento. Muitas coisas são assustadoras. Por exemplo: a naturalização dos conceitos de adolescência e juventude no texto da BNCC é impressionante! O “projeto de vida” como se o futuro dependesse apenas de vontade e persistência individual. A problematização destas e de outras questões foi feita muitas vezes e por muitas vozes, mas nem sempre elas foram ouvidas no coletivo.

E – No que se refere ao NEM, proposto pela recente reforma, muitas críticas são tecidas quanto à aproximação de ideais neoliberais, como a preparação para o mercado de trabalho; a flexibilização do currículo para adequar às demandas do setor produtivo; melhoria no desempenho dos estudantes em avaliações em larga escala (Silva; Scheibe, 2017), e ao afastamento da concepção da educação integral – proposto por um conjunto de ações e marcado pelo Decreto n.º 5154/2004. O posicionamento epistemológico do documento curricular catarinense caminha em qual direção? Que disputas puderam ser observadas no processo?

CF – Afirmei diversas vezes durante a conversa as contradições e dissonâncias que marcam o documento. Os sujeitos participantes do processo e as ideias expressas no texto não passaram ilesos pela sedução do discurso hegemônico. Ninguém nega que o ensino médio precisa de mudanças, que é importante propiciar espaços para que os jovens possam ampliar suas perspectivas e organizar seus projetos de vida, que é necessário tomar decisões e caminhar

para autonomia. E melhor ainda se nesse desenvolvimento todos pudessem ter escolhas. Isso tudo é importante, mas obviamente o preocupante são as condições objetivas das escolas de fazer uso dessas ideias. Isso sem falar das condições objetivas da maioria dos nossos jovens. Por isso, entendo que o documento curricular não tem uma única direção, é marcado por disputas que serão travadas em muitos campos: o da formação docente, da infraestrutura, da carreira etc. Daí ressaltaria, especialmente, a necessidade de voltarmos a compreender de modo ampliado qual é o papel da escola, o porquê de a escola assumir um projeto pedagógico e o exercício consciente das escolhas curriculares que fazemos, as lições aprendidas na caminhada histórica da Proposta Curricular, a defesa incondicional de que é preciso possibilitar que nossos estudantes se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados para que possam pensar a sua vida, o seu cotidiano. Porque a escola não precisa fazer aquilo que é feito em outros espaços da vida, reiterar as práticas de senso comum. A escola precisa apoiar aprendizagens profundas que levem o estudante a compreender e transformar o seu presente para, então, construir um futuro.

E – Muito obrigada, professora Cássia, pela entrevista concedida e pelas contribuições para o campo educacional de Santa Catarina, especificamente, e do país, de modo geral.

Referências

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 7 out. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o ensino médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/0>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Willian Simões

A educação é tratada pelo Estado, no Brasil, como a luz capaz de iluminar toda uma imensa "região" da vida social deixada sombria pelo desenvolvimento "econômico". É como se o desenvolvimento econômico não tivesse as repercussões "sociais" esperadas como seu resultado automático. Por isso, são necessárias várias medidas no setor de educação (e também nos de saúde, habitação, previdência, e outros, chamados "sociais"), destinadas a compensar os insuficientes resultados do desenvolvimento "econômico."

Lúis Antônio Cunha (1991)

Introdução

A epígrafe que abre este capítulo foi elaborada por Cunha (1991) no contexto de criação do Conselho de Desenvolvimento Social, por parte da Presidência da República do Brasil, em 1974. Cenário marcado pelas fortes repressões da ditadura militar, ao mesmo tempo em que o país vislumbrava o título de oitava potência econômica mundial como resultado do que se denominou, por vários economistas, de "milagre econômico brasileiro". "Milagre" alcançado pelo aumento da concentração de renda e da desigualdade social

brasileira, fermento que fez o bolo crescer, conforme sinalizava o então Ministro da Fazenda, Antônio Delfim Neto, mas sem jamais ter sido dividido com a classe trabalhadora.

Os governos militares, de modo geral, eram desenvolvimentistas (Maringoni, 2016) e a educação vista como uma “variável política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir modernização ou construir uma sociedade justa” (Cunha, 1991, p. 16). Apesar da existência de fortes críticas a tal compreensão, o referido autor salienta o quanto se defendeu, nesse contexto, a educação como motor do processo de modernização e caminho para a industrialização, ou seja, para o desenvolvimento. O entendimento era que trabalhadores e empresários qualificados, bem formados, inculcados pelo “espírito de empresa” poderiam trazer contribuições significativas para a modernização-industrialização.

O pensamento liberal, base de sustentação dessa interface entre educação e desenvolvimento, conforme aponta Cunha (1991), atribui à educação o papel de “instrumento da equalização de oportunidades”. Ainda conforme o autor, atribuía-se a culpa do subdesenvolvimento e da má distribuição de renda no país aos baixos índices de escolarização de nível médio e superior, desconsiderando o fato de que “o subdesenvolvimento é precisamente uma produção da expansão do capitalismo” (Oliveira, 2011, p. 32-33).

A ampla desigualdade do país, que marcava a vida da população no fim dos anos de 1970, reiterava a realidade em que filhos da classe trabalhadora tinham mais dificuldades de acessar a escola e os que viviam em condição de fome e miséria e que, porventura, conseguiam escolarizar-se tinham baixos índices de desempenho escolar. A crença de que a educação pode ser vista como variável estratégica para a melhoria das condições de vida da população já não cumpria a promessa do desenvolvimento.

Passado praticamente meio século dessas sínteses elaboradas e sustentadas na obra de Cunha (1991), as desigualdades socioeducacionais próprias do sistema produtivo capitalista

permanecem e, para perpetuarem-se, se utilizam de diversos mecanismos, entre eles as políticas públicas. No âmbito das políticas educacionais, vivenciamos no país uma conjuntura marcada por reformas que visam à formação de neossujeitos que possam assumir o projeto societário capitalista como seu, secundarizando o conhecimento científico em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado.

É sob tal perspectiva que se propõem a reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Parecer CNE/CP n.º 15/2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução n.º 03/2018) sobre o currículo escolar, particularmente da escola pública brasileira, espaço privilegiado da formação da juventude que pertence à classe trabalhadora brasileira.

Vale retomar que, no conjunto de motivos expostos pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, no contexto de proposição da referida reforma no texto da Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, a crença existente na educação como vetor do desenvolvimento se mantém mais viva do que nunca. Apesar de novas roupagens, os pressupostos fundantes desse pensamento atravessaram gerações e tomam força na atualidade, com vistas a formar o trabalhador flexível e multiperspectivado, empreendedor e empresário de si mesmo.

Entre os motivos expostos pelo então ministro para a aprovação de uma reforma que intenciona(va) a formação de neossujeitos, estavam: i) o ensino médio pouco dialogava com as demandas das juventudes e com o setor produtivo do país; ii) a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos; iii) em 2022, estava estimado que a população de jovens no país chegaria a seu ápice na pirâmide etária, alcançando por volta dos 50 milhões de habitantes. Quanto ao último motivo destacado, salientou o então ministro que se tratava do momento mais importante para investir na educação da juventude, “sob pena de não haver garantia de uma

população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico” (Brasil, 2016).

Para a Confederação Nacional das Indústrias (CNI, 2018), uma das entidades do campo empresarial defensora da reforma do ensino médio, estava mais do que na hora de aproximar a formação da juventude da classe trabalhadora à profissionalização e a uma melhor preparação das novas gerações aos desafios que se colocam no mercado de trabalho do século XXI. Para a referida entidade, “a educação é essencial para a elevação da produtividade do trabalho e, conseqüentemente, da competitividade” e, “no Brasil, a qualidade insatisfatória do ensino é uma das principais barreiras do desenvolvimento econômico e social” (CNI, 2018).

O movimento denominado Todos pela Educação constitui outro defensor da formação da juventude com vistas à “inclusão produtiva qualificada” (Todos pela Educação, 2022). Um evento realizado pela entidade, em parceria com o Itaú BBA, ainda em 2018, trouxe como foco as interfaces entre educação e a agenda de competitividade. Com participantes do campo político, empresarial e financeiro, sem muitos rodeios, o discurso de que uma educação de qualidade tem papel central em um mundo cada vez mais competitivo se fez presente¹.

Assim, podemos compreender que está na natureza da atual reforma do ensino médio brasileiro submeter a escolarização das novas gerações aos interesses do desenvolvimento econômico, em que a juventude é entendida como “bônus demográfico”, conforme já anunciavam com mais intensidade no fim do século XX receituários de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização Iberoamericana da Juventude, ao tratar do desenvolvimento em países emergentes e, particularmente, latino-americanos.

¹ Ver detalhes em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-e-competitividade-nao-ha-desenvolvimento-economico-e-social-sem-educacao-de-qualidade/>.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2016, considerando a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento sustentável, compreende que a educação pode trazer contribuições significativas para: reduzir taxas de natalidade, impactos ambientais, aumentar a produtividade, combater a pobreza, suprir necessidades do mercado de trabalho, diminuir diferenças entre gênero, diminuir a mortalidade infantil e a criminalidade, aumentar a participação política da população e amenizar a sonegação fiscal, por exemplo (Gumbowsky *et al.*, 2020).

A noção de desenvolvimento, nessa perspectiva, está para além do desenvolvimento econômico. Continua se sustentando em uma perspectiva de “desenvolvimento” em promessas de uma vida melhor que, conforme a história já comprovou, quando Delfim Neto assinalava que era preciso primeiro o bolo crescer para posteriormente dividi-lo, nunca foram entregues às frações da classe trabalhadora mais empobrecida; que são justamente aqueles que mais sofrem com as desigualdades produzidas pelo sistema produtivo capitalista.

Conforme podemos observar no estudo de Gumbowsky *et al.* (2020), essa mesma organização considera que, desde os anos de 1990, a educação é a chave do desenvolvimento, um vetor estratégico para combater o subdesenvolvimento e, sobretudo, a pobreza mundial. Os referidos pesquisadores apontam que, em relatório publicado por essa organização que trata do Monitoramento Global da Educação, a educação é considerada peça-chave para o desenvolvimento das sociedades ao fornecer conhecimentos e habilidades que aumentam sua produtividade, estimando, por exemplo, que cada ano de escolarização pode aumentar em 10% a remuneração salarial dos indivíduos.

Interfaces entre educação e desenvolvimento no contexto da reforma do ensino médio em Santa Catarina é o foco da análise neste artigo, razão pela qual nos deteremos em alguns dos desdobramentos no âmbito da rede estadual de ensino. Em Santa

Catarina, identificamos que ora a educação é vista como vetor do desenvolvimento sustentável, ora do desenvolvimento regional, econômico e/ou social. Recorremos às reflexões acerca da relação entre educação e desenvolvimento, em todas as dimensões mencionadas, a aportes teórico-conceituais em uma perspectiva interdisciplinar e crítica para sustentar nossa argumentação.

É sob tal perspectiva que observamos, por exemplo, que na transição do primeiro para o segundo semestre de 2019 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) mergulhou no processo de implantação do que vem chamando de “Novo” Ensino Médio, embora a Lei n.º 13.415/2017 prevesse sua implementação apenas em 2022. A SED/SC iniciou a implementação em 120 escolas-piloto – conforme mencionado em outros capítulos deste livro –, que receberam orientações para a realização de atividades formativas e diagnósticas, reelaboração das matrizes curriculares contemplando a criação de itinerários formativos, o que acabou por culminar em processo de validação, aprovação e implantação de novas matrizes curriculares, com vistas à sua integralização, em um documento curricular composto por cinco cadernos chamados de Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC)².

Para a elaboração de seus itinerários formativos, a orientação institucional destacou a importância de levar em consideração, por exemplo: i) demandas e necessidades do mundo contemporâneo; ii) interesses, aptidões e perspectivas de futuro dos estudantes; e iii) contexto local. Nota-se o interesse em aproximar o percurso

² Caderno 1 – Disposições gerais: textos introdutórios e gerais do CBEMTC; Caderno 2 – Formação geral básica: textos da formação geral básica, por área do conhecimento, do CBEMTC; Caderno 3 – Parte flexível do currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no território catarinense; Caderno 4 – Portfólio dos educadores: componentes curriculares eletivos; e Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da educação profissional e tecnológica.

formativo do ensino médio cada vez mais da “vocação profissional” da região em que se encontram os estabelecimentos de ensino, o “potencial de oportunidades” de inserção da juventude perante os arranjos produtivos locais, respeitando-se a “vocação do estudante”.

Conforme consta no Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio, publicado pela SED/SC (Santa Catarina, 2019), os itinerários formativos constituem parte flexível do currículo, cuja pretensão é contribuir no desenvolvimento do PV dos/as jovens, que, embora ressalte não ter o intuito de “definir a profissão ou área de formação” para o prosseguimento do seu percurso após o ensino médio, engloba “orientação profissional e socioemocional do estudante”.

A preocupação com o desenvolvimento regional, entendido em uma perspectiva multidimensional, envolvendo economia, saúde, educação, segurança pública, justiça e cidadania, assistência social, trabalho e habitação, infraestrutura, mobilidade urbana, meio ambiente e sustentabilidade, produção de ciência e tecnologia, pode ser vista no Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina 2030.

Nesse documento, o ensino médio é apontado como sendo “um fator crítico na área de educação” (Santa Catarina, 2018). No plano em questão, um dos seus objetivos é a universalização dessa etapa da educação básica, “oportunizando uma aprendizagem significativa aos jovens, assegurando a permanência, a formação integral para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho”. Configura-se como uma das ações estratégicas: “organizar e expandir a oferta do ensino médio, estabelecendo vínculos com os sistemas produtivos, culturais, locais, regionais e global” (Santa Catarina, 2018).

Nas seções que seguem, buscamos discutir sobre os dilemas da universalização da oferta do ensino médio, das melhorias nos índices de desenvolvimento da educação básica (sobretudo a diminuição da reprovação, evasão/abandono), sobre os interesses acerca de maior articulação do percurso formativo dos/as jovens às demandas

do mercado de trabalho e como essas questões constituem elos presentes entre o Novo Ensino Médio (NEM) e o desenvolvimento em território catarinense.

A universalização do ensino médio em território catarinense

Tornar o ensino médio mais atrativo aos jovens, visando contribuir para a ampliação das matrículas, diminuir os índices de reprovação e evasão/abandono, qualificar os níveis de proficiência e aprovação na última etapa da educação básica, estava entre os principais argumentos utilizados pelos proponentes da reforma para que ela viesse a ser aprovada rapidamente no Congresso e instituída no país mediante as secretarias de estado da educação.

Mudanças nesse sentido levam tempo para serem observadas a partir da implementação de uma política. Por tal motivo, nesta seção, vamos transcender o contexto do NEM para levantar questões e suscitar o debate: a primeira delas trata do processo de universalização do ensino médio em território catarinense. Pode-se dizer que efetivar um processo de universalização da educação tem se constituído no âmbito institucional – do estado, parte da iniciativa privada e de organismos multilaterais – parte do projeto de desenvolvimento social e, especialmente, econômico do país.

No Brasil, de modo geral, entre os anos de 2001 e 2022, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024b), ampliou-se significativamente o número de adolescentes jovens de 15 a 17 anos matriculados na escola (de 78,8% para 94,2%) e, em particular, matriculados no ensino médio (um salto de 38,4% para 75,5%). Em 2021, conforme dados do Censo Escolar (Inep, 2024), o número de matrículas na última etapa da educação básica era cerca de 7.770.577 (sete milhões setecentos e setenta mil

e quinhentos e setenta e sete). Destes, mais de 6 milhões e 500 mil matrículas estavam nas redes públicas estaduais.

Em Santa Catarina, conforme podemos ver no gráfico 1, o número de matrículas na rede estadual de ensino se manteve, entre os anos de 2017 e 2023, acima de 190 mil estudantes na maior parte do período destacado. Em 2014, o número de matrículas chegou a 228 mil estudantes, curiosamente caindo nos três anos seguintes e ampliando-se a partir de 2018. O período de ápice da pandemia em 2020 e um retorno gradual e mais seguro às aulas em 2021 podem ser sentidos na oscilação dos dados e apontam para o desafio de ampliar as matrículas de adolescentes jovens do ensino médio na rede estadual de Santa Catarina.

Gráfico 1 – Número de matrículas no ensino médio, rede estadual de ensino de Santa Catarina, período 2007 a 2023



Fonte: SED/SC (2024)

Consideramos importante mencionar que, em 2022, conforme dados do Censo Escolar, havia cerca de 229 mil matrículas no ensino médio em instituições públicas de ensino do estado de Santa Catarina. Destes, um pouco mais de 217 mil na rede estadual (um número maior que o dado apresentado pelo portal da SED/SC e muito próximo de 12 mil matrículas na rede federal). Na rede privada, os dados

apontavam para cerca de 35 mil matrículas³. Apesar das distorções entre as fontes de dados de referência, torna-se importante ressaltar os números para que possamos enxergar o tamanho do desafio da universalização do ensino médio no estado.

O governo do estado de Santa Catarina assumiu o compromisso, em seu Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a), de “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade e elevar, até o final do período de vigência” do referido plano (2024) “a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 90%” (Meta 3 do Plano Estadual de Educação – PEE). O Relatório do 4.º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2022, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022), aponta que, em território catarinense, houve uma variação positiva de 9,4 pontos percentuais entre aqueles que, estando entre 15 e 17 anos, frequentavam a escola ou já haviam concluído a educação básica. O índice passou de 86,4% em 2012 para 95,8% em 2021.

Por outro lado, os dados desse mesmo relatório, ao especificar o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequentava o ensino médio ou que havia concluído a educação básica, demonstram que, muito embora tenha havido um incremento de 10 pontos percentuais, passando de cerca de 71,2% de adolescentes jovens nessa situação em 2012 para aproximadamente 81,2% em 2022, o estado de Santa Catarina permanece com o desafio da ampliação das suas taxas líquidas de matrícula nessa última etapa da educação básica.

³ Conforme dados do PNAD Contínua (2022), a taxa de escolarização de adolescentes-jovens entre 15 e 17 anos em Santa Catarina é de 93,1% e entre 18 e 24 anos é de 32,3%, o que também precisa ser observado para a oferta de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O 6.º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015/2024 (Santa Catarina, 2021), apresentado pela SED/SC, destacou que em 2019, período pré-pandêmico, o estado já havia alcançado um percentual de atendimento escolar de aproximadamente 95,2% dos jovens de 15 a 17 anos de idade (aproximadamente 263.010 jovens). Apontou-se que cerca de 4,8% dessa população, um pouco mais de 13 mil jovens nessa idade, estava fora da escola.

O relatório, ainda que tenha trabalhado com dados referentes a períodos pré-pandêmicos, confirma que o desafio é realmente maior para a universalização no ensino médio no estado. Em 2019, 77,7% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando o ensino médio ou já haviam concluído a educação básica. Permanecendo, assim, o desafio de alcançar os 12,3 pontos percentuais faltantes para o cumprimento da meta estabelecida no PEE-SC.

As taxas de rendimento dos estudantes, o que engloba taxas de reprovação, abandono e aprovação, ainda seguem em alerta no estado, pois em 2021, por exemplo, considerando todas as redes que ofertam o ensino médio no estado, podemos observar por meio do Censo Escolar (Inep, 2024) que 12% reprovaram nessa etapa da educação básica (o que representa aproximadamente 31.800 estudantes) e outros 7% (cerca de 19.230 estudantes) abandonaram a escola.

Uma análise mais detalhada dos dados de 2021 permite-nos verificar que há mais reprovações no primeiro ano do ensino médio, alcançando mais de 14 mil estudantes; já as taxas de abandono crescem ao longo dos dois últimos anos, chegando a 7 mil estudantes no 2.º ano e outros 7 mil no 3.º ano.

Tais números são bastante preocupantes e nos levam a trazer para a reflexão que, para além do acesso, é preciso garantir condições de permanência, requerendo, entre outros aspectos, a oferta de uma educação de qualidade, o que envolve um conjunto de condições intra e extraescolares e que “se vinculam aos diferentes espaços,

atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação [...]” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202-203).

Entre os aspectos intraescolares, a infraestrutura disponível para o desenvolvimento dos processos educativos e formativos possui um papel importante. Não é por acaso que o espaço físico foi apontado no âmbito da pesquisa realizada pelo Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc) como sendo um importante desafio a ser enfrentado para a implantação do NEM, decorrente da baixa prioridade dada pelo estado aos investimentos dos recursos próprios da educação e de outros recursos do estado para essa finalidade.

Os dados do Censo Escolar de 2022 (Inep, 2024) apontam que cerca de 16% das escolas que ofertam ensino médio não possuem laboratório de informática e, ainda que todos os estabelecimentos (762 escolas) tenham declarado possuir acesso à internet, em torno de 17% ainda não contam com banda larga. Somente 35% das escolas assinalaram possuir laboratório de ciências. Apesar das cobranças sobre a proficiência em leitura dos estudantes, somente 9% dos estabelecimentos que ofertam o ensino médio na rede estadual possuem espaço físico para o desenvolvimento dessa função. Aproximadamente 48% das escolas não possuem uma quadra de esporte.

Com uma infraestrutura tão precária e diante da imposição da ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas com a implementação da Lei n.º 13.415/2017, temos diante de nossos olhos uma situação complexa a ser resolvida no âmbito da implantação do NEM em Santa Catarina. Além desse aspecto, há muitas outras demandas, como a necessidade de qualificar a ocupação e o uso dos espaços escolares.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola traz desafios que urgem serem superados. Tais desafios já eram sentidos em outros programas, implantados anteriormente à obrigatoriedade da universalização da ampliação da jornada escolar,

constante na Lei n.º 13.415/2017 para todas as escolas, como o Ensino Médio em Tempo Integral e o Ensino Médio Inovador. Dizemos isso considerando dados de pesquisas como o da Rede Escola Pública e Universidade (Repu)⁴, que publicou nota técnica em que destacou o impacto da expansão do tempo integral sobre matrículas de ensino médio nas redes estaduais de ensino. Os dados apresentados na referida nota técnica abrangeram o recorte temporal de 2008 e 2020, período em que foram promovidas ações emblemáticas no contexto das políticas educacionais do país visando fomentar a oferta de tempo integral⁵, especialmente no ensino médio (Repu, 2023).

A nota técnica da Repu destacou uma predominância nas matrículas em tempo integral nas redes estaduais de ensino e sinalizou que, no período analisado, houve uma redução de 830 mil matrículas no ensino médio nas redes estaduais de ensino do país. Além disso, destacou que a expansão das matrículas de tempo integral no ensino médio – cerca de 760 mil matrículas no período analisado – “não foi suficiente para zerar a perda total”, sobretudo pela queda brusca de matrículas no período noturno (Repu, 2023).

Conforme a nota técnica, “em 20 estados da federação a variação negativa de matrículas entre o 1.º e o 3.º ano do Ensino Médio nas turmas de tempo integral é maior do que aquela aferida nas turmas noturnas”, o que, na visão dos analistas da nota, indica “a baixa aderência dos estudantes a esse tipo de oferta em todo o país”. As críticas recaem sobre a falta de novas unidades escolares e oferta de processos formativos e educativos de qualidade, assim como a ampla desigualdade social existente no país.

⁴ Saiba mais sobre a Repu em: <https://www.repu.com.br/>.

⁵ A nota técnica emitida pela Repu considerou escola de tempo integral aquelas com jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias. Conforme consta no Decreto Presidencial n.º 7.083/2010.

Considerando a centralidade das nossas análises sobre o ensino médio em Santa Catarina, é importante destacar que a SED/SC, em 2010, aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), objetivando induzir processos de reformulação curricular, ao mesmo tempo em que também buscava ampliar o tempo escolar dos estudantes da última etapa da educação básica. Conforme podemos observar no relatório emitido pelo Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE-SC – Santa Catarina, 2019), cujo objetivo foi promover uma avaliação econométrica de impacto do referido programa, em 2017, contexto inicial da atual reforma do ensino médio, havia ao menos 118 escolas experientes na oferta do programa.

Cabe salientar que, entre os objetivos do ProEMI, dispostos na Portaria n.º 971/09 do Ministério da Educação (Brasil, 2009), já constavam: expansão do atendimento, melhoria da qualidade do ensino médio e estímulo à inovação curricular, buscando respeitar as especificidades dos estados e das instituições escolares, seus territórios e sujeitos, assim como proporcionar o retorno dos/as jovens à escolarização, somado à elevação da escolaridade.

O relatório TCE-SC supramencionado, publicado em 2019, trabalhou com uma base de dados (uma amostragem) que englobou 1.994 turmas, 178 escolas estaduais e 47.608 alunos. Do total de alunos, aproximadamente 17% haviam cursado o ProEMI em 2017 (cerca de 8.052 estudantes); os demais fizeram ensino médio regular (aproximadamente 39.556 estudantes). Após uma análise criteriosa dos dados por parte do conselheiro relator, evidenciou-se que “as notas médias anuais das turmas do ProEMI” eram “superiores às notas médias de turmas do Ensino Médio Regular” e que o referido programa apresentava “menores proporções/quantidades de faltas médias anuais em todas as disciplinas, em comparação com alunos do Ensino Médio Regular”. As taxas de aprovação também foram maiores, conforme o relatório apresentado. O relator do TCE-SC destacou limitações na implantação dos recursos destinados para o programa, uma vez que eles não foram suficientes para cobrir todos os custos, a exemplo da carga horária ampliada da docência.

Tendo presente o exposto, pode-se dizer que a reforma do ensino médio em curso, seja porque fomentou logo em seguida a implantação do Programa de Ensino Médio Integral de Tempo Integral (em 2017) ou porque levou ao denominado NEM em anos subsequentes, acabou interditando os trabalhos que já vinham sendo feitos pelos estados e pelas escolas. Vale mencionar que o ProEMI possuía uma concepção de formação dos estudantes na perspectiva da formação integral das juventudes, de modo a alcançar todas as dimensões da vida humana, com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. Assim, para além do tempo integral, a formação dos estudantes também deveria ser integral, com base na articulação entre a ciência, a tecnologia e a cultura e a partir do trabalho organicamente articulado pelos trabalhadores da educação de cada uma das escolas e a proposta curricular do estado.

Assim, observamos que interditar a experiência vivenciada pelas escolas catarinenses no ProEMI impactou sobre a concepção de formação da juventude que frequenta a escola pública estadual, repercutindo também sobre o trabalho e a formação continuada de docentes, uma vez que os eixos estruturantes do CBEMTC, construído com base na Lei n.º 13.415/2017, divergem significativamente daqueles desenvolvidos no Ensino Médio Inovador em Santa Catarina.

Outra iniciativa tomada pela SED/SC para a oferta de tempo integral na rede estadual de ensino, já nos marcos da reforma do ensino médio, foi a adesão ao Programa Ensino Médio Integral de Tempo Integral (Emiti). Conforme estudo de Guarda (2020), logo de imediato cerca de 15 escolas aderiram ao referido programa e, mesmo com algumas desistências no caminho, o programa avançou em 2018 com 30 escolas.

A implantação do mencionado programa contou com a parceira do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Natura, apresentando uma concepção de juventude que possuía um alinhamento com o que viria a ser o NEM, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais e no empreendedorismo, além da presença do setor privado na gestão pedagógica da escola pública.

Com o *slogan* “Uma escola diferente em suas mãos”, a SED/SC buscou motivar os estabelecimentos de ensino a aderir a uma proposição de escolarização que, segundo seus idealizadores, se tratava de ofertar “Educação Integral para o Ensino Médio em Sintonia com o século XXI”. Ampliação da jornada escolar e flexibilização curricular também marcaram esse movimento. À SED/SC, conjuntamente com as escolas, cabia a organização da infraestrutura e contratação de professores, pagamento de salários, alimentação, distribuição de materiais etc. O Instituto Ayrton Senna assumiu a assessoria pedagógica, disponibilizando cadernos de orientação, organização, planejamento e efetivação do programa, assim como a oferta de cursos e formações para professores, gestores e coordenadores envolvidos.

Como podemos notar, a formação da juventude da classe trabalhadora é estratégica para os reformadores, sejam eles políticos ou representantes do empresariado nacional e internacional e organismos multilaterais, e se alinha a projetos societários e de subjetividades juvenis que, ao inserirem-se no mundo do trabalho, tendem mais a se ajustar do que se contrapor à realidade que encontrarão. Essa é parte da concepção de educação para o desenvolvimento presente na atual reforma do ensino médio.

Tendo presente esse contexto, não é difícil perceber a importância dada pelos reformadores à concepção de formação da juventude brasileira e seu papel no desenvolvimento social e econômico, ou seja, a educação possui relação estreita com o processo de desenvolvimento e/ou modernização de um país. Por tal razão, universalizar o ensino médio requer, além da garantia do acesso, qualificar a permanência e melhor rendimento escolar, de acordo com a concepção de formação e de projeto societário defendida pelos envolvidos na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Educação e desenvolvimento econômico: interface almejada

Pode-se dizer que o processo de desenvolvimento (seja ele de ordem econômica, social, política, cultural, territorial, regional, sustentável, entre outros) se funda nas desigualdades socioespaciais. Isso porque o próprio desenvolvimento como conceito, concepção está na base das estruturas do modelo de sociedade capitalista hegemônica, marcado por processos de “conversão continuada do espaço físico-natural em espaço incorporado à lógica de produção das mercadorias” (Theis, 2020, p. 209).

O espaço físico-natural-social é produzido, ocupado e usado, resultado das relações que os seres humanos estabelecem uns com os outros e com a natureza externa, e é constituído de “sistemas de objetos e ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá”, e, por isso, dinâmico e mutável, submetido a diversas transformações (Santos, 2006, p. 39), manifestando, sem pudores, as marcas das desigualdades que alimentam a urgência permanente do desenvolvimento. Um círculo vicioso desenvolvimento-desigualdades.

O Plano de Desenvolvimento de Santa Catarina 2030 ressalta a tradição catarinense em elaborar “planos de desenvolvimento no propósito de proporcionar melhores condições econômicas e sociais a seus habitantes” (Santa Catarina, 2018, p. 5). Entre os objetivos do plano, estão traçar “objetivos, indicadores, metas e ações estratégicas voltadas a reduzir as desigualdades e promover a equidade social, buscar o desenvolvimento regional sustentável, impulsionar o desenvolvimento inovativo e a capacidade empreendedora” da população.

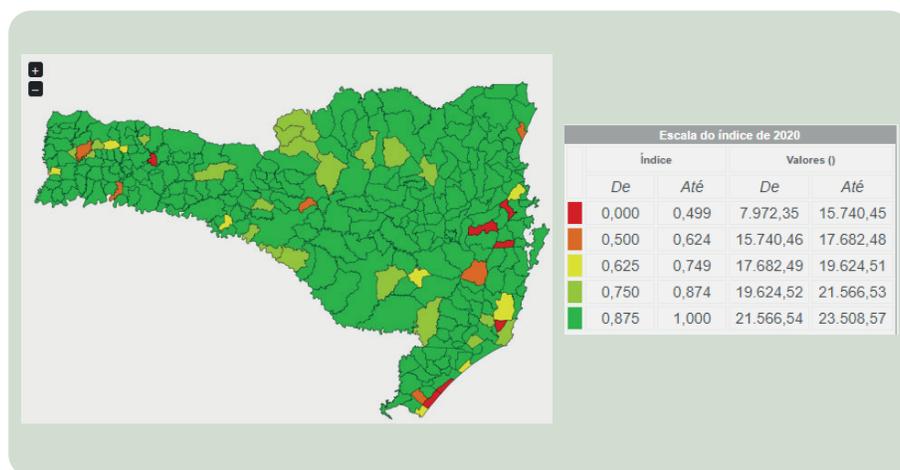
A educação, como já mencionamos anteriormente, é entendida como um vetor desse desenvolvimento: seja porque objetiva melhorar a experiência humana em termos de cidadania, com tomadas de decisões mais conscientes e autônomas na sociedade em que se

insere, suas relações sociais e com a natureza; ou seja porque se deposita nela o papel de qualificação profissional para inserção no setor produtivo, também entendido como possibilidade de sustentabilidade econômica e de melhorias nas condições materiais e de existência, para ficar com dois exemplos dessa expectativa.

Na seção anterior, procuramos problematizar os desafios do processo de universalização do ensino médio no território catarinense. Mas a questão que nos provoca para o debate, agora, se refere à promessa da educação como vetor do desenvolvimento, isto é, acerca da capacidade da educação em contribuir com a melhoria das condições de vida, da geração de emprego e renda, por exemplo.

Conforme o Sistema de Indicadores de Desenvolvimento Municipal Sustentável, produzido pela Federação de Consórcios, Associações e Municípios de Santa Catarina (Fecam, 2024), pode-se considerar que em território catarinense o PIB *per capita*, a disponibilidade de renda para cada habitante dos municípios, é altamente sustentável (figura 1).

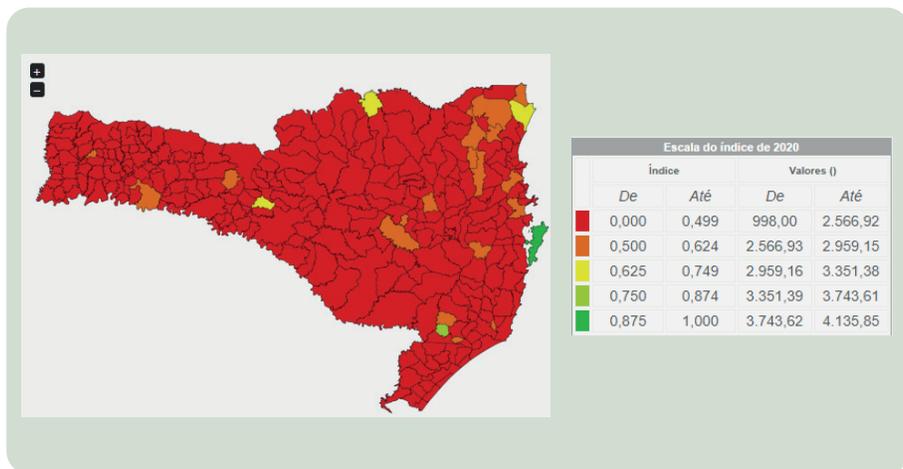
Figura 1 – PIB *per capita* dos municípios catarinenses – 2020



Fonte: Sidems (IBGE, 2018)

Observando apenas o PIB *per capita* dos municípios catarinenses, poderíamos chegar à rápida conclusão de que as desigualdades socioespaciais constituem resquícios de um estado em amplo desenvolvimento econômico. No entanto, quando focamos na remuneração média dos trabalhadores formais no estado, vemos um fenômeno relevante para discutir ou questionar o papel da educação como vetor do desenvolvimento (figura 2).

Figura 2 – Remuneração média dos trabalhadores formais dos municípios catarinenses – 2020



Fonte: Sidems (RAIS, 2019)

Os dados supracitados nos permitem sinalizar que, na maioria dos municípios, mesmo com um PIB *per capita* razoavelmente elevado, trabalhadoras/es formais estão submetidas/os a uma renda média menor que dois salários mínimos. Se apurarmos o olhar para a escala municipal, veremos que, mesmo em mesorregiões que podem ser consideradas de elevada dinâmica econômica, como a Grande Florianópolis, o salário médio mensal pode variar de 4,5 salários mínimos (caso da cidade de Florianópolis) a 1,8 salário mínimo, a exemplo do que ocorre nos municípios de Alfredo Wagner e Major Gercino (IBGE Cidades, 2019). Na mesorregião norte catarinense,

Joinville, maior cidade catarinense, a média mensal salarial da população é de 2,8 salários mínimos.

No ano de 2021, conforme dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2024), o estado de Santa Catarina tinha um total de 2.504.231 (dois milhões quinhentos e quatro mil e duzentos e trinta e um) de trabalhadoras/es formais. Na tabela a seguir, podemos observar que a juventude tem participação no âmbito da população economicamente ativa formal, que corresponde a cerca de 60% do global de trabalhadoras/es formais do estado (tabela 1).

Tabela 1 – Número de empregos formais em 31/12/2021, por setor, faixa etária, Santa Catarina

Setor	Total	Até 17 anos	de 18 a 39 anos
Extrativa mineral	7.640	52	4.339
Indústria de transformação	743.702	10.905	479.978
Serviços industriais de utilidade pública	23.434	119	11.621
Construção civil	96.647	472	56.245
Comércio	490.705	13.983	336.620
Serviços	826.099	7.259	502.495
Administração pública	272.662	1	106.947
Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	43.342	493	23.640
TOTAL	2.504.231	33.284	1.521.885

Fonte: Anuário RAIS (2021)

Os dados indicam que os três setores econômicos que mais empregam jovens (15 a 29 anos) em território catarinense são: serviços, indústria de transformação e comércio. Na tabela a seguir, destacamos a faixa de remuneração nesses três setores que mais empregam jovens em Santa Catarina (tabela 2). No comércio, setor cujo percentual de ocupação é significativo entre jovens, verificamos que 56% dos postos formais de trabalho estão na faixa de remuneração que fica entre 1 e 2 salários mínimos. No setor de serviços, esse índice corresponde a aproximadamente 49% dos postos formais de trabalho; na indústria de transformação, é cerca de 43%.

Tabela 2 – Faixa de remuneração por setor selecionado em 31/12/2021, Santa Catarina

Setor	Faixa de Remuneração	Total
Indústria de transformação	Total	743702
	Até 1,00 SM	23585
	De 1,01 a 2,00 SM	296720
	De 2,01 a 5,00 SM	329927
	5,01 SM ou mais	52288
Comércio	Total	490705
	Até 1,00 SM	28022
	De 1,01 a 2,00 SM	249521
	De 2,01 a 5,00 SM	170271
	5,01 SM ou mais	22420
	{ñ class}⁶	20471

Continua...

⁶ Número de trabalhadores formais em que não há registro da classificação da Faixa de Remuneração.

Continuação da tabela 2

Setor	Faixa de Remuneração	Total
Serviços	Total	826099
	Até 1,00 SM	59890
	De 1,01 a 2,00 SM	345256
	De 2,01 a 5,00 SM	288561
	5,01 SM ou mais	79971
	{ñ class}	52421

Fonte: Anuário RAIS (2021)

As ocupações com mais estoques de trabalhadores em 31 de dezembro de 2021 no estado de Santa Catarina, conforme o RAIS (2021), era o de alimentador de linha de produção, assistente administrativo, faxineiro, vendedor de comércio varejista e auxiliar de escritório em geral. Retirando a ocupação de auxiliar administrativo, cuja média salarial era de aproximadamente R\$ 4.364,06, a média salarial das demais ocupações era menor que dois salários mínimos. Os dados apontam que, em Santa Catarina, do total de trabalhadoras/es que estavam no mercado formal, mais de 180 mil não tinham o ensino médio completo e cerca de 211 mil trabalhadoras/es possuíam apenas o ensino fundamental incompleto.

Ressalta-se que, se há desafios que marcam o processo de universalização da oferta e permanência no âmbito do ensino médio no estado, como caminho para melhoria das condições de vida da população, prometida pela relação entre educação e desenvolvimento econômico e social, há também que se problematizar a inserção da juventude no mercado de trabalho marcado por amplas disparidades de remuneração e problematizar em que medida uma formação de nível médio seria o suficiente para melhorar tal condição e, por consequência, os indicadores de desenvolvimento econômico e social da população.

Paralelamente a essa questão, não podemos deixar de considerar que vivenciamos nos últimos anos fortes avanços das forças neoliberais no âmbito das políticas governamentais que impactaram sensivelmente a juventude da classe trabalhadora, a exemplo da Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e abriu caminho para uma inserção ainda mais precarizada das/os jovens no mundo do trabalho, como a regulamentação da possibilidade do trabalho intermitente e da ausência de vínculos formais de trabalho com a indução ao microempreendedorismo individual. Nessa perspectiva, o empregador contrata e descarta a mão de obra à medida que necessita. A situação das/os jovens é bastante complexa diante desse cenário e pode ser verificada no Boletim publicado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2023), que apontou, por exemplo, que trabalhadoras/es que se submeteram à lógica intermitente tiveram renda média inferior a um salário mínimo.

Entendemos que olhar para essa dimensão é fundamental para o processo de universalização da oferta e a concepção de formação dos estudantes presente no estado a partir da reforma do ensino médio. Entendemos a necessidade de ampliar e garantir o acesso e a permanência das/dos trabalhadoras/es nos processos de escolarização, contudo é indispensável problematizarmos quais processos formativos são os mais adequados para a classe que vive do trabalho: emancipação, formação crítico-analítica ou subserviência e submissão, pragmáticos e tecnicistas de acordo com os interesses do mercado? Buscamos trazer algumas ponderações a esse respeito na próxima seção.

De olho na oferta das trilhas de aprofundamento: aproximações entre educação e desenvolvimento

Observar e tecer análises sobre os (des)caminhos da oferta de ensino médio em Santa Catarina é um dos objetivos centrais no âmbito do Oemesc, sobretudo pelo compromisso que os/as pesquisadores/as têm com a garantia do direito à educação da juventude da classe trabalhadora catarinense. Sobre o tema que estamos nos debruçando no presente capítulo, nesta última seção abordamos alguns elementos que consideramos relevantes na implementação do NEM em nosso estado, são eles:

a) aproximações dos objetivos do NEM e, particularmente, da oferta de trilhas de aprofundamento e componentes eletivos nas escolas-piloto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030;

b) o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes da formação da juventude catarinense;

c) a intensificação do movimento da SED/SC para a oferta do itinerário formativo de formação técnico-profissional em parceria com o setor privado empresarial.

Apesar das limitações espaçotemporais deste capítulo, buscamos argumentar que as pistas apontam para uma relação educação e desenvolvimento no âmbito do NEM cada vez mais alinhada aos receituários globais de organismos multilaterais e comprometida com o atendimento das demandas empresariais nacionais e regionais.

Começamos pelos compromissos assumidos pelo Brasil para o cumprimento de metas estabelecidas no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030), traçados pela ONU. “Educação de Qualidade” é um dos objetivos (Objetivo 4): “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para

todos”⁷. O Brasil fez suas adequações às metas, mas se tornou signatário da proposta ao incorporar tais compromissos no âmbito do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Em território catarinense criou-se um movimento com a finalidade de contribuir para o cumprimento da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável⁸. A missão é mobilizar pessoas e organizações para a realização de práticas alinhadas aos ODS estabelecidos no âmbito da ONU. Apesar de se colocar como movimento constituído por voluntários, de caráter apartidário, plural e ecumênico, possui um conjunto de empresas apoiadoras, tais como a Companhia Catarinense de Águas e Saneamento (Casan), a Engie Brasil (empresa de energia), a Klabin (empresa de papel e celulose), a Federação das Indústrias de Santa Catarina (Fiesc), a Sicoob (cooperativa de crédito) e o Instituto Rogério Rosa (entidade sem fins lucrativos comprometido em mobilizar pessoas e entidades públicas, privadas e organizações sociais para implantar uma rede que contribua para o desenvolvimento sustentável).

O discurso desse e o de outros movimentos, como o Movimento Santa Catarina pela Educação, que também focaliza ações que alcançam a formação da juventude e interferem na elaboração e gestão de políticas e reformas educacionais em nosso estado, conforme destacam Shiroma e Santos (2014, p. 27-30), “apelam para o bordão ‘qualidade’ e conquistaram ampla aceitação popular” ao longo das últimas décadas em escala global, alertando para a coexistência, ao menos, de uma dupla faceta contraditória: i) a qualidade que remete à “função social da escola na medida em que também é resultado da construção e transmissão dos conhecimentos

⁷ Acesse os indicadores brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=4>.

⁸ Movimento Nacional ODS Santa Catarina. Ver em: <https://sc.movimentoods.org.br/a-iniciativa/>.

historicamente acumulados”; ii) a qualidade veiculada pelos proponentes de reformas simplificadas por “bons resultados nas avaliações externas de larga escala” ou como aquela que “deve cumprir função equalizadora de oportunidades de inserção no mercado de trabalho”.

No âmbito dos ODS da Agenda 2030, Objetivo 4 – Educação de Qualidade, destacamos quatro metas que entendemos ser emblemáticas para compreender as interfaces entre educação e desenvolvimento no âmbito do NEM em Santa Catarina:

Meta 4.1 (Brasil) – Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos complete o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.

Meta 4.3 (Brasil) – Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros exemplos) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.

Meta 4.4 (Brasil) – Até 2030, umentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

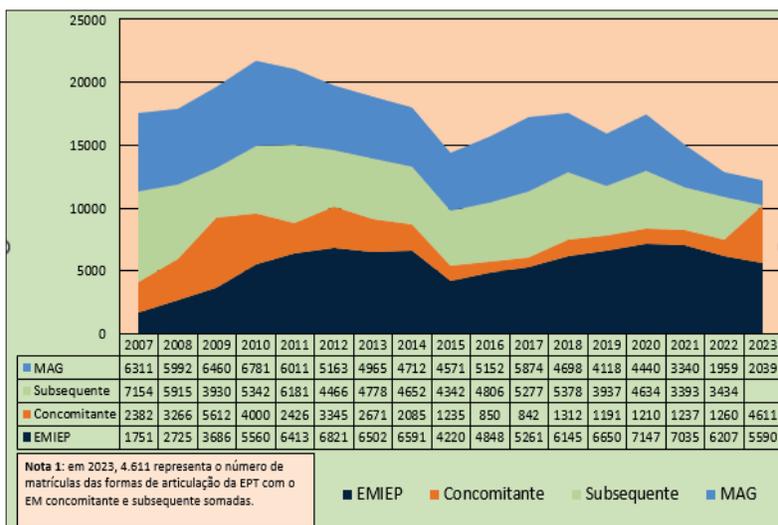
Meta 4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Nações Unidas Brasil, 2023, grifos nossos).

Os destaques nas metas supramencionadas nos permitem evidenciar aproximações do processo de implantação do NEM com o cumprimento dos ODS. Na primeira seção deste capítulo, buscamos ressaltar movimentos feitos pelos governos catarinenses com vistas à universalização do ensino médio no estado. O cenário catarinense, com base nas ponderações que levantamos, ainda que apresente desafios em termos de inclusão de jovens que se encontram fora da escola, terá de avançar qualitativamente na melhoria da infraestrutura das escolas, assim como na melhoria das taxas de rendimento.

Do nosso ponto de vista, há a necessidade de ampliar o financiamento da educação básica, destinando recursos que ultrapassem investimento na infraestrutura física, mas que alcançam as condições pedagógicas e didáticas das escolas, incluindo-se aqui a formação inicial e continuada de professores/as comprometida com uma formação integral dos sujeitos em todas as dimensões da vida humana e na valorização do trabalho docente, que vai desde condições adequadas de trabalho e carreira, entre outros.

Outra conexão está na oferta de trilhas de aprofundamento, particularmente na ênfase que vem sendo dada ao itinerário formativo da Formação Técnica Profissional. A rede estadual de ensino tem tradição de oferta de escolarização na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Matrículas da educação profissional de nível médio em Santa Catarina – 2007-2023



Fonte: Educação na Palma da Mão (SED/SC)

Ressaltamos, no entanto, que até o presente momento os cursos ofertados eram na forma de articulação integrada e concomitante ao ensino médio. Porém observamos neste início de mandato governamental (2023) o estabelecimento de parcerias entre a SED/SC e representações do setor privado-empresarial para ampliação da oferta de vagas nesse itinerário. Recentemente, foi publicada a Portaria n.º 1.464, de 7 de junho de 2023, em que o Secretário de Estado de Educação tornou pública a lista de instituições e cursos que “poderão ser validados como Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica (ETP) no Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino”. Entre essas instituições, encontramos: Escola Técnica Geração, QUALIS Ensino, Escola Técnica Tupy, Centro de Integração Empresa-Escola, Sest-Senat, Senac, Senai, entre outras.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), conforme lemos na portaria supramencionada, aparece com o maior

número de cursos habilitados – entre os chamados Programas de Aprendizagem e Cursos Técnicos – a certificar estudantes da rede estadual de ensino no âmbito da trilha de aprofundamento em ETP. Em abril desse mesmo ano, portanto, antes mesmo da publicação da portaria constando as instituições que terão cargas horárias validadas no itinerário formativo da Formação Técnico Profissional, o governo do estado de Santa Catarina já havia firmado com o Senai o “Programa Educação Empreendedora”, visando à “execução de cursos técnicos oferecidos pelo sistema como parte do eixo profissionalizante do novo ensino médio e a validação da carga horária dos cursos de aprendizagem profissional para alunos matriculados no novo ensino médio”⁹.

No acordo, a SED/SC comprometeu-se com um investimento de cerca de 120 milhões anuais que serão repassados do orçamento público para o Senai, estabelecendo a meta de atender de imediato 7 mil estudantes ainda em 2023 e cerca de 10 mil nos próximos anos da atual gestão.

O Senai compõe o Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE), que, como podemos observar na tese de Spricigo (2021), vem sendo liderado pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc). A pesquisa de Spricigo mostra que a Fiesc esteve engajada na defesa e no reconhecimento da reforma do ensino médio, o que demonstra o interesse do campo empresarial na formação da juventude da classe trabalhadora. A tese evidencia que entidades como o Senai e outras têm na educação a promessa de mais desenvolvimento econômico, sobretudo como vetor de influência na produtividade e competitividade do trabalhador.

Nesse sentido, podemos inferir que, se o poder público estadual de Santa Catarina trará contribuições para garantir acesso

⁹ Ver matéria completa em: <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31815-governo-de-sc-lanca-programa-educacao-empreendedora-para-qualificacao-profissional-em-parceria-com-o-senai>.

e permanência de jovens na educação profissional, conforme consta entre as metas dos ODS, Objetivo 4 – Educação de Qualidade, tudo indica que tal contribuição dar-se-á compromissada com a pedagogia empresarial-neoliberal e os interesses do mercado de trabalho.

A esse respeito, Freitas (2018) salienta que, por trás do discurso de que o ensino médio não é atrativo e de que é preciso conectá-lo com os grandes desafios do século XXI, se produz uma “linha de exclusão”, que vai “do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão”, que vai “do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio)” (Freitas, 2018, p. 98). Essa concepção reforça a velha estruturação dual que atravessa a história da educação brasileira, constituindo-se, portanto, no avanço dos retrocessos da formação da juventude.

Na pesquisa realizada pelo Oemesc em discussão nesta obra, uma das questões levantadas perante os professores e gestores acerca da implantação dos itinerários formativos do NEM tratou da percepção deles sobre melhoria nas possibilidades de entrada das/os jovens no mercado de trabalho a partir do NEM. Considerando um total de 555 professores respondentes, ao menos 45% dos participantes compreendem que o NEM amplia essa possibilidade e 49% têm a percepção de que os itinerários ofertados em sua escola estão de acordo com as necessidades profissionais da região em que se situa sua comunidade escolar.

Outros 50% assinalaram que, na sua percepção, o Projeto de Vida (PV), como componente curricular, auxilia nas escolhas pessoais e profissionais das/os jovens, o que evidencia que houve por parte dos professores e gestores das escolas-piloto do NEM em Santa Catarina uma adesão significativa à concepção meritocrática de formação da reforma do ensino médio, que possui um viés meritocrático e de responsabilização dos estudantes sobre seus êxitos e fracassos.

Um aspecto que chama atenção quando analisamos a implementação da reforma do ensino médio em Santa Catarina

é que há forte presença de instituições privadas que prestaram (e continuam prestando) assessoria tanto na elaboração do CBEMTC quanto na formação continuada de professores, como, por exemplo, o recém-criado Instituto Iungo, que possui entre seus integrantes colaboradores que estavam vinculados ao Instituto Ayrton Senna (Silva; Martini; Possamai, 2021).

Outro elemento de análise é que, como observamos na seção anterior, na grande maioria dos municípios a média salarial dos trabalhadores não é superior a dois salários mínimos atuais. Cerca de 40% dos trabalhadores na indústria de transformação também ficam nessa margem. Diante de um cenário econômico pós-pandêmico, ainda marcado por elevados índices de inflação e de custo básico de vida, a interface educação e desenvolvimento parece não ter condições de cumprir com o que promete. Esse enlace é importante, pois, se a promessa de aproximar a formação de nível médio das/os jovens ao mercado de trabalho vem sendo cumprida, estamos tratando de uma inserção dentro de uma lógica de mercado produtivo que submete trabalhadoras/es a sobreviver precariamente com baixa ou no limite da renda.

Sob tal contexto, em nosso ponto de vista, o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes do CBEMTC assume um papel importante para os reformadores. Muito embora o discurso venha rebuscado, buscando jogar com a gramática para afirmar que não se trata de empreendedorismo de mercado, nota-se a atribuição de um peso importante na submissão de conhecimentos (das áreas básicas do conhecimento) ao “desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com uso de tecnologias” (Santa Catarina, 2022, p. 68). Essa é mais uma aproximação do NEM catarinense com os ODS e, por sua vez, com a reforma empresarial de educação em curso no país.

Presente como eixo estruturante no âmbito das trilhas de aprofundamento no CBEMTC, o empreendedorismo e o PV dos estudantes (componente curricular obrigatório com duas aulas

semanais nos três anos do ensino médio) são entendidos como elementos importantes da formação da juventude, uma vez que poderão corroborar para: reconhecer e utilizar fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais; agir de forma proativa e empreendedora, buscando superar situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade; utilizar estratégias de planejamento, estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos etc.

Para problematizar a questão, o estudo de Coan (2014, p. 23) é importante no sentido de que nos alerta a perceber que educar para o empreendedorismo vem ocupando espaço na agenda de políticas educacionais em escala latino-americana desde o fim do século XX. O escritório regional da Unesco, por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Prelac), deliberou pela inclusão de um quinto pilar juntamente com os quatro pilares (aprender a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos) já propagados pelo denominado Relatório Jacques Delors: “aprender a empreender”. Empreender aparece como um dispositivo formativo que tem a pretensão de despertar e fortalecer valores empreendedores, potencializar a capacidade humana individual e coletiva de resolver problemas concretos da vida cotidiana, de ser autônomo, proativo e agir com inovação.

Em um país de capitalismo dependente, como o Brasil, marcado por avanços de forças neoliberais compromissadas com ajustes fiscais que buscam retirar sistematicamente o papel do Estado na produção do bem-estar social e amplificar a responsabilização dos sujeitos sobre as condições concretas e objetivas de vida em seu presente e para o futuro, educar para o empreendedorismo pode ser visto como parte de um ajuste necessário para reiterar não só o modelo de sociedade capitalista a que estamos submetidos diuturnamente, como também para uma preparação das novas gerações à barbárie da sociedade neoliberal que se espalha no tecido social e que aprofunda desigualdades socioculturais e econômicas permanentemente.

Constitui essa barbárie: aprender a conviver com a instabilidade, com a incerteza, volatilidade e mudança permanente, a tirania do dinheiro, do capital e da informação, a conviver em situação de crise sistêmica (econômica, política, cultural, ambiental), com o desamparo de políticas sociais, com o desemprego e/ou subemprego etc. Assim, diante desse cenário, a cultura do empreendedor de si mesmo se apresenta como saída para sobrevivência dos empobrecidos: eis uma condição de ameaça e responsabilização constante dos indivíduos sobre seus êxitos (que se constituem em exceção) e pelos seus fracassos (que se constituem em regra) em sociedades desiguais como a brasileira.

Como salientam Castro, Gawryszewki e Dias (2022, p. 16), ter o empreendedorismo como eixo estruturante do NEM

[...] implica em uma total subsunção dos conhecimentos de todos os campos aos projetos pessoais dos sujeitos, isto é, extrair dos conhecimentos o seu caráter histórico-social, a fim de que possam servir aos interesses mais egóicos e imediatos dos sujeitos, reforçando ideologicamente o individualismo em vigor.

Imediatismo e pragmatismo fazem parte de uma pedagogia empreendedora que assume também o compromisso de dar suas contribuições na formação de sujeitos que sejam capazes de, por eles mesmos, superar a desigualdade social, no limite das incertezas sobre sua empregabilidade, a empreender e inovar. Por isso “não é de se estranhar que um de seus principais objetivos seja a ampliação de habilidades relativas ao autoconhecimento, a implementação de uma lógica *coaching*, de internalização e auto responsabilização pelos problemas sociais” (Castro; Gawryszewki; Dias, 2022, p. 17).

Tendo presente o exposto, formar sujeitos empreendedores pode ser visto como uma contribuição do NEM para atender aos

ODS, mas também aos interesses dos organismos internacionais e do empresariado nacional e internacional, que aposta em uma formação da juventude da classe trabalhadora cada vez mais subserviente para o fortalecimento do sistema produtivo capitalista. Assim, ao mesmo tempo em que submete o percurso formativo das novas gerações aos interesses do mercado de trabalho e ao projeto de sociedade neoliberal em um contexto de capitalismo dependente, o Estado e a iniciativa privada não produzem as condições necessárias para oferecer empregabilidade e renda digna à população e submetem as juventudes ao desemprego e ao subemprego.

Para tanto, em um contexto de pleno avanço da técnica, da ciência e da informação, em que muitas profissões deixarão de existir, uma lógica insustentável, incompatível com a vida se instala. Formar jovens flexíveis, resilientes e capazes de se adaptar às transformações do mercado de trabalho em um sistema produtivo excludente e (re)produtor de desigualdades tem sido o projeto de educação dos reformadores, com adesão, mas também com resistência de trabalhadoras/es da educação nas escolas pesquisadas.

Não como surpresa, contraditoriamente, nos ODS propõe-se a educação para o desenvolvimento sustentável. O que engloba formar as novas gerações para constituir estilos de vida sustentáveis, a promoção dos direitos humanos, da igualdade de gênero, da cultura da paz, da cidadania, o respeito e a valorização da diversidade cultural. Esse entrelaçamento pode ser percebido também no contexto de implantação do NEM em Santa Catarina.

No âmbito da pesquisa do Oemesc, as equipes gestoras das escolas-piloto do NEM em Santa Catarina, quando indagadas sobre quais trilhas de aprofundamento já haviam sido ofertadas em suas escolas, afirmam que muitas das unidades temáticas indicam alguma conexão com essa meta, tais como: “Diálogos com nossas cidades, meio ambiente e sustentabilidade”; “O campo como lugar de vida, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis”; “A tecnologia das coisas, uma perspectiva

sustentável na sociedade contemporânea”; “Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo”; “Corpos que expressam suas vozes”; “Mulheres no território catarinense”.

Essas e outras trilhas de aprofundamento fazem parte do CBEMTC e são ofertadas nas escolas como resultado de um processo que envolve alguma escuta dos estudantes, que é atendida quando há condições de oferta pelas escolas (tanto humanas como estruturais). Podemos compreender que, como parte constituinte do redesenho curricular em curso em Santa Catarina, as trilhas de aprofundamento supramencionadas, quando ofertadas, podem oportunizar o acesso a conhecimentos com potencial formativo capaz de contribuir para o desenvolvimento de práticas sustentáveis nos marcos dos direitos humanos e sociais, a depender da abordagem realizada pelos professores.

Tendo presente o exposto nesta seção, em que buscamos refletir sobre as interfaces entre educação e desenvolvimento a partir da implantação do NEM em Santa Catarina, entendemos que é possível perceber que a educação como vetor do desenvolvimento econômico e social permeia tal processo e depara com complexidades e contradições que marcam o tecido social catarinense e brasileiro e que precisam ocupar a centralidade dos debates em nossos espaços de estudo, trabalho e formação. Por essa razão, entendemos que outros novos diálogos deverão ser feitos para que possamos, tomando a prática social como ponto de partida e de chegada, avaliar a política atual de formação da juventude catarinense e brasileira e produzir subsídios para revê-la com base no interesse da classe trabalhadora, que ocupa predominantemente a escola pública.

Considerações finais

Neste capítulo, desafiemo-nos a discutir interfaces entre educação e desenvolvimento no contexto de implantação da reforma do ensino médio em Santa Catarina. Na seção “Universalização do ensino médio em território catarinense”, tendo como fundamento

dados estatísticos, procuramos demonstrar, por um lado, as lacunas de acesso à escolarização média e, por outro, como a garantia desse acesso é vista estrategicamente pelos reformadores, sejam eles políticos ou representantes do empresariado nacional e internacional e organismos multilaterais.

Compreendemos que a formação da juventude da classe trabalhadora é estratégica para os governos fortalecerem seus projetos societários e para a formação de subjetividades juvenis, que por meio da reforma do ensino médio tendem mais a se ajustar que se contrapor à realidade do mercado de trabalho do sistema produtivo capitalista e sua lógica perversa de (re)produção das desigualdades socioculturais.

Na seção “Educação e desenvolvimento econômico: interface almejada”, discutimos que nos últimos anos vivenciamos fortes avanços das forças neoliberais no âmbito das políticas governamentais que levaram à aprovação da Lei n.º 13.467, de 13 de julho de 2017, alterando a CLT, e com ela abriu-se caminho para uma inserção precarizada da juventude no mundo do trabalho. Trata-se de um contexto marcado por perdas de direitos por parte dos trabalhadores e indução ao empreendedorismo e responsabilização dos sujeitos por seus êxitos e fracassos. Procuramos problematizar a lógica presente nos processos formativos para as frações de classe que vivem do trabalho: se uma formação para a emancipação, portanto, crítico-analítica, ou se uma formação para a subserviência, submissão, pragmatista e tecnicista de acordo com os interesses do mercado.

Por fim, na seção “De olho na oferta das trilhas de aprofundamento: aproximações entre educação e desenvolvimento”, procuramos tecer análises sobre os (des)caminhos da oferta de ensino médio em Santa Catarina com base nas pesquisas que temos realizado no âmbito do Oemesc, sobretudo pelo nosso compromisso como pesquisadores com a garantia do direito à educação emancipatória da juventude catarinense.

Procuramos, para tanto, discutir as aproximações dos objetivos do NEM e, particularmente, da oferta de trilhas de aprofundamento e componentes eletivos nas escolas-piloto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030; o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes da formação da juventude da classe trabalhadora; e a intensificação do movimento da SED/SC para a oferta do itinerário formativo de formação técnico-profissional em parceria com o setor privado empresarial.

Entre nossos achados de pesquisa, até o presente momento, temos assinalado que as ações de implementação do NEM em Santa Catarina têm sido cada vez mais alinhadas aos receituários globais de organismos multilaterais e suas perspectivas de desenvolvimento econômico e social, ao mesmo tempo em que se coloca para atender às demandas empresariais nacionais, internacionais e regionais, que pretendem formar jovens empreendedores que possam servir de instrumento para o fortalecimento do sistema produtivo capitalista.

Assim, o NEM corrobora para que, ao mesmo tempo em que oferece percursos formativos às novas gerações alinhados aos interesses do mercado de trabalho e ao projeto de sociedade neoliberal em um contexto de capitalismo dependente, desresponsabiliza cada vez mais o Estado e a iniciativa privada de produzirem as condições necessárias para oferecer emprego e renda digna à população, de um modo geral, e aos jovens, de modo particular. Um processo de desenvolvimento que consideramos incompatível com a vida e a sustentabilidade de nossos bens comuns, abrindo caminhos para submissão das/os jovens à instabilidade, ao desemprego e subemprego por meio da construção de uma espécie de consenso ou mesmo de adesão à lógica neoliberal, que se manifesta perversa aos membros da classe trabalhadora.

Dessa forma, apesar de vivenciarmos avanços tecnológicos e científicos em escala jamais vista, compreendemos que a formação das/os jovens do ensino médio permanece alicerçada sob os interesses do sistema produtivo capitalista, que, agora, requer que a

escola atue mais efetivamente na formação de subjetividades juvenis flexíveis, multiperspectivadas, resilientes e capazes de se adaptar às transformações do mercado de trabalho em um sistema produtivo excludente e (re)produtor de desigualdades.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Medida provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456>. Acesso em: 24 jul. 2023.

COAN, Marivan. Educação para o empreendedorismo como *slogan* do capital. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

CNI – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DAS INDÚSTRIAS. **Educação: a base para a competitividade**. Brasília, 2018. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/06/2e/062e8d3e-e604-4818-927b-23eb055bbb20/educacao_web.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Boletim Emprego em Pauta**. N.º 25, maio 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2023/boletimEmpregoemPauta25.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FECAM – FEDERAÇÃO DE CONSÓRCIOS, ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA. **Sistema de indicadores de desenvolvimento municipal sustentável**. Disponível em: <https://indicadores.fecam.org.br/indice/estadual/ano/2024>. Acesso em: 13 mar. 2024.

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

GUARDA, Gelvane Nicole. **A gestão público-privada no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI em escolas da rede pública estadual de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4031>. Acesso em: 24 jul. 2023.

GUMBOWSKY, Argos; JURASZEK, Lucia; NOERNBERG, Elfi Irene; MAIA, Erick Douglas Weber da. Educação e desenvolvimento regional: a Unesco e as interseções com o desenvolvimento regional. **Revista Interação**, Varginha, v. 22, n. 2, p. 79-83, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/371>. Acesso em: 24 jul. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados do Brasil.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2024a.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 13 mar. 2024b.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 13 mar. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4.º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE**. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 13 mar. 2024.

MARINGONI, Gilberto. A maior e mais ousada iniciativa do nacional desenvolvimentismo. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, ano 13, edição 88, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3297&catid=28&Itemid=39. Acesso em: 13 mar. 2024.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS)**. 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 13 mar. 2024.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. 3. reimpr. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

RAIS – RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/sitio/index.jsf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

REPU – REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE; LEMADI-DG. **Impacto da expansão do tempo integral sobre as matrículas de ensino médio nas redes estaduais de ensino no Brasil (2008-2020)**. Nota técnica. São Paulo: REPU, 2023. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Caderno de orientações para implementação do novo ensino médio.** Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015.** Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024. Florianópolis, 2015a. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 13 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **O panorama dos jovens no mercado de trabalho catarinense:** Boletim 2015. Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação (SST). Florianópolis, 2015b. Disponível em: http://antigo.sst.sc.gov.br/arquivos/id_submenu/37/juventude_e_trabalho_em_sc_boletim_2015.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento de Santa Catarina 2030.** Governo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.sde.sc.gov.br/index.php/biblioteca/plano-sc-2030>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Portaria n.º 1.464, de 7 junho 2023.** Florianópolis, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/PORTARIA%20-%201464%20de%2007-06-2023.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SANTA CATARINA. **6.º relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina - 2015/2024.** Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual-de-educacao-sc-452>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTA CATARINA. **Relatório de avaliação econométrica de impacto do programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em Santa Catarina.** Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina. Diretoria de Atividades Especiais. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://consulta.tce.sc.gov.br/relatoriosdecisao/relatoriotecnico/3972310.PDF>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SED/SC – SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Educação na palma da mão.** Florianópolis. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antônio dos. *Slogans para a construção do consentimento ativo.* In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, Filomena L. G. R. da; MARTINI, Tatiane Aparecida; POSSAMAI, Tamiris. A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, 2021.

SPRICIGO, Fabrício. **Movimento Santa Catarina pela Educação e perspectivas para a formação profissional: proposta pedagógica em análise.** Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

THEIS, Ivo Marcos. Desenvolvimento regional numa formação social semiperiférica: o caso do Brasil. **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 206-227, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistappr.com.br/conteudo.php?m=Mzg4&l=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

THEIS, Ivo Marcos; KRAJEVSKI, Luis Claudio; STRELOW, Daniel Rodrigo; LASTA, Tatiane Thaís. Transformações no mercado de trabalho catarinense: a realidade da juventude. **Revista Geosul**, v. 33, n. 66, p. 195-214, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2018v33n66p195>. Acesso em: 24 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino médio**: contribuições para a construção de um sujeito sistêmico para o Ensino Médio brasileiro. Dezembro, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Capítulo 4

ATUAÇÕES NA POLÍTICA: DESAFIOS PARA IMPLANTAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Cássia Ferri
Juarez da Silva Thiesen
Rebeca Amorim

Introdução

No presente texto, assumimos como propósito apresentar e discutir os principais desafios encontrados pelas escolas-piloto de Santa Catarina nos processos de implantação dos itinerários formativos no contexto do chamado Novo Ensino Médio (NEM), tomando-se como referência para análise os dados da pesquisa da qual decorre a publicação deste livro, particularmente informações fornecidas por gestores e professores respondentes das entrevistas realizadas pelo coletivo de investigadores durante o segundo semestre de 2022. A pergunta central, feita aos gestores e professores das escolas envolvidas e mobilizadora do debate no presente capítulo, foi: Na percepção de vocês, quais são os principais desafios para a implementação dos itinerários formativos nas escolas do chamado Novo Ensino Médio?

Obviamente a pesquisa da qual decorre este texto não se limita a tal questão, dado que seu objetivo maior é analisar o processo de

implantação do NEM nas 120 escolas-piloto de Santa Catarina, tendo em conta elementos de natureza política, pedagógica, financeira e de condições materiais e humanas. A proposta de adensar essa questão específica justifica-se por sua importância em termos de implicações concretas, sobretudo se considerarmos que o projeto de implantação se encontra em fase inicial, etapa na qual os desafios se colocam com mais intensidade e se manifestam com força no conjunto das atividades que desenvolvem os professores e gestores das escolas envolvidas.

Como referência para o trabalho de análise dos resultados, utilizamos o método de análise denominado *ciclo de políticas* (Ball, 1994), abordagem que, entre outros aspectos, rejeita interpretar os modelos de política educacional separando-se as fases de formulação, implementação e avaliação. Ball (1994) sugere que os ciclos das políticas sejam analisados com base em seus contextos, quais sejam: o de influência, o de produção dos textos, o contexto da prática e os contextos dos resultados (efeitos) e da estratégia política.

É também de Ball (1994) a formulação da teoria da atuação¹, abordagem que entende os sujeitos da prática como atores importantes nos fluxos de produção das políticas e não apenas como executores. O autor considera que os profissionais que atuam nas escolas não ficam excluídos dos processos de produção das políticas, pelo contrário, assumem determinados protagonismos pela força de suas ações individuais e de seus coletivos. Vale lembrar que Ball rejeita a ideia de “implementação”, tendo em vista sua compreensão que políticas (e seus textos) são sempre recriadas, reinventadas, reinterpretadas, negociadas, relidas, enfim, traduzidas pelos sujeitos, nos ciclos de sua produção.

¹ No texto original é utilizado o termo *enactment*, que, por não ter uma tradução precisa em português, é normalmente traduzido como “atuação”.

Assumimos, com Ball (2016), que tanto a produção de textos quanto demais fases dos ciclos das políticas educacionais e curriculares são construções que envolvem diversos atores, sejam eles sociais, institucionais ou privados. No caso desta pesquisa entendemos que professores e gestores são atores institucionais e, portanto, ocupam lugar central nos processos de implantação das políticas (contextos da prática), ainda que oficialmente não tenham participação efetiva e determinante nos demais contextos. Entendemos que são os professores e gestores escolares que protagonizam cotidianamente as ações decorrentes dos textos da política e, especificamente neste caso, que envolve a implantação dos itinerários formativos, são eles que conduzem a efetivação tanto das orientações emanadas do arcabouço normativo quanto das recomendações dos órgãos centrais administrativos que fazem a gestão do projeto em nível estadual.

Ainda que estejamos operando aqui com a noção de política curricular como um movimento que envolve vários ciclos e contextos, parece-nos necessário marcar, logo no início do texto, que a implantação do NEM, com seus itinerários formativos, por si só, não caracteriza o movimento de uma política. Entendemos que uma reforma curricular imposta à sociedade na forma de uma medida provisória e depois tornada lei sem nenhum debate nacional (como foi o caso da construção da Lei n.º 13.415, que institui o NEM) não se configura como “política curricular”, e sim como um projeto “à parte”, motivado por interesses eminentemente políticos. De toda maneira, consideramos que essa reforma, relativamente estranha e com todas as suas contradições, se insere sim no movimento geral de formulação de uma política nacional para o ensino médio, movimento que vem sendo tecido pelo Estado e pela sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição Nacional de 1988 e decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Situados esses primeiros elementos de natureza conceitual e de contextualização², passamos a apresentar e discutir alguns resultados da pesquisa, com atenção especial, como anunciamos antes, aos pontos de resposta dos entrevistados sobre os desafios de implantação dos itinerários formativos.

Breve caracterização dos procedimentos da pesquisa

A pergunta que serviu de base para o texto em pauta foi respondida de modo descritivo por 391 professores dos 594 participantes da pesquisa e 56 dos 64 gestores consultados. No total, contabilizaram-se 110 respostas de gestores e 691 de professores. O número de respostas analisadas é bastante superior ao número de participantes porque os respondentes puderam manifestar-se de forma livre, identificando diversos aspectos que lhes parecessem desafiar a implementação dos itinerários formativos em suas respectivas escolas.

Para identificar quais termos/expressões foram citados com maior frequência entre as respostas fornecidas, utilizamos o *software* MAXQDA³. Assim, no conjunto dos textos das respostas, excluídos

² No texto deste capítulo, não expomos detalhes dos procedimentos da pesquisa como um todo, por considerarmos que essa explicitação metodológica já foi feita no texto de introdução do presente livro.

³ O MAXQDA é um *software* para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa. Encontra-se disponível em: https://www.maxqda.com/pt/software-analise-qualitativa?gclid=CjwKCAjwp6CkBhB_EiwAlQVyxRXS-shDtnrCqORC7PoC53zYID1FyQwjBFiUF1PkbGcxE2mskaFeLKBoC88wQAvD_BwE.

os elementos de ligação, tais como conjunções, artigos, pronomes e outras palavras que não correspondiam mais diretamente ao questionamento sobre o que pode ser entendido um “desafio” para a implantação dos itinerários formativos, resultaram 12 expressões, categorizadas de acordo com os segmentos que compõem, em geral, os projetos pedagógicos específicos, como é o caso aqui do NEM. Levando-se em conta o universo pesquisado e os objetivos específicos da investigação, consideramos adequado tornar categorias de análise apenas as citadas por mais de 10% do total de respondentes. Com tal critério como recorte, apareceram, com maior destaque, questões referentes a: infraestrutura, formação de professores, planejamento pedagógico, material didático e quadro de profissionais, conforme descrito na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Quantidade de respostas dos gestores e professores da qual resultaram as categorias de análise emergentes

Categorias de análise	Gestores	Professores	Total
Infraestrutura	26	203	229
Formação de professores	26	98	124
Planejamento pedagógico	10	75	85
Material didático	13	70	83
Quadro de profissionais	15	47	62
Total	90	493	583

Fonte: Elaborada pelos/as autores/as

Dessa forma, foi validado para a presente pesquisa um total de 583 respostas, as quais aparecem numeradas e identificadas ao longo do texto no seguinte modo: “RPxxx” (respostas de professores) e

“RGxxx” (respostas de gestores). Em razão dos objetivos específicos desta análise e do baixo percentual de frequência no conjunto das expressões citadas pelos/as respondentes, foram desconsideradas, neste estudo, as seguintes categorias, que juntas somaram 218 respostas: resistência ou predisposição ao novo, falta de informação, estudantes, currículo, matriz curricular, organização da gestão e carga horária estendida.

No caso desta pesquisa e para a leitura dos dados empíricos, consideramos que professores e gestores não são apenas executores da política e que suas respostas basicamente sinalizam o que acontece no final da linha de sua produção. Compreendemos que suas ações, no contexto da prática nas escolas, interferem e modificam os fluxos da política (no caso aqui, da reforma). É com essa lente que pretendemos analisar as respostas, ainda que elas possam, inicialmente, causar a impressão que ocorre uma separação linear entre formulação e implementação.

Importante mencionar, ainda, que nossa pretensão não consiste em classificar ou avaliar a atuação de professores e gestores, mas sim apresentar e discutir aspectos da ação pedagógica em contextos de reforma, que podem configurar o processo político, sejam eles os das condições materiais (físicos, estruturais, ambientais), os interpretativos (da significação) e os discursivos, tal como entende Ball (2016), com o objetivo de compreender o processo da política como um todo.

Enfim, a presente pesquisa, realizada no segundo semestre de 2022 por integrantes do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (Oemesc), buscou registrar “vozes” de professores e gestores envolvidos na ação pedagógica e administrativa das escolas-piloto, os quais se expressaram em meio a um conturbado cenário de implantação de uma reforma curricular atravessada por uma pandemia que durante quase todo o tempo em que foram operacionalizadas as alterações propostas na Lei n.º 13.425/17 produziu efeitos perversos sobre as escolas e seus profissionais.

Desafios de implantação dos itinerários formativos: elementos destacados por professores e gestores

Como destacamos no tópico anterior, as respostas de gestores e professores foram categorizadas tomando-se por base os elementos que, em geral, configuram o desenvolvimento de um projeto pedagógico no âmbito da educação básica pública. Desse modo, os desafios descritivamente apontados pelos respondentes foram separados por segmentos, os quais serão objetos de discussão a seguir.

As **questões estruturais** apareceram como principal desafio para a implementação dos itinerários tanto para os gestores como para os professores. É importante salientar que mais da metade dos respondentes se preocupa com: falta de espaço físico adequado, quantidade de salas de aula, espaços de convivência, espaços para descanso, espaço para os estudantes nos horários de almoço, espaços para práticas diversas, espaço *maker*, salas multifuncionais e laboratórios, especialmente de informática, matemática, ciência da natureza, ciências humanas e fotografia.

Listam ainda como desafio importante a falta de recursos financeiros para a aquisição de equipamentos eletrônicos para o desenvolvimento de aulas com qualidade e para pesquisas dos estudantes (ex.: computador, *notebook*, xerox, projetores, lousa digital, *data show*, recursos de vídeo etc.). Destacam a necessidade de disponibilização de equipamentos em quantidade suficiente para uso simultâneo de professores e, ainda, recursos financeiros para possibilitar aos estudantes viagens e saídas de campo. Finalmente, incluem no conjunto dos desafios em termos de condições materiais a necessidade de disponibilização de internet de qualidade por parte do Estado, de condições de acesso a novas tecnologias e profissionais especializados que façam a manutenção de equipamentos.

Baseados em suas experiências de trabalho com o NEM, os respondentes apresentaram, entre outras, as seguintes queixas:

RG 13: Recebemos recursos no início e não mais, os alunos passam dois dias por semana na escola o dia todo, o que requer atividades diferenciadas e recursos para isso.

RP 127: No caso do Projeto de Vida, houve uma interessante propaganda sobre investimentos no sentido de construir espaços de convivência, atividades alternativas, saídas a campo, mas os recursos têm ficado apenas no âmbito da promessa.

RP 043: A BNCC [Base Nacional Comum Curricular] e o governo falam tanto em tecnologia e METODOLOGIA ATIVA..., porém a internet (que é o básico) não funciona, computadores para os alunos? Não tem!... fica bem difícil de ensinar em uma eletiva com o nome de "Pensamento computacional!".

RP 194: Escola sem prédio, utilizando escola parceira para suportar quantidade de alunos.

Diretamente associada a esse conjunto de apontamentos feitos pelos/as respondentes, há outra pergunta na pesquisa que envolve questões de infraestrutura e que, por sua importância, resolvemos incluir na discussão. Trata-se de uma pergunta de múltipla escolha com quatro parâmetros⁴ como opções de resposta, assim formulada: Na sua percepção, a infraestrutura da escola para a implementação dos itinerários formativos é? Dos 594 professores possíveis respondentes, 545 responderam à questão. Desse total, 166 consideraram que a infraestrutura de sua escola é "totalmente suficiente" ou "suficiente" e 225 consideraram "insuficiente" ou "totalmente insuficiente".

⁴ Os parâmetros, como opções de respostas, foram: totalmente suficiente, suficiente, insuficiente e totalmente insuficiente.

Interessante destacar a resposta de 154 profissionais, que, um tanto estranhamente, avaliaram a infraestrutura como: “nem suficiente, nem insuficiente”, o que representa a opinião de aproximadamente 28% dos professores. Note-se que nem mesmo sobre condições materiais, um aspecto objetivo e concreto, as avaliações são aproximadas, o que pode, entre outras coisas, sinalizar ausência de critérios e exigências técnicas nos processos de implantação do projeto, insuficiente preparação dos profissionais para receber e operacionalizar a proposta ou até mesmo indiferença/distanciamento em relação ao seu sentido político e pedagógico.

Segundo Ball (2016, p. 37), “a fim de melhor compreender atuações das políticas no âmbito institucional”, questões materiais, estruturais e relacionais precisam ser incorporadas em sua análise. O autor justifica que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’ [...], [e] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes” (Ball, 2016, p. 37). Nessas atuações, os atores “são posicionados de forma diferente e assumem posições diversas em relação à política, incluindo posições de indiferença ou de evitação”. Ball identifica “diferentes tipos de papéis, ações e compromissos incorporados nos processos de interpretação e de tradução [...] envolvidos na tomada de significado e de construção de resposta à política” (Ball, 2016, p. 75).

É notório que a oferta de condições de infraestrutura foi ignorada ou negligenciada na proposta de ampliação da carga horária e de flexibilização curricular. Aspectos importantes, como garantia de transporte escolar, alimentação, espaços físicos adequados e materiais para compor os itinerários formativos (parte flexível do currículo), não foram inseridos como critérios mínimos para a implantação da proposta nas definições legais, tampouco constituíram prioridade nas ações do Estado como preparação dos ambientes escolares para o desenvolvimento do projeto.

Ainda sobre esse aspecto, cabe considerar que a rede estadual de ensino de Santa Catarina, que atende a toda oferta de ensino

médio, tem 57,6% de sua composição constituída por municípios com uma única escola (Santa Catarina, 2023). Assim, dos 295 municípios catarinenses, 170 possuem uma única unidade de ensino médio em seu território. Tal dado, por si só, sinaliza que a maioria das escolas não dispõe de infraestrutura adequada para atender a diversos interesses formativos e tampouco proporcionar as “escolhas” previstas pelo texto legal. Note-se que esse quadro não é exclusivo do estado catarinense.

Tais contradições, obviamente que somadas a tantas outras, inequivocamente se mostram com força no cotidiano escolar das instituições que implantam os itinerários formativos. É nesse contexto de prática que atuam professores e gestores, alguns relativamente céticos, outros com alguma expectativa positiva diante da reforma, que se diz promissora. Contudo, na avaliação da maioria dos respondentes, dadas as condições, ela é vista como inexecutável.

O segundo aspecto mais citado como desafio pelos profissionais pesquisados foi sobre **formação de professores**. As seguintes questões foram apontadas como principais desafios nessa categoria: i) carência da formação de professores e equipe escolar, preferencialmente no modo presencial, ii) insuficiência de cursos que abordem a realidade escolar; iii) necessidade de formação antes do início do período escolar; iv) necessidade de troca de experiências entre profissionais, inclusive com outras escolas, v) capacitação técnica relacionada às tecnologias e formação adequada para trabalhar cada componente dos itinerários (eletivas, trilhas e projeto de vida); vi) formação de professores por área do conhecimento; e vii) acesso a referências e autores que tratam sobre os temas do projeto, além da possibilidade de contato com profissionais com mais experiência para inspirar os professores.

Entre as respostas dos professores e gestores, encontram-se relatos importantes sobre formação, certamente derivados de suas próprias experiências, a exemplo do que destacamos a seguir:

RG 065: *Em virtude da pandemia não houve um movimento efetivo com os professores, as formações por web não deram conta de instrumentalizar os professores para os desafios dos itinerários.*

RP 259: *Capacitação contínua de toda comunidade escolar, inclusive aos pais e estudantes, para que conheçam e saibam optar pelas melhores trilhas de acordo com suas necessidades e do entorno.*

RP 281: *Falta de formação de qualidade para os professores. Vídeos são insuficientes para sanar as dúvidas dos professores.*

Pode-se notar, no conjunto das respostas de gestores e professores, a repetição da expressão “falta de formação”. Essa marcação nos permite interpretação em pelo menos dois sentidos: que falta qualificação suficiente na formação inicial e baixa qualidade das atividades de formação continuada. Do modo como as respostas são colocadas, resta-nos supor que os profissionais compreendem sua atuação como mera recepção e compromisso de operacionalização da política. Nossa hipótese fica reforçada quando se observa que a maioria dos respondentes se manifesta seja pela defesa da proposta, pela luta em torno da própria sobrevivência profissional ou ainda pela dependência sobre o que lhes é atribuído como tarefa.

Vale lembrar os constantes ataques que a profissão tem sofrido nos últimos anos, o que tem provocado certa “erosão” nos territórios de autonomia e de tomada de decisão por parte dos profissionais da educação. Esse perverso controle social vem produzindo ambientes hostis no trabalho escolar, nos quais certos profissionais preferem afirmar sua “suposta incapacidade” de alcançar resultados socialmente esperados do que reagir individual e coletivamente aos descaminhos de certas reformas educacionais, a exemplo da que estamos tratando.

Hargreaves (2003) afirma que os professores se encontram em um triângulo de interesses e imperativos contraditórios: são incitados a serem catalisadores das mudanças, pois são os que podem dar aos estudantes as condições objetivas para enfrentar os novos tempos. Ao mesmo tempo são vítimas, já que, apesar das expectativas na formação integral dos estudantes, as respostas dos sistemas educacionais são, cada vez mais, estandardizadas e com orçamentos reduzidos. E ainda, são conclamados a servirem de contraponto a esses paradoxos, buscando qualidade e justiça social.

Escreve o autor:

O ensino é uma profissão paradoxal. [...] Mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitam a inovação, a flexibilidade e o empenho na mudança, tão essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, também se espera que eles minimizem ou contrariem muitos dos imensos problemas que a sociedade do conhecimento gera, tal como o consumo excessivo, a perda do sentido de comunidade e o crescimento do fosso entre ricos e pobres (Hargreaves, 2003, p. 23).

Entre os principais desafios apontados para a implantação dos itinerários formativos, aparecem também os históricos problemas do **planejamento** e do **material didático**, ambos intensivamente citados por professores e gestores na pesquisa. Os respondentes asseveram que há pouco tempo para estudos e desenvolvimento de seus planejamentos individuais, sejam eles relacionados ao desenvolvimento dos componentes da BNCC, dos componentes eletivos e também das trilhas. Além disso, relatam que se faz imprescindível aumentar o número de aulas para planejamento por

área de conhecimento, além da necessidade de mais tempo para planejamento coletivo/integrado com estudos mais direcionados às estratégias pedagógicas.

Os profissionais chamam atenção para a falta de acompanhamento e orientação nos planejamentos pedagógicos, trabalho que deveria ser articulado na figura de um/a coordenador/a na escola e também do órgão central da gestão do sistema (Secretaria de Estado da Educação – SED). Reivindicam também espaços predefinidos no calendário letivo das escolas para que professores possam planejar coletivamente, ampliando-se, desse modo, as condições e o estímulo para interação entre os docentes e destes com a equipe gestora.

Em relação ao material didático, são apontados os seguintes desafios: falta de material para subsidiar as aulas (planejamento e prática); falta de materiais em quantidade adequada para a demanda de alunos; necessidade de materiais didáticos mais específicos e, obviamente, adequados para cada componente/trilha; falta de materiais para laboratórios, mais agilidade na entrega desses insumos às escolas por parte do estado.

Falta de tempo para planejamento e insuficiência de material didático são demandas que afligem professores de todas as etapas de ensino na educação básica e, mais pontualmente, os que atuam no NEM. Essa fragilidade mostra faces de uma realidade paradoxal, dado que a implantação dos itinerários reforçou discursos oficiais e orientações do sistema em torno da responsabilização de docentes, enfatizando-se a importância do saber-fazer, do desenvolvimento de habilidades e de metodologias ativas, sem nenhuma alteração significativa das condições materiais das escolas. Uma das perguntas que deixamos aberta nesta discussão é: Como propor e desenvolver novos projetos educativos e caminhos pedagógicos nas escolas se não são oferecidas condições de tempo e recursos materiais minimamente suficientes para (re)criá-los ou (re)organizá-los?

A proposição de um currículo flexível, como é o caso dos itinerários formativos no NEM, o qual se pauta na possibilidade de escolhas formativas dos estudantes diante de um leque de opções de oferta, contrasta frontalmente com cenários de dificuldades e desafios para operacionalizá-lo, especialmente pela precariedade das condições objetivas e de trabalho que enfrentam cotidianamente os professores na maioria das escolas. Afirmações acolhidas na pesquisa e listadas a seguir acentuam tais dificuldades.

RP 405: O maior desafio é com relação ao planejamento dos professores. Uma aula de eletiva ou trilha (principalmente da trilha) é 3 a 4 vezes mais custosa (se não mais) para ser planejada e realizada. Com a redução gradual que está sendo feita das aulas de planejamento, fica praticamente impossível um professor preparar uma aula decente e qualificada de uma trilha em tempo hábil. As aulas da base são muito mais fáceis de planejar e executar, e essa diferença não foi levada em consideração.

RG 078: Os novos componentes curriculares eletivos são bastante interessantes e diversificados, porém, para atender aos componentes, não temos materiais que deem conta da nova demanda. Nossa escola, por exemplo, tem laboratórios amplos, com espaços excelentes, mas sem nenhum material didático que possa ser utilizado, dificultando que a parte flexível seja diferenciada ou prática. Nesse quesito, acabamos tendo mais do mesmo, e os alunos têm menor aproveitamento do que poderiam ter.

RG 086: Faltam materiais didáticos coerentes com conteúdos eficientes para poder trabalhar. Estamos só perdendo com temas abrangentes, tirando o foco verdadeiro para que o estudante estude.

No que tange às questões relativas ao **quadro de profissionais**, pode-se ressaltar, pelas respostas, a indicação dos seguintes desafios:

i) alta rotatividade de professores ante a expressiva quantidade de professores temporários, o que dificulta todo o trabalho coletivo e de planejamento de médio e longo prazos nas escolas; ii) necessidade urgente de novas contratações de pessoal docente; iii) falta de profissionais para coordenação e suporte pedagógico; iv) falta de experiência e de habilitação específica de profissionais nas diversas áreas do conhecimento para atuar com componentes dos itinerários formativos; v) carência de laboratórios e respectiva instrumentalização com insumos; vi) necessidade de qualificação nos processos de atenção e orientação aos professores que atuam com os itinerários; vii) necessidade de elevação da qualidade na execução das atividades pedagógicas, incluindo-se envolvimento de todos, segurança dos professores, sua valorização, condições de formação, planejamento etc.

Entre as respostas sobre esse aspecto, alguns depoimentos evidenciam a realidade das escolas:

RG 033: Professores capacitados para o que os alunos escolhem nas escutas. Professores que iniciam o ano sem saber o que são trilhas eletivas e pegam essas aulas com total despreparo, o que dificulta muito para o bom andamento da escola. Por haver trocas a cada 6 meses muitos efetivos não querem essas aulas, ficando na maioria das vezes nas mãos de professores contratados em caráter temporário, na maioria das vezes muito inexperientes.

RG 038: Falta de equipe no administrativo (não temos ATP, não temos supervisor, não temos orientador educacional).

RP 243: Não ter continuidade no trabalho, pois, como mais da metade dos professores são do contrato, observa-se que as falhas que ocorrem em um ano não são sanadas no ano seguinte, pois há mudanças no quadro de professores todos os anos.

A oferta de currículos flexíveis, com opções formativas diversas, que reconheçam e fomentem a possibilidade de múltiplos caminhos e forneçam aos estudantes subsídios e oportunidades para a construção de seus próprios projetos de vida certamente seria bem acolhida em qualquer sociedade ou ambiente escolar, inclusive pela maioria dos profissionais da educação. Contudo, sem a garantia mínima das condições objetivas, de formação e de trabalho, a proposição fica esvaziada de sentido e, mais grave que isso, torna-se ela mesma uma contradição de difícil superação. Talvez por isso e pelo modo como a reforma foi concebida justificam-se os movimentos em torno de sua revogação.

Como mencionado anteriormente, outros desafios, com menor intensidade, foram citados pelos docentes e gestores, entre os quais: resistência ou predisposição ao novo; falta de informação; condições e expectativas de estudantes; currículo e matriz curricular; organização da gestão; possibilidade de carga horária estendida, além de outros em menor escala. Levando-se em conta que foram 218 respostas indicativas desses desafios, consideramos interessante destacar alguns excertos, contemplando manifestações sobre alguns deles.

RP 496: O jovem de hoje, que tem muitas outras formas de conhecimento, além do professor, é acomodado e desinteressado. O professor, que também precisa se acostumar com esse novo ensino médio, é acomodado também aos velhos padrões...

RP 502: Conseguir entendimento de professores sobre como trabalhar com os percursos, e principalmente dos pais e dos alunos que não querem e não entendem a importância do estudo integral.

RP 520: Por ser algo muito atual há como sempre dificuldades de comunicação e organização. Sendo

assim, tanto a gestão como professores e alunos não têm esclarecidas todas as bases de implementação, levando a questionamentos e dúvidas recorrentes em diversos aspectos.

RP 518: Falta de informações mais claras da SED para a CRE ou da CRE para a escola ou escola para o professor! (Não sei onde se perde ou em que caminho há falhas...). Exemplo: estamos no mês de maio e até agora não houve uma reunião sequer para explicar ou “orientar” os professores que já estão implantando as trilhas! Ainda não sabemos se o boletim do projeto de vida (PV) é trimestral ou anual! Pois tivemos uma reunião com a SED para conhecer os professores do PV de todas as escolas, nos foi orientado que seria anual, porém algumas escolas estão cobrando do professor que é trimestral.

RP 564: A comunidade local rejeita a permanência do estudante em período integral no EM em função da necessidade de trabalhar para contribuir na renda familiar.

RP 581: A falta de percepção da realidade vivenciada pelos alunos, pois, mesmo buscando tornar o ensino médio interessante para eles, permitindo escolhas e tudo mais, os alunos vivem uma fase de ser contrários às imposições, mesmo que elas tentem promover suas escolhas. Acredito que isso irá promover uma evasão maior, uma falta de interesse ainda maior (como já está sendo).

RP 680: A forma que o governo expôs à comunidade por meio de mídias não condiz com a realidade, e isso faz com que a atuação da escola pareça algo que não condiz. Exemplo: foi amplamente divulgado que o aluno poderia escolher eletivas, mas na realidade ele deve se adequar.

Sobre falta de informação, fica evidente a sinalização que gestores e professores não recebem orientações suficientes para

a operacionalização da proposta, restando-nos supor que nem mesmo o órgão central e as coordenadorias regionais possuem a compreensão sobre todos os aspectos que envolvem o projeto, quais são os critérios de escolha dos itinerários, a disponibilização de professores e os componentes curriculares mais adequados. Vale lembrar que a gestão pedagógica na produção das arquiteturas curriculares para a reforma foi e continua sendo feita por instituições privadas, inclusive em Santa Catarina.

Uma das principais controvérsias que se observa na implementação do NEM e que foi citada por alguns respondentes refere-se à chamada carga horária estendida. Sabe-se que é característica do estado catarinense a existência de municípios pequenos, com baixa densidade populacional e com comunidades escolares dependentes do transporte escolar. A ampliação de jornada escolar de 4 para 6 horas diárias desconsidera essa realidade e a de muitas das escolas, dado que o transporte nos municípios não é exclusivo para os estudantes do ensino médio.

Assim, torna-se comum haver desencontros entre irmãos e colegas que frequentam o ensino fundamental, o que, por sua vez, gera transtornos no cotidiano familiar e nas próprias escolas. Associada a esse problema concreto, está a oferta do NEM no período noturno, que, visando cumprir a carga horária mínima estabelecida na lei de sua criação, teve de ampliar seu tempo curricular de 3 para 4 anos. Como reflexo dessa proposição, observa-se mais evidentemente a elevação dos índices de evasão na etapa de ensino em questão.

A característica do jovem trabalhador estudante do ensino médio catarinense também constitui outro aspecto a ser ponderado: o ensino médio noturno é, por vezes, sua única opção. Por outro lado, os estudantes do turno diurno, em muitas situações, já se encontram em atividade laboral, seja por contribuírem com o trabalho/atividade laboral de suas famílias, seja por procurarem suas próprias atividades como jovens aprendizes e/ou outros mecanismos. A impressão que fica é que o Estado secundariza essas realidades sociais e, de certa

forma, impõe modelos educativos com o rótulo de inovadores, mesmo que não factíveis ou conciliáveis para a população que mais necessita dessa formação básica.

Interessante, no conjunto das respostas, são manifestações que posicionam profissionais em lugares opostos em relação ao ideário do projeto, a exemplo das duas que seguem:

RP 631: Excesso de lindeza nas palavras e total descaso com as realidades regionais e práticas do cotidiano pedagógico. Só na bolha da imaginação os palestrantes fazem sentido. Na rotina das famílias e escolas as formações do NEM são totalmente alienadas e ideológicas, um exercício de esquizofrenia pedagógica.

RP 681: Eu acredito no sucesso do NEM, estou estudando e trabalhando muito para fazer a diferença na vida dos meus alunos! Uma sementinha plantada com amor nascerá bons frutos!

Per si as duas falas têm mais em comum do que parece num primeiro momento e nos permitem considerar que tanto a adesão ingênua quanto as resistências passivas (a negação ou indiferença) não estimulam a tomada de consciência dos envolvidos sobre a necessidade de maior apropriação conceitual e da concepção mais ampla das limitações, intencionalidades e contradições de cada projeto que se apresenta como política pública educacional. Ou ainda como diria Goergen (2000):

A educação é um caminho, um andar por paisagens em parte já familiares e em parte desconhecidas. Ao longo deste caminho, cada andante vai aprendendo seu modo de andar, definindo seu modo de ver as coisas, delineando os traços do seu rosto, enfim emergindo como pessoas. Não há um caminho único para todos, nem todos

tropeçam nas mesmas pedras, nem todos sentem os mesmos entusiasmos, os mesmos cansaços, vêem as mesmas paisagens, mas todos têm de caminhar juntos, enfrentar juntos as dificuldades para vencê-las.

Entusiasmo e confiança que não necessariamente signifiquem fé cega e passiva nos projetos, nas pessoas, na política, enfim, mas no empoderamento do trabalho ativo e compartilhado, na abertura e na aprendizagem recíprocas.

Lacunas deixadas pelos respondentes também chamam a atenção. No conjunto das respostas não foi possível identificar preocupação dos profissionais quanto à burocratização e tecnificação do trabalho docente – uma demanda que vem crescendo como exigência do sistema estadual. Conforme afirma Apple (1989), a estratégia da lógica do controle técnico nas escolas é também gerar consentimento não só sobre as necessidades reais dos professores em favor de algo que seja “prático” para usar com seus alunos, conforme podemos perceber em depoimentos anteriormente apresentados, como também sobre a necessidade que têm os administradores por controle e prestação de contas. Nos termos de Apple (1989), é preciso situar-se e reposicionar-se diante das políticas que nos são impostas.

Considerações finais

Como se pode observar, pelos destaques nos dados empíricos da pesquisa que acolhemos para a organização do presente texto, os desafios que se colocam para professores e gestores nesta primeira fase de implantação dos itinerários formativos no contexto do NEM não se mostram muito diferentes dos desafios de qualquer outro projeto educacional na educação básica brasileira. São desafios que reformas pouco estruturais e profundas podem superar.

As evidências reveladas pelos respondentes, indicando que os desafios na implantação dos itinerários formativos são muitos e variados e que a avaliação que fazem sobre a reforma do ensino médio oscila do ceticismo à indiferença, são, em certa medida, preocupantes, mas também mobilizadoras. Preocupante porque no cenário brasileiro dos últimos anos, nos quais predominaram o esgarçamento e a deterioração das condições humanas, a elevação dos índices de violência em suas diferentes facetas, a concentração ainda maior da renda e da riqueza nacional, a banalização da vida e das relações humanas, entre tantas outras mazelas, se percebe haver um contingente cada vez maior de professores se sentindo exauridos, com baixa expectativa profissional e descrentes em relação a novos projetos educativos.

Mobilizadora porque se explicita ainda mais a necessidade urgente de reposicionamento político da educação pública brasileira e da própria atividade docente nas escolas de educação básica. Entendemos que o atual quadro político e pedagógico da educação brasileira não comporta mais a adoção de reformas isoladas, sem a devida discussão democrática com a sociedade civil e com as instituições científicas e educativas. Nesse sentido, a atual reforma do ensino médio constitui, em nossa avaliação, um bom exemplo do fracasso desse tipo de iniciativa.

É imperativo que a educação básica pública seja tratada na sua inteireza como uma política de base e que nela esteja incluída a valorização das escolas como esferas democráticas, de produção de saberes e de culturas, mas sobretudo que os profissionais da educação possam, por direito, ocupar seus papéis como protagonistas tanto na formação da juventude brasileira quanto na formulação das políticas educacionais e curriculares, atuando desde sua formulação inicial até seu desenvolvimento como ação coletiva nas escolas.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: ArtMed, 1989.

BALL, Stephen J. **Como as escolas fazem política**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

GOERGEN, Pedro L. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, v. VI, out. 2000.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto editora, 2003.

HARGREAVES, Andy, FINK, Dean. **Liderança sustentável**: desenvolvendo gestores de aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Indicadores educacionais**. Florianópolis, 2023. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-educacionais-1/relatorios-1/relatorios-2023>. Acesso em: 12 jun. 2023.

Capítulo 5

PROJETO DE VIDA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Celso Kraemer
Patricia Tatiana Raasch
Andreza Cipriani

Introdução

Uma pergunta corriqueira na relação dos pais com os filhos e entre amigos: *Qual projeto você tem para a sua vida?* Trata-se de uma preocupação com sentidos existenciais e profissionais. Na educação escolar, desde os anos de 1990, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 6493/1996), esse tema se tornou objeto de preocupação de legisladores, pesquisadores e de políticas públicas e, a partir do ano de 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território nacional, passou a envolver também gestores e docentes. A reforma do ensino médio foi normatizada nacionalmente a partir daquele ano e, assim, estados e municípios passaram a reestruturar suas propostas curriculares. No

estado de Santa Catarina, iniciaram-se os debates da nova proposta em seminários e na escrita do documento em 2019. Com a conclusão dos trabalhos, em 2020, foi publicado o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). Esse documento é resultado do trabalho de diversas entidades, entre as quais estão a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SC), a Federação Catarinense de Municípios (Fecam/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC).

Com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), o componente curricular Projeto de Vida (PV) torna-se parte da nova organização curricular, assim como os componentes curriculares eletivos e os estudos orientados. Na implantação do NEM em Santa Catarina, o PV virou um componente curricular obrigatório, oferecido nas três séries do ensino médio.

Seus objetivos e finalidades estão fundamentados no CBEMTC (Santa Catarina, 2020). O quarto capítulo do Caderno 1 do documento está direcionado especificamente ao Projeto de Vida. Nele estão dispostos a fundamentação teórica e metodológica, as orientações pedagógicas, o perfil do professor e o organizador curricular do componente PV. Além disso, encontra-se, no quinto capítulo, um item relacionado à avaliação desse componente curricular (Santa Catarina, 2020). Conforme o documento,

esse componente tem por objetivo oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras (Santa Catarina, 2020, p. 62).

Aprendizagem, experiência, autonomia, protagonismo e responsabilidade, que se destacam no texto, são termos recorrentes em todos os discursos sobre o atual processo de reformas na educação. Qualquer que seja a mudança que se esteja incentivando e promovendo, essas palavras *mágicas* estão lá, como um mantra, que não precisa ser explicado ou compreendido, basta repeti-lo. Caso todos os outros componentes do currículo efetivem tais palavras, ainda assim o PV seria necessário?

Por um lado, tem-se observado que a legislação que dispõe sobre a reforma do ensino médio articula a implementação de uma política neoliberal na educação, cujo caráter inclusivo se manifesta com uma racionalidade utilitarista e pragmática, direcionando os objetivos do ensino médio para o mercado de trabalho e para o empreendedorismo de si (Freitas; Bueno, 2018). Deposita-se sobre os jovens o peso do sucesso (ou fracasso) ante um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Nesse contexto neoliberal,

[...] todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas, incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa a eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal (Laval, 2004, p. 15).

Considerando o perfil de professor e de estudante que consta no documento do CBEMTC, o PV materializa um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, tanto do protagonismo quanto do sentido de ser empreendedor/a (Oliveira; Silva, 2021).

Por outro lado, nota-se no documento que há uma preocupação com as diferentes dimensões da vida dos estudantes. Conforme o CBEMTC, “o projeto de vida é um planejamento feito para conquistar objetivos pessoais, cidadãos e profissionais, que estabeleçam um profundo vínculo com a identidade dos jovens e que sejam orientados por princípios éticos” (Santa Catarina, 2020, p. 64). A afirmação encontra-se em consonância com Pérez Gómez (2015, p. 76), quando enfatiza no PV as dimensões pessoal, social e profissional:

Em outras palavras, as finalidades da escola devem se concentrar no propósito de ajudar cada indivíduo a construir o seu próprio projeto de vida (pessoal, social e profissional), para percorrer o seu próprio caminho da informação ao conhecimento e do conhecimento à sabedoria.

Há muitas questões a serem pensadas no que concerne ao PV como um novo componente curricular. Ele *apareceu* em Santa Catarina no ano de 2017, como projeto de parceria entre a SED e o Instituto Ayrton Senna, denominado Ensino Médio Integral em Tempo Integral (Emiti), e consolida-se no bojo do movimento de reforma do ensino médio. Não é em todos os estados da federação

do Brasil que ele é componente curricular obrigatório, como é o caso de Santa Catarina¹.

Para além das questões políticas ou teóricas, o que acontece, na prática, no cotidiano das escolas com relação ao PV como componente curricular? O que pensam os profissionais da educação que, atuando no espaço escolar, têm deparado com o desafio da implementação desse novo componente? Com base nessas problematizações que envolvem a reforma do ensino médio e a implementação do

¹ Entre os referenciais norteadores para o trabalho com PV no Brasil, em janeiro de 2019 a Coordenação-Geral de Ensino Médio do Ministério da Educação encaminhou um ofício-circular para as secretarias estaduais de educação e documentos referentes ao NEM, objetivando ampliar os subsídios para a elaboração de Propostas de Flexibilização Curricular. Destacam-se três documentos, que enfatizam a questão do PV: Orientações para a Construção das Propostas de Flexibilização Curricular; Orientação Pedagógica para Trabalho com Projeto de Vida enquanto Componente Curricular; Práticas Pedagógicas de Formação Integral no Ensino Médio de Tempo Integral. O último documento citado é um material orientador que aborda ações voltadas para a educação integral, conceituando-as e exemplificando a sua realização nas escolas; uma das ações é o PV. No segundo documento citado, destacam-se duas possibilidades para o trabalho com PV: como componente curricular ou como princípio/temática transversal. Como componente curricular, garante tempo para o seu desenvolvimento e deve ser acompanhado de material específico para o trabalho em sala de aula, que pode ser adaptado levando-se em conta a realidade local, como autoconhecimento, construção do sujeito e discussão sobre sonhos. Essa opção assegura um momento específico para a discussão e o aprofundamento no tema, além de possibilitar formação aos profissionais envolvidos. É importante que o PV, apesar de trabalhado em componente curricular, seja compartilhado com todos da escola, de modo que seja possível alinhar o trabalho em torno dos temas desenvolvidos. Agora, como princípio/temática transversal, exige forte articulação de toda a equipe escolar, de maneira que as temáticas que compõem o percurso formativo sejam abordadas por todos e façam parte do planejamento das práticas da escola. É preciso ter atenção para garantir o alinhamento da equipe. Essa opção perpassa todas as ações da escola e não exige a formação docente específica em PV. Nesse caso, a prática docente organiza-se com base em temas inerentes ao PV, de forma que o estudante esteja desenvolvendo o seu projeto de vida a todo momento. No caso de Santa Catarina, o PV tornou-se um componente curricular.

PV, o estudo do presente capítulo tem como objetivo *investigar a percepção dos professores e gestores da rede estadual de Santa Catarina sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida nas escolas, considerando a reforma do ensino médio.*

Procedimentos metodológicos

O estudo apresentado neste capítulo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, propondo-se a conhecer e discutir a percepção de professores e gestores da rede estadual de Santa Catarina sobre a implementação do componente curricular Projeto de Vida. Foi desenvolvido com base em duas questões do formulário mais amplo, elaborado e aplicado pela equipe do projeto de pesquisa do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). A primeira é uma questão fechada sobre a percepção de professores e gestores acerca do PV como componente curricular. A segunda é uma questão aberta sobre a oferta dos itinerários formativos, em que se perguntou se, na opinião dos gestores e docentes, eles atendem às expectativas dos jovens em seus projetos de vida.

Responderam às duas perguntas do questionário *online* 592 professores e 64 gestores, das 120 escolas-piloto no processo de implantação do NEM na rede estadual, situadas nas cinco mesorregiões de Santa Catarina, com os seguintes dados por região: Vale do Itajaí: 117 professores/12 gestores; Florianópolis e região serrana: 82 professores/6 gestores; oeste: 288 professores/36 gestores; norte: 10 gestores/96 professores; sul: 9 professores/nenhum gestor.

Na análise e interpretação das informações obtidas nas respostas de gestores e professores, utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011). A AC, uma ferramenta para a análise de dados em diversas áreas do conhecimento, visa a uma descrição do conteúdo de maneira objetiva e sistemática por meio

de três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Mozzato; Grzybovski, 2011).

O aporte teórico foi baseado nos estudos de Laval (2004) e Pérez Gómez (2015), a fim de compreender como as políticas educacionais têm sido influenciadas pelo contexto neoliberal no processo de reforma do ensino médio no Brasil e assinalar que projetos de vida dos estudantes deveriam propiciar uma educação para além do mercado de trabalho.

Para auxiliar no tratamento dos resultados, usamos como ferramenta analítica o *software* qualitativo MAXQDA Analytics Pro 2022 (Release 22.6.0). A utilização de *softwares* em pesquisas qualitativas fornece a possibilidade de explorar e apresentar os dados produzidos em seu âmbito mais amplo utilizando figuras, gráficos e mapas (Gibbs, 2009).

Resultados e discussão

Para uma melhor visualização dos dados, bem como para sequenciamento lógico e harmonioso do encadeamento de ideias, optamos por expor as três etapas da pesquisa separadamente. Nesse sentido, descrevem-se, a seguir, as três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Pré-análise das respostas dos participantes

Com a leitura flutuante das respostas obtidas, foi possível organizar o material em dois movimentos de análise, correspondentes às duas perguntas do questionário. A primeira é fechada, correspondente ao questionamento: a) *Qual a percepção dos professores e gestores acerca do Projeto de Vida como componente*

curricular? Por se tratar de uma pergunta fechada, as respostas dos participantes são escolhidas entre as alternativas sugeridas pelo questionário; nessa pergunta, as categorias são definidas *a priori* aos participantes. A análise das respostas foi realizada empregando-se frequência simples percentual, e os testes foram feitos no *software* R (versão 4.1.2) associado ao RStudio (versão 2021.9.0.351).

Já para a pergunta aberta, relacionada ao questionamento: *b) Como a oferta dos itinerários formativos vai atender aos projetos de vida e expectativas dos jovens nas escolas do EM?*, as categorias aparecem *a posteriori*, pois elas são geradas com base nas respostas dos participantes. Assim, como forma de organizar e preparar os dados para as próximas etapas, buscou-se identificar as palavras ou expressões de maior frequência de ocorrência, uma vez que esse tipo de questão amplia as possibilidades de respostas.

Para tal, recorreu-se à função *MAXDictio* “Frequência de palavras” do *software* *MAXQDA*, ignorando palavras contidas em *links*, endereços de *e-mail*, *hashtags* e números, e manteve-se a busca ativada apenas para as funções de textos entre parênteses e com no mínimo três caracteres. Delimitou-se ainda a frequência mínima de três ocorrências para compor a lista de inclusão de palavras.

Como resultado identificou-se que, do total de 740 palavras analisadas nas respostas dos gestores para a pergunta aberta, as de maior frequência de ocorrência foram ensino (5), expectativas (5), trabalho (5), formação (4), futuro (4) e escolhas (3). Já nas respostas dos professores, dentre as 1.024 palavras averiguadas, as maiores frequências de ocorrências foram trabalho (16), escolhas (14), formação (13), expectativas (9), mercado (7) e desafios (5).

Por seguinte, a etapa de exploração do material representa a codificação dos segmentos pertencentes a cada uma dessas palavras de maiores frequências de ocorrência para os resultados encontrados na pergunta aberta. Nessa etapa o *software* *MAXQDA* serviu para codificar e construir os índices quantitativos das palavras ou expressões significativas em função das quais as categorias foram organizadas.

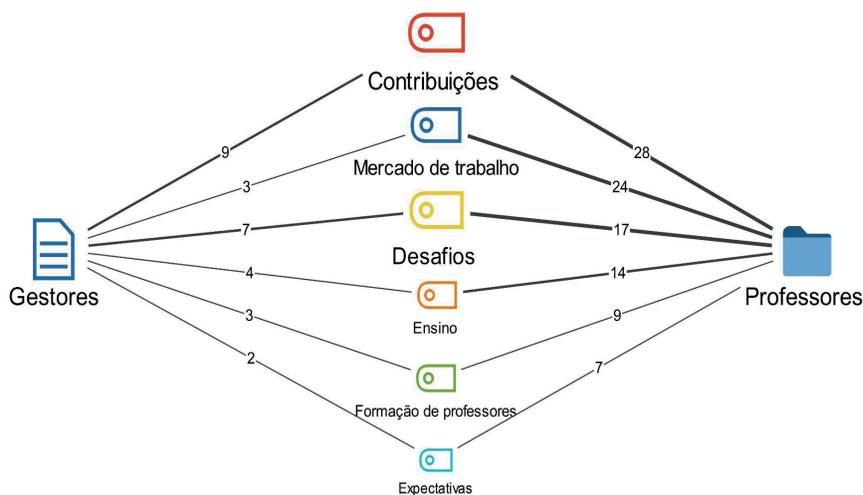
Exploração do material

Com a função “Pesquisa Lexical” do software MAXQDA buscou-se explorar os contextos aos quais as palavras ou expressões de maior frequência de ocorrência se relacionavam. Assim, após a busca, realizou-se, por meio da função “Auto-codificação”, a codificação dos segmentos pertencentes ao encadeamento de ideias, buscando fundamentalmente agrupar o conteúdo numa rede semântica semelhante a um mapa mental, de maneira que houvesse melhor visualização do material produzido.

No que diz respeito aos segmentos codificados para as respostas dos gestores, foi possível identificar para a categoria ensino (4), desafios (7), formação de professores (3), mercado de trabalho (3), expectativas (2) e contribuições (9). Já para as respostas dos professores situados nas mesmas regiões, foi possível codificar para a categoria ensino (14), desafios (17), formação de professores (9), mercado de trabalho (24), expectativas (7) e contribuições (28), totalizando 127 segmentos codificados na totalidade de respostas analisadas.

Para uma melhor visualização, plotou-se no software MAXQDA o mapa representativo da totalidade de categorias e os respectivos segmentos codificados para a pergunta aberta, por meio da função MAXMaps “Modelo com um caso único”, para as respostas dos gestores e professores (figura 1). Para fins de análise, considera-se como parâmetro da ferramenta: a) o tamanho de circunferência do código reflete a sua predominância; b) largura da linha reflete a frequência no documento e c) os números representam as linhas dos segmentos codificados.

Figura 1 – Mapa representativo das categorias de análise e seus segmentos codificados nas respostas dos gestores e professores situados nas regiões de Florianópolis e serrana, norte, oeste, sul e Vale do Itajaí para a pergunta aberta



Fonte: produzida pelos autores (2023) por meio do software MAXQDA

No que se refere às respostas dos gestores para a pergunta aberta, não foi possível estabelecer relação de predominância e frequência de ocorrência das categorias analisadas. Todas as categorias identificadas demonstraram igual tamanho de circunferência do código. Apenas as categorias *contribuições* e *desafios* apresentaram timidamente maior largura da linha de ligação, o que reflete maior frequência de ocorrência nas respostas analisadas. Esse resultado pode apontar que as discussões a respeito da oferta dos itinerários formativos e relações com o PV por parte dos gestores participantes da pesquisa ainda são prevalentemente voltadas para as *contribuições* e os *desafios* a serem superados.

Já as respostas dos professores para a pergunta aberta evidenciaram que as categorias relacionadas a *contribuições*,

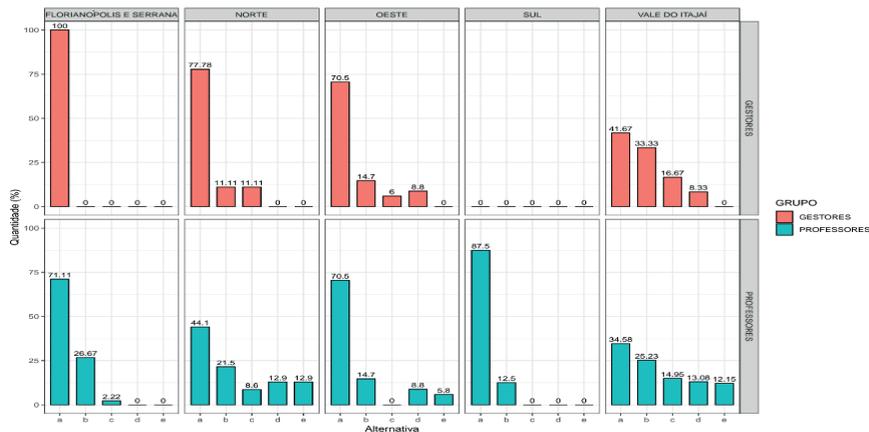
mercado de trabalho, desafios e ensino tiveram os maiores tamanhos de circunferência do código, refletindo suas predominâncias, bem como maiores larguras da linha de ligação, as quais refletem a frequência de ocorrência nas respostas examinadas. Para as outras categorias, não foi possível estabelecer relação de predominância e frequência de ocorrência. Tais resultados podem indicar, num primeiro momento, uma preocupação para além dos *desafios* a serem superados na oferta dos itinerários formativos e de que modo estes vão atender aos projetos de vida e às expectativas dos jovens nas escolas pesquisadas.

Com base nessas reflexões, a etapa seguinte, de tratamento dos resultados, buscou estabelecer relações entre os resultados obtidos e o referencial teórico, ampliando os sentidos da pesquisa. Assim, a próxima etapa contemplou a inferência dos segmentos para cada categoria, a interpretação e a proposição geral dos dados analisados para os dois movimentos de análise.

Tratamento dos resultados

Ao que se relaciona às respostas da pergunta fechada, que tratava de identificar a *percepção dos gestores e professores acerca do PV como componente curricular*, os resultados (figura 2) indicam que houve participação dos professores em todas as regiões em análise. Já para os gestores, não houve participação apenas na região sul.

Figura 2 – Respostas obtidas da pergunta fechada contida no questionário aplicado a gestores e professores da rede estadual de Santa Catarina



Legenda: a) auxilia os jovens a fazer suas escolhas pessoais e profissionais; b) ajuda o jovem a perceber o seu papel na sua comunidade; c) não vai fazer diferença, pois essa temática já está inserida nos demais componentes curriculares; d) ao se transformar em componente curricular, perde o seu potencial transdisciplinar; e) não sei responder

Fonte: elaborada pelos autores (2023) com o uso do *software* RStudio

Os dados também mostram que a maioria das respostas, tanto dos gestores como dos professores, se concentrou na alternativa “a) auxilia os jovens a fazer suas escolhas pessoais e profissionais”. O predomínio dessa opção como resposta indica como a escola está situada no contexto neoliberal. Assinala, assim, o modo como ela se posiciona para responder às demandas da educação, pela via da preparação dos estudantes para a satisfação da economia. Segundo Laval (2004, p. 188), observamos na escola atual que “os conhecimentos devem ser melhor adquiridos, os fracassos escolares, fontes de exclusão e de ‘sobrecustos intoleráveis’, menos numerosos, a formação, adaptada ao mundo econômico moderno”. Entre as complexas mudanças do mundo contemporâneo, redes sociais, trabalho remoto, educação no modelo ensino a distância (EaD), a racionalidade neoliberal também atua no cotidiano

escolar, perpassando os discursos e produzindo determinados comportamentos.

A ampla escolha pela conexão entre PV e escolhas profissionais revela que o ambiente escolar no ensino médio público está profundamente afetado pela maneira neoliberal de pensar. A escola tornou-se refém de pressões econômicas do mundo dos negócios. Docentes e gestores, de dentro das escolas, parecem incapazes de reagir criativamente à situação a que ela foi relegada.

A segunda alternativa mais evidenciada na resposta dos gestores e professores é a opção “b) ajuda o jovem a perceber o seu papel na sua comunidade”. No documento do CBEMTC, encontramos certa preocupação com a coletividade e a atuação dos jovens diante dela, quando se faz menção aos processos de transformação que a escola deve auxiliar a promover, considerando a cultura, a diversidade e os direitos humanos.

Para tanto, objetiva-se que desenvolvam responsabilidade em relação às suas escolhas e compreendam seus efeitos e consequências. Espera-se, além disso, que sejam capazes de reconhecer suas possibilidades de atuação e transformação pessoal, coletivas e profissionais, priorizando a sustentabilidade em suas escolhas, valorizando a cultura e o respeito às diversidades e aos direitos humanos (Santa Catarina, 2020, p. 67).

No entanto a questão que permanece é que, mesmo que a escola promova um senso de pertencimento à comunidade, a responsabilidade pelos erros e acertos nessas escolhas fica sob a responsabilização individual dos estudantes.

De maneira menos significativa, as alternativas “c) não vai fazer diferença, pois essa temática já está inserida nos demais componentes curriculares” e “d) ao se transformar em componente curricular, perde o seu potencial transdisciplinar” apontam para percepções não tão

otimistas dos gestores e professores no que diz respeito ao PV como componente curricular.

Na sua efetividade, conforme já mencionado, no estado de Santa Catarina o PV transformou-se em componente curricular, com periodicidade semanal em sala de aula, ofertado ao longo dos três anos do ensino médio na matriz curricular. Transformar o PV em componente curricular, mais uma entre as demais disciplinas, significa partir do pressuposto de que os estudantes aprendem todos ao mesmo tempo e na mesma intensidade. Porém construir o projeto de vida dos e com os estudantes demanda tempo, importa considerar as diferentes singularidades e diferentes aspectos da vida de cada um/uma dos/das estudantes. Pressupõe também considerar os conhecimentos e a sabedoria desenvolvidos pelos estudantes em todos os componentes curriculares, pois esses conhecimentos não são, ou não deveriam ser, compartimentados.

Diversidade, opcionalidade e compromisso com a vida real da comunidade são as chaves para o desenvolvimento pessoal de cada sujeito, apaixonado pelo que faz e satisfeito com as suas interações. Não há duas crianças iguais, nem que experimentem uma situação exatamente da mesma forma. Não podemos esperar que as crianças simplesmente descubram a vida que lhes oferecemos fossilizada em programas e livros didáticos. Temos também de deixá-las atuar, experimentar e criar (Pérez Gómez, 2015, p. 95).

Por esse viés, o PV deve pressupor uma construção coletiva, numa relação que perpassa os estudantes e o corpo docente da instituição e que demanda o envolvimento de todos no ambiente escolar.

Por fim, do total de participantes gestores, não houve nenhuma indicação da alternativa “e) não sei responder” como resposta, fato

que indica entendimento sobre algum aspecto do tema ao assinalar uma das outras alternativas como resposta. Para os professores participantes, uma quantidade baixa selecionou a alternativa “e” como resposta, demonstrando ainda não estarem suficientemente inteirados do tema.

No que se refere a compreender *como os itinerários formativos* vão atender aos *projetos de vida* e às *expectativas dos estudantes nas escolas do EM*, optou-se por analisar e interpretar os dados com base nas categorias de maiores frequências de ocorrências dentro das regiões em estudo.

Como sinalizado anteriormente, para os gestores, as categorias de maior destaque nas respostas analisadas para as regiões em estudo foram *contribuições* e *desafios*, com o total de 9 e 7 segmentos codificados, respectivamente. No que se refere às categorias de maiores frequências de ocorrência nas respostas dos professores para as regiões pesquisadas, destacam-se as relacionadas a *contribuições* (28), *mercado de trabalho* (24), *desafios* (17) e *ensino* (14).

Devemos ponderar previamente que os professores são os que mais sentem os problemas que atualmente assolam o ensino médio em escolas públicas, como a desmotivação/desinteresse dos estudantes com os assuntos escolares e com os estudos; as dificuldades de atingir rendimentos de aprendizagem significativos; a evasão escolar, que tem entre os principais motivos a busca por emprego e renda própria por parte dos adolescentes.

Nesse sentido, as categorias de maiores frequências de ocorrência entre os professores manifestam uma dupla implicação. Por um lado, *contribuições* e *mercado de trabalho* manifestam um enfoque extraescolar com o destino dos estudantes, fora ou após a escola. Mas, quando se relaciona *contribuições* com *desafios* e *ensino*, há um enfoque *intraescolar*. As duas faces se inter-relacionam, pois, à medida que uma articulação entre PV e itinerários formativos motiva mais o estudante ante o mercado de trabalho, em consonância com a vocação econômica regional, segundo o que se preconiza

na reforma do ensino médio, a articulação acaba despertando o interesse pelos estudos. Segundo esse olhar, a educação escolar, ao oferecer mais *contribuições* para os estudantes fora da escola, geraria maior expectativa e engajamento dos estudantes dentro da escola, ocasionando, assim, *contribuições* no espaço *intraescolar* e colaborando com os docentes na árdua tarefa de educar no ensino médio, sobretudo no período noturno.

Assim, "*contribuições*", tanto nas respostas dos professores quanto dos gestores, indica aspectos positivos do PV, relacionados ao desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional: "*vai aprender a buscar mais, aprender na pesquisa o conhecimento necessário para desenvolver certas habilidades que não reconhece em si*" (excerto 1), "*podem contribuir com o autoconhecimento e na capacidade de tomar decisões, fazer escolhas e executar planos relacionados ao futuro*" (excerto 2) e "*desenvolvimento da capacidade de iniciativas, tomada de decisão, raciocínio lógico, preparando o aluno para o mundo do trabalho*" (excerto 3). Por outro lado, assinala respostas negativas, como "*não contribuem de forma nenhuma, não vai acrescentar em nada na vida dos estudantes, há um grande abandono da escola pelo fato de ter que ficar o dia todo na escola, estudando uma disciplina que eles não têm interesse em fazer*" (excerto 4) e "*através da possibilidade dos mesmos serem protagonistas, porém o protagonismo muitas vezes está só no termo*" (excerto 5).

Tais *contribuições*, em seu duplo sentido, o mundo dos estudantes fora e depois da escola, motivando-os para verem na escola um capital mais relevante do que apenas o diploma de ensino médio, cooperam com a escola, em seus processos internos, diminuindo a apatia, a desmotivação e evasão/abandono. Mas essas *contribuições*, além de um maior engajamento dos estudantes, requerem uma mudança da visão dos docentes acerca de sua própria atuação na escola, suas concepções de educação, superando a ideia de que basta explicar bem o conteúdo e que o restante é culpa/responsabilidade dos alunos.

Não basta assinalar uma utilidade pragmática ao ensino médio para vencer a apatia, a desmotivação e a evasão/abandono. É necessário dar outro enfoque às rotinas escolares, buscar e desenvolver projetos conjuntos nas e entre as áreas de conhecimento, desenvolver processos de educação ativa para requalificar o *ensino*. Trata-se de *desafios* que apenas em parte dependem dos docentes, pois envolvem políticas de gestão e investimentos em pessoal e infraestrutura.

Nesse âmbito, para a categoria *ensino* foram identificados os excertos nas respostas dos gestores, indicando como desafios a preparação para o mercado de trabalho: *“os alunos ainda não sabem o que querem de forma definitiva nessa idade e estão muito mais interessados em ganhar dinheiro do que se preparar para o futuro. Sendo assim, não vejo que o projeto de vida deles esteja sendo contemplado de forma efetiva na oferta dos itinerários ou nas mudanças do ensino como um todo”* (excerto 6). Nos excertos dos professores encontramos desafios que indicam a esperança de melhorias, como a seguir: *“trará aos jovens novos temas de aprendizado, não somente os da base, fazendo com que tenham um modelo mais flexível e diverso, tendo a oportunidade de escolher e, assim, com maior chance de atender suas necessidades”* (excerto 7). E também encontramos muitos professores céticos da implementação do novo modelo e na sua relação com o PV, como a seguir: *“a formação ainda está incompleta, parece desconectada, ou seja, ainda não tem uma sintonia entre as disciplinas para estarem conectadas a fim de trilhar um caminho coerente de evolução”* (excerto 8).

No que se refere aos *desafios* identificados nas respostas dos professores, destacam-se principalmente aqueles relacionados à infraestrutura e ao apoio pedagógico: *“a partir do momento em que houver aplicabilidade na vida pessoal, porém faltam estrutura e orientação”* (excerto 9). O desafio é recorrente: *“infraestrutura, o que engloba a existência de materiais de apoio pedagógico para o trabalho docente”* (excerto 10).

Há, obviamente, grandes *desafios* também para gestores na busca dessas *contribuições*. Elas passam, necessariamente, pela *formação de professores*, visando modificar significativamente os pressupostos e métodos de *ensino*, em grande parte obsoletos para o mundo contemporâneo.

Nesse âmbito, os *desafios* identificados nas respostas dos gestores dizem respeito sobretudo à infraestrutura ("*necessidade de garantir recursos financeiros, estrutura física adequada e profissionais habilitados às escolhas realizadas, considerando as perspectivas e demandas locais/regionais*" – excerto 11); à carga horária ("*para os jovens que ainda não estão seguros em suas buscas, a carga horária estendida pode ser desmotivadora*" – excerto 12) e à questão pedagógica ("*os itinerários formativos apresentaram algumas lacunas, em destaque, o protagonismo juvenil e a garantia de que ele possa cursar o que realmente escolheu em acordo com o trabalho desenvolvido com o PV*" – excerto 13).

Chama a atenção o fato de que, do ponto de vista dos gestores participantes da pesquisa, as respostas abertas têm seu enfoque *intraescolar*, quando abordam a relação entre PV e itinerários formativos. Ela se volta tanto à gestão de docentes quanto ao processo de implantação e gestão dos componentes, construção dos currículos, rotinas e acompanhamentos. Já do ponto de vista dos docentes essa *mirada* visa mais o ambiente *extraescolar*, ou seja, a relação do processo escolar com o mundo dos estudantes, claramente direcionada ao mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, merece uma reflexão mais profunda o dado de que, nas respostas dos professores, o *mercado de trabalho* tenha sido a categoria de maior ocorrência. Conforme já mencionado antes, tal dado revela que os docentes do ensino médio, embora atuem em escolas públicas da educação básica, destinadas às classes populares, não compreendem como pressuposto a formação humana básica, mas a preparação dos adolescentes para o mercado de trabalho.

Considerações finais

Ao buscar compreender as razões da visão predominante entre os professores, provavelmente não é a formação inicial que lhes rende esse entendimento acerca do ensino médio em escolas públicas estaduais. O que se vislumbra são duas outras circunstâncias de nossa época. Por um lado, certa insistência no discurso, por parte de diversos agentes nas diferentes mídias, de que a escola, no ensino médio (Laval, 2004; Novo [...], 2017; MEC, 2018)², deve preparar os jovens para o mercado de trabalho.

Por outro lado, a segunda razão de os professores pensarem o ensino médio público direcionado ao *mercado de trabalho* são as influências que recebem em seu contexto de trabalho, convivendo com os adolescentes das camadas sociais desfavorecidas, cujo enfoque majoritário é conseguir um emprego, um ganho que assegure sua alimentação, vestimenta, lazer e alguma autonomia financeira no contexto familiar.

Ao observar os segmentos pertencentes à categoria mercado de trabalho para as respostas dos professores, podemos identificar uma relação direta e recorrente entre o desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes e o mercado de trabalho: *“proporcionar uma visão técnica e mais esclarecida quanto ao mercado de trabalho em nossa região, assim como integrar os alunos socialmente”* (excerto 14); *“eles poderão ter percepção de como funciona uma empresa e as oportunidades de trabalho em sua comunidade”* (excerto 15); *“os jovens poderão conhecer melhor o seu estado, a história cultural do trabalho no mesmo, os perfis atuais do mercado do trabalho, os orientando na sua vida profissional e pessoal”* (excerto 16); *“na ideia de compreensão do mercado de trabalho, suas exigências, necessidades, escassez...”* (excerto 17).

² Tais atores, ao se manifestarem nas diferentes mídias ou espaços políticos e institucionais, nunca assumem explicitamente que se referem às escolas públicas, destinadas às classes populares.

Nesse contexto, verifica-se uma curiosa inversão. Segundo nosso entendimento, em vez de a escola influenciar os estudantes para um crescimento intelectual e espiritual na existência, são os adolescentes que influenciam a escola a uma compreensão que reduz a existência humana à sobrevivência no mercado de trabalho. Reconhecemos que essa última afirmação carece de pesquisas empíricas para sua verificação, pois se trata de uma hipótese dos autores, com base em suas observações pessoais nos espaços escolares em que circulam. As reformas educacionais parecem condicionar o ensino médio das escolas públicas estaduais a uma existência humana reduzida ao mercado de trabalho. Com licenciosidade ou perversidade, ainda chamam tal proposta de educação básica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREITAS, Josí Aparecida de.; BUENO, Marisa F. da S. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto)governo da educação brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 71-83, maio/ago. 2018.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para estudar! **YouTube**, 26 dez. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/kdERkLO3eTs?si=INPrIQSsPMjb5SLU>. Acesso em: 9 out. 2023.

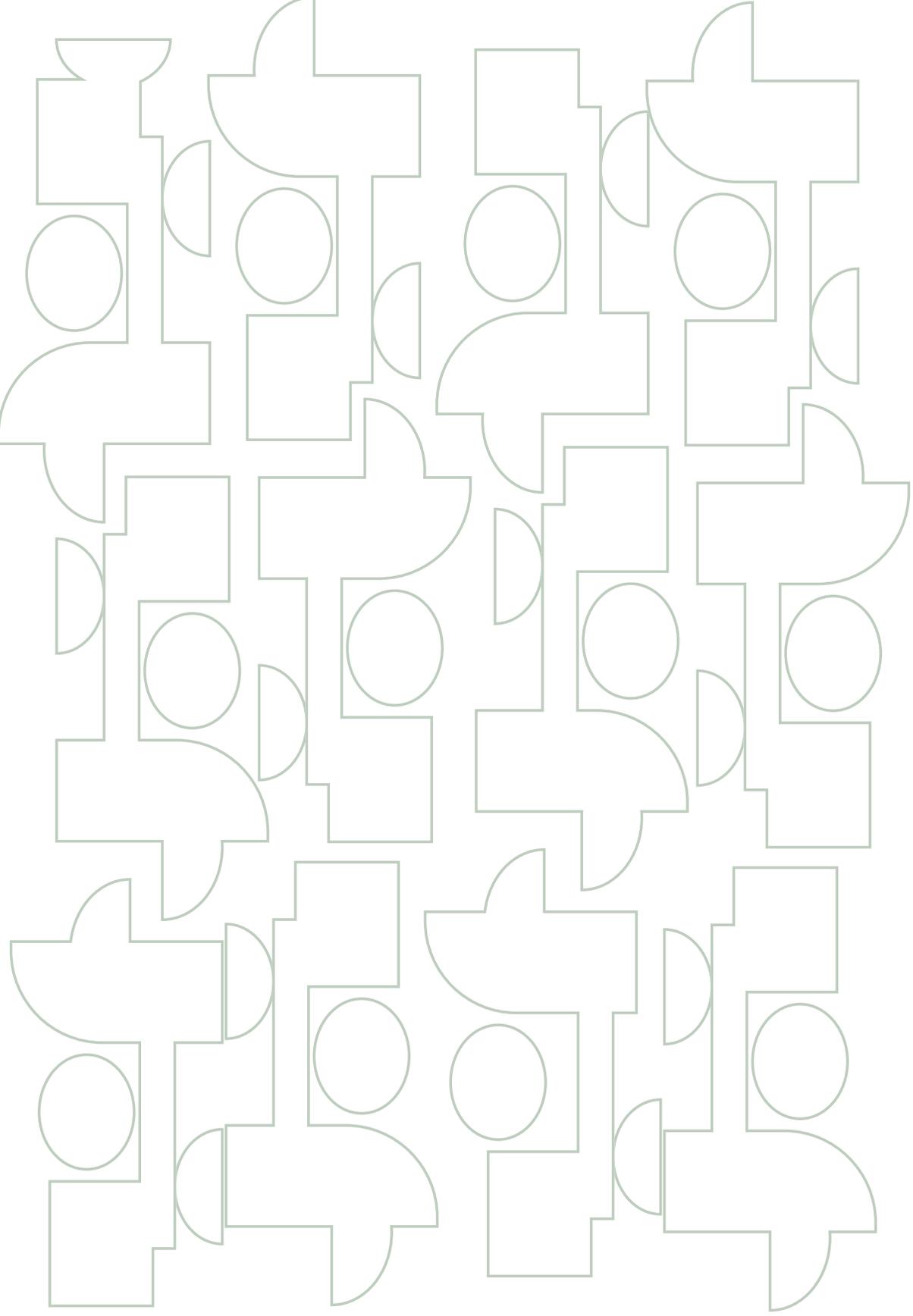
MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, p. 731-747, 2011.

NOVO ensino médio – perguntas e respostas. **Portal MEC**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 9 out. 2023.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix da. Projetos de vida no ensino médio: o que os jovens nos disseram? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1.263-1.286, jul./set. 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno1/file>. Acesso em: 23 jun. 2023.



Capítulo 6

ENSINO MÉDIO CATARINENSE: EXPECTATIVAS, DESAFIOS E CONTRADIÇÕES NA AVALIAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

Jane Mery Richter Voigt
Marly Krüger de Pesce
Cássia Ferri
Juares da Silva Thiesen

Introdução

Em face do amplo debate sobre a reforma do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, e neste momento, particularmente, diante dos resultados da pesquisa realizada pelos integrantes do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (Oemesc), objetiva-se no presente capítulo destacar os aspectos mais significativos da pesquisa¹, além de indicar expectativas, desafios e contradições no processo de implantação do chamado Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina e que merecem atenção tanto por parte de gestores do projeto quanto dos pesquisadores que o analisam.

¹ Trata-se da pesquisa “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”, realizada pelos pesquisadores do Oemesc nos anos de 2021 a 2023.

O Oemesc, desde sua criação em 2018, constitui um espaço coletivo disposto a aprofundar estudos sobre o ensino médio no estado, contribuindo na análise das políticas que envolvem essa etapa de ensino, posicionando-se de forma crítica e apoiando-se em referenciais que pensam e defendem a educação e a formação escolar como um bem público e como direito fundamental de toda a juventude brasileira. Nesse sentido, atua também como movimento de resistência a qualquer tentativa de transformar a educação em um serviço na lógica de sua mercadorização.

Ao assumir esse posicionamento político e contribuir com a produção de conhecimento, o Oemesc busca ampliar as discussões, ocupando pautas que vão além da implantação da política curricular para o ensino médio. Tais pautas se ocupam também da formação de professores, da análise e produção de textos e materiais que possibilitem ressignificar o ensino médio como a última etapa da educação básica, além da sua articulação com os contextos locais e regionais.

Não obstante sabermos que a chamada reforma do ensino médio se move na lógica da racionalidade instrumental com ancoragem nos princípios neoliberais, cumpre-nos também considerar o esforço de gestores escolares e professores que vêm cotidianamente atuando na perspectiva de oferecer itinerários formativos diversos, com trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos que possibilitem, de alguma forma, dialogar com o desenvolvimento regional.

Tomando-se em conta o amplo conjunto de dados da pesquisa, que foram tratados mais especificamente em cada um dos textos que compõem esta obra, apresentamos neste capítulo apenas três aspectos resultantes da investigação, os quais avaliamos como estruturantes e indissociáveis no desenvolvimento da etapa do ensino médio. São eles, respectivamente: a organização curricular do novo ensino médio, as condições objetivas das escolas para sua implantação e a formação do quadro docente.

No fechamento do texto, elencamos alguns tópicos que consideramos “pontas soltas” como indicações para gestores e pesquisadores da política curricular nessa etapa de ensino em Santa Catarina.

Organização curricular do Novo Ensino Médio

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – n.º 9.394/96), o ensino médio é a etapa final da educação básica, responsável pelo aprofundamento de conhecimentos e preparação para o mundo do trabalho, aspectos necessários para uma formação integral dos estudantes. E como educação básica, a qualidade da oferta precisa ser garantida pelo Estado, o que passa pela formação e condições de trabalho dos professores, infraestrutura adequada nas escolas e um currículo que garanta uma formação crítica e emancipatória.

No entanto as premissas que justificam a necessidade da reforma do ensino médio estão ancoradas num modelo de formação que, explicitamente, atende a expectativas e demandas de mercado, abandonando a perspectiva de uma formação juvenil mais integral e, portanto, mais cidadã e emancipadora (Thiesen, 2021). Um currículo pautado em elementos da lógica neoliberal acentua o individualismo e o protagonismo de si mesmo, princípios que limitam a construção de uma sociedade justa, igualitária e inclusiva. Assim, teremos uma formação que responde às necessidades do mercado de trabalho, sem considerar as juventudes e suas culturas. Esses encaminhamentos são indicadores de que reformas curriculares, na maioria dos casos, servem para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades econômicas, e não para que sejam uma possibilidade de transformação da realidade social (Sacristán, 2017).

Um dos aspectos identificados nos resultados da pesquisa foi a preocupação da maioria dos professores com as consequências de um currículo esvaziado de conhecimentos básicos, pois houve a redução de, pelo menos, 25% da carga horária destinada à base comum. Essa constatação nos leva a questionar se o currículo ofertado garante o direito dos estudantes à educação básica, necessária para uma formação integral. Mesmo com avanços nas políticas educacionais para a educação integral, conforme Dutra e Moll (2018), os encaminhamentos dados à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estão vinculados a uma lógica mercantil, na qual as questões econômicas antecedem as questões sociais; portanto, a construção de uma educação integral de caráter público e de qualidade fica ameaçada.

Outra preocupação se coloca em torno do enfoque dado ao Projeto de Vida (PV), inserido como componente curricular de 2 horas/aula semanais no currículo catarinense. As justificativas para a relevância dada ao PV são as transformações na contemporaneidade, especialmente oriundas de avanços tecnológicos, das formas de se relacionar, dos postos de trabalho, entre outras. No documento curricular catarinense, as juventudes são caracterizadas pela transição para a vida adulta, assim, necessitam de atenção especial. O papel da escola é auxiliar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade e atuarem como protagonistas na elaboração e efetivação do seu projeto de vida (Santa Catarina, 2020).

Mesmo que o documento catarinense oriente as práticas pedagógicas, entendemos que as juventudes precisam ser compreendidas nas suas especificidades; essa fase da vida não pode estar voltada somente para a preparação para a vida adulta, pois o jovem apresenta questões pontuais, características da faixa etária e necessita que essas demandas sejam consideradas. Ao buscar conhecer os jovens reais que frequentam as escolas, seus projetos de vida, suas identidades culturais, a escola pode contribuir para que

eles atribuem sentidos e significados ao currículo e à sua formação. De acordo com Dayrell e Carrano (2014, p. 112):

Na realidade não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de JUVENTUDES, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente.

Essa diversidade deve ser contemplada nos currículos e nas práticas pedagógicas nos espaços escolares. No entendimento dos/das pesquisadores/as do Oemesc, o PV poderia ser um tema transversal, que perpassa as disciplinas/componentes curriculares, e não ofertado como uma disciplina isolada. Da forma que está posto, pode-se ter uma formação com foco no indivíduo, voltada para a responsabilização dos sujeitos, subsumindo-se a importância da vida em sociedade. Do modo como está proposto no NEM, o PV tende a converter-se tão somente num instrumento para melhorar o desempenho pessoal e atuação dos/das jovens no mercado, como afirmam Bernardes e Voigt (2022, p. 117):

As técnicas de gestão de si se tornam, dessa maneira, um intenso comércio que movimenta o sujeito na busca por um honroso lugar no mercado, onde todos os domínios da vida individual passam a se tornar potentes recursos, porque sempre há uma necessidade de melhora no desempenho pessoal gradativamente impressa na subjetividade.

É oportuno considerar que o currículo é um artefato histórico, social e cultural que carrega relações de poder, de visões e determinações sociais, relacionadas com as mais diversas formas

de organização da sociedade (Moreira; Silva, 2011). Assim, oferecer às juventudes uma educação democrática perpassa também pela garantia de uma educação plural e inclusiva. Ainda que as análises da pesquisa feita pelo Oemesc tenham revelado que o NEM esteja marcado por pressupostos neoliberais e com proposta de formação direcionada ao mercado, vale considerar que em Santa Catarina o documento curricular que o estrutura dedica um capítulo à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), no qual se destacam conhecimentos, habilidades e conteúdos relativos ao ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras, afro-catarinenses e indígenas. O fato de ter sido inserida no documento curricular não garante que essa perspectiva formativa antirracista e plural seja efetivada. A inserção pode indicar tão somente que a escola é lugar de representação, de enfrentamento e de socialização e que pode propiciar aos educadores e educandos momentos de reflexão para que atuem na sociedade de maneira crítica, democrática e solidária.

De todo modo, no aspecto da organização curricular, a pesquisa identifica o que está sendo afirmado por Fernandes (2023, p. 150) no texto sobre itinerários formativos que integra a obra *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação*, particularmente quando ele destaca:

Para além das condições físicas, tecnológicas e contextuais que reclamam a oferta de itinerários formativos no espírito proposto por sua legislação e seu corpo normativo implementador, os dados do Censo Escolar da Educação Básica evidenciam potencial risco de geração de inequidade de oferta de conteúdos escolares em função das discrepantes condições de trabalho docente observadas pelas desagregações de índices educacionais como os indicadores de esforço docente, de adequação da formação docente, de situação funcional, de regime de contratação ou de tipo de vínculo do professorado, de regularidade docente e das condições de

trabalho na escola. Deve-se ter em mente que as alterações curriculares desencadeadas pela reforma do ensino médio impactarão diretamente os formatos, as perspectivas e as oportunidades de acesso dos jovens ao ensino superior, via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou vestibulares de responsabilidade das próprias instituições de ensino superior brasileiras.

Tem-se a premissa de que a organização curricular não está dissociada das demais esferas da atividade educativa nas escolas, ou seja, que o currículo é território no qual estão colocadas as condições objetivas de infraestrutura física e tecnológica, da formação docente, das condições de trabalho, além de tantas outras. Nesse sentido, as críticas sobre fragilidades do NEM não podem ficar limitadas ao modelo de organização curricular, mas devem se estender à ausência de investimentos materiais e humanos em outras esferas da engrenagem que move a formação escolar nessa etapa de ensino.

Condições objetivas da escola

Os resultados da pesquisa apontados por professores e gestores indicam que as condições objetivas de oferta do NEM estão entre os maiores desafios, merecendo atenção e investimentos. Essas condições afetam o direito à educação, pois nem todas as escolas têm infraestrutura material e tecnológica suficientes. Faltam materiais didáticos, condições para o planejamento integrado, ambientes adequados, equipamentos específicos para desenvolvimentos de itinerários formativos, boas condições de trabalho para os professores, entre tantas outras deficiências relatadas pelos participantes. Na mesma linha, evidencia-se nos dados da pesquisa a necessidade de formação continuada para docentes a fim que as escolas possam implementar com qualidade os novos componentes curriculares.

O quadro de carências que se mostra relativamente generalizado na rede pública de ensino torna-se gatilho para ação deliberada da iniciativa privada, que, em geral, se apresenta como alternativa de solução, dado que carrega consigo a marca socialmente aceita da inovação da modernização e da eficiência.

Para Barroso (2013), com a hibridização do público e do privado, houve a diluição das fronteiras e a complexificação das relações, o que afeta a formação dos estudantes, pois há outros interesses e intencionalidades envolvidos nos processos de escolarização. Ressaltamos com Barroso (2013) a necessidade de defender a dimensão da escola pública, reafirmando seus valores, para que os movimentos de privatização não sejam as únicas alternativas.

Assim, não podemos prescindir da defesa da educação como um direito público e subjetivo e da escola pública como bem universal, portanto, disponível para todos os jovens. Nesse sentido, a escolarização da juventude no ensino médio não pode estar submetida a interesses estranhos aos marcos constitucionais que definem o papel e o dever do Estado brasileiro para com a educação gratuita e de qualidade socialmente referenciada para essa faixa etária. Acrescenta-se que o controle social e a valorização do coletivo na tomada de decisões são imprescindíveis num processo democrático. As implicações de agendas neoliberais repercutem nas práticas dos professores e na formação das subjetividades dos estudantes da educação básica. É preciso defender “uma escola democrática e não segregativa, baseada na universalidade do acesso, na igualdade de oportunidades, na partilha de uma cultura comum e na continuidade dos percursos escolares” (Barroso, 2013, p. 54).

Entendemos que reorganização curricular, a exemplo do que está sendo proposto para o ensino médio, desempenha papel importante na formação escolar, mas essa ação por si só não tem sido suficiente para alterar o quadro sistêmico de fragilidades presentes nas redes de ensino do país, em geral, e de Santa Catarina, em particular. Fazem-se necessários investimentos integrados de

natureza material, financeira e humana de modo que as alternativas pedagógicas e curriculares possam ser desenvolvidas pelos coletivos escolares sem maiores obstáculos ou restrições.

Formação docente

Outro aspecto intensamente apontado pelos professores participantes da pesquisa tem a ver com formação continuada. Os desafios colocados pelos professores e gestores envolvidos na pesquisa referem-se à qualidade, quantidade e tipologia adotada na oferta de formação pela Secretaria de Estado da Educação (SED).

Em relação à quantidade, os participantes entendem que, dadas a natureza do projeto, sua complexidade e pouca referência em termos de experiências anteriores, especialmente no tocante à parte diversificada do currículo, a SED deveria oferecer horas de formação em quantidade suficiente, de forma sistêmica e com a participação de todos os coletivos das escolas.

No que respeita à qualidade, a queixa maior reside na sua forma, ou seja, na falta de eventos presenciais com a figura do formador qualificado e com orientações pedagógicas e didáticas que levem em conta as condições objetivas de trabalho dos professores.

Quanto à tipologia, a crítica mais evidente está relacionada à opção pela formação *online* no tipo remoto. Para os professores, esse tipo de formação impede a interação ampliada entre formador e docentes, reduz a possibilidade de trocas e reforça a ideia de uma preparação que divide e secciona quem ensina (o formador) de quem aprende (o docente da escola).

É inegável que o período pandêmico trouxe mudanças para o cenário escolar. No entanto, conforme afirmam Holanda *et al.* (2021, p. 9),

as dificuldades da aplicação do ensino remoto emergencial também perpassam a preparação docente para a realização de aulas em um novo formato, com pouco tempo para planejamento e adaptação de planos de ensino e atividades, bem como, em alguns casos, a falta de conhecimento para o uso das tecnologias em função das atividades pedagógicas na escola.

A necessidade de adaptação a uma nova metodologia de ensino, relacionada ao emprego das tecnologias digitais e à falta de habilidade com essas tecnologias, bem como à falta de formação, afetou as condições de trabalho do professor. É interessante notar que a apropriação de conhecimentos relacionados a esse período emergencial deu espaço para novas abordagens que atendessem às necessidades dos estudantes, entendendo que uma transposição do modo presencial para o *online* pode ter significado um conflito na formação que o docente já vinha desenvolvendo.

A formação continuada dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às disciplinas pedagógicas, o que inclui conhecimento sobre o uso crítico das novas tecnologias digitais. Torna-se imprescindível que as mudanças sejam acompanhadas por processos de formação continuada realizada de modo a qualificar a docência e os processos pedagógicos.

Considerações finais

A pesquisa indica que professores e gestores das escolas envolvidas no projeto-piloto de implantação das alterações curriculares promovidas pela Lei n.º 13.415/17, de modo geral, não descartam contribuições da proposta em vigência, ainda que

suas avaliações positivas venham condicionadas à necessidade de investimentos outros, para além da reconfiguração curricular.

Os dados indicam que há uma aceitação maior do NEM entre os gestores do que entre os professores. No entanto o índice de respostas que remetem a indicadores de indecisão e discordância parece demonstrar que tanto gestores como professores têm dúvidas sobre as contribuições dessa reorganização do ensino médio na formação dos estudantes.

Na compreensão dos pesquisadores do Oemesc, a pesquisa aponta que há um afastamento da concepção de formação no NEM, que antes vinha conduzida pelos princípios da escola democrática, de um currículo mais crítico e com abordagens pedagógicas mais humanistas. Exemplos dessa perspectiva podem ser encontrados em diretrizes curriculares anteriores, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, em Santa Catarina, de sua consolidada Proposta Curricular, formulada em várias etapas com a participação da rede desde 1991. Após a vivência da BNCC e da Lei n.º 13.415/17, há um deslocamento na concepção e nas finalidades da formação no ensino médio.

É nessa perspectiva que o Oemesc avalia que a revogação da Lei n.º 13.415/17, se acompanhada do aprofundamento do debate nacional e da respectiva apresentação de alternativas para outro projeto, pode representar um avanço na formação dos/as jovens brasileiros/as. A nossa indicação é de que, para avaliar e rever a política curricular, se faz necessário ouvir adequada e amplamente a comunidade escolar, que vivencia todas as nuances do processo, e a comunidade científica, que tem se debruçado em investigar a realidade das escolas catarinenses.

Há ainda muitas “pontas soltas” que merecem atenção. Poucas discussões têm sido feitas no sentido de contemplar questões como a reorganização da proposta de ensino médio para a modalidade de educação de jovens e adultos, a oferta do ensino médio no período

noturno, a situação dos municípios com uma única escola de ensino médio, as avaliações de larga escala, entre outros aspectos.

Por fim, compreendemos que a pesquisa efetuada pelo conjunto de pesquisadores do Oemesc indica, com veemência, que precisamos refletir mais e melhor sobre as nossas juventudes, suas necessidades e a melhor forma de organizarmos uma escola que lhes possibilite uma formação humana integral.

Referências

BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BERNARDES, Ana Cristina R.; VOIGT, Jane M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 111-125, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467>. Acesso em: 8 jun. 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 111-119.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594>.

FERNANDES, Edison Flávio. Condições do ensino médio para a oferta de itinerários formativos no Brasil: elementos subsidiários ao novo Plano Nacional de Educação. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth de; BOF, Alvana Maria (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação**. Inep/MEC, 2023.

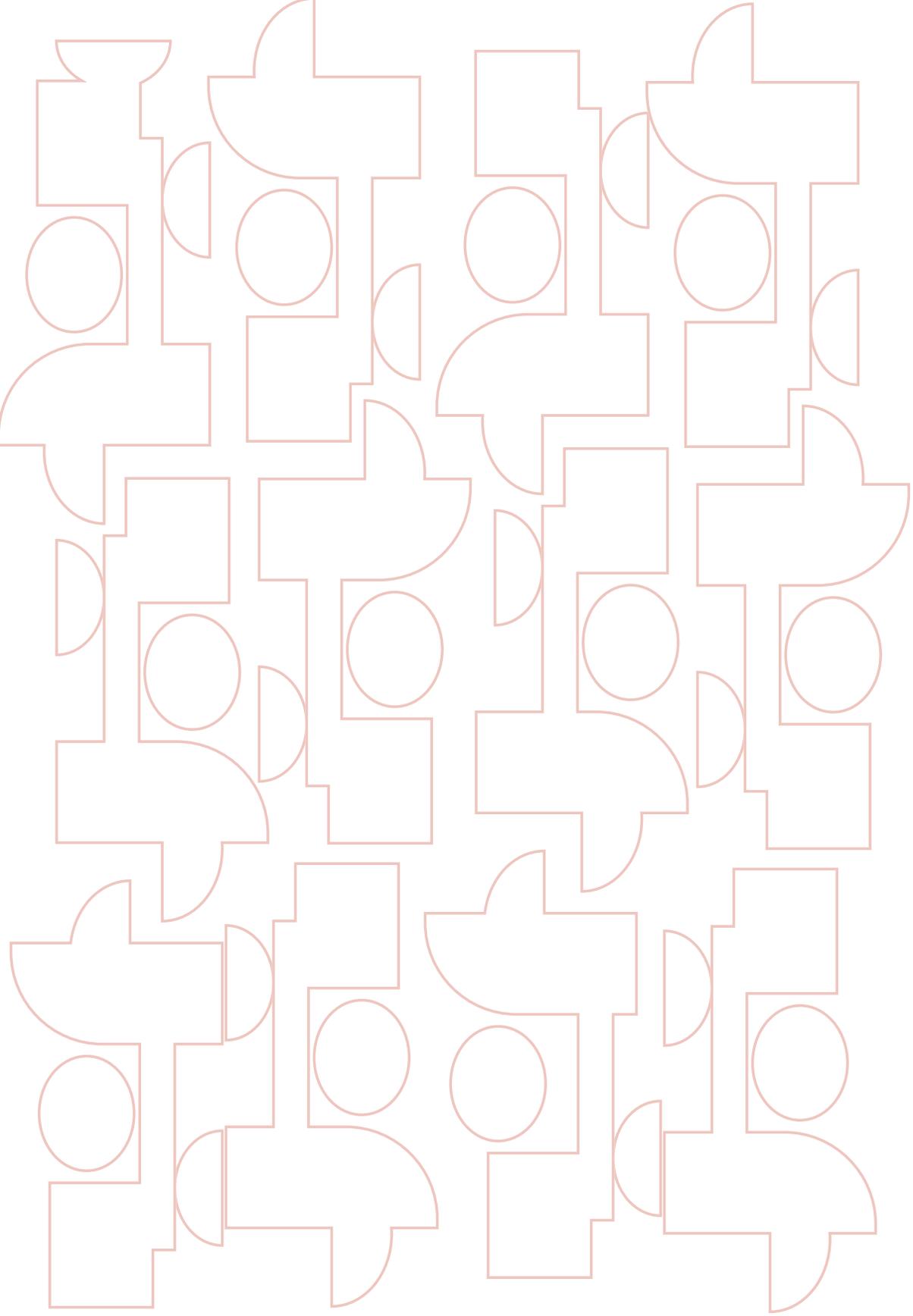
HOLANDA, Rochelly Rodrigues; LAVOR FILHO, Tadeu Lucas de; CHAVES, Italo; MELO, Italo Ricardo de C.; RIBEIRO, Amanda A. Educação em tempos de covid-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação. **Holos**, v. 37, n. 3, p. 1-15, 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tadeu T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 352 p.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. Florianópolis, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/u31281/Desktop/Novo%20Ensino%20Médio/CURRÍCULO%20CADERNO%20%201.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

THIESEN, Juares da Silva. BNCC e o Novo Ensino Médio: interfaces com movimentos pela internacionalização dos currículos. *In*: VOIGT, Jane Mery R.; PESCE, Marly K. de; CORRÊA, Shirlei de S. (org.). **Ensino médio em Santa Catarina e os desafios contemporâneos**. Joinville: Editora Univille / Oemesc, 2021. p. 44-59. Disponível em: <https://www.univille.edu.br//pt-br/institucional/proreitorias/prppg/setores/editora/livros-digitais/humanas/884174>. Acesso em: 5 maio 2022.



Capítulo 7

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COM BASE NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO EM ESCOLAS-PILOTO DA REDE ESTADUAL CATARINENSE NA PERCEPÇÃO DE GESTORES

Viviane Grimm
Ana Martina Baron Engerroff
Marizete Lemes da Silva Matiello
Ariana Mendes
Fabiano Maurício Ponciano

Introdução

Desde meados dos anos de 1990 têm se intensificado as disputas em torno das políticas educacionais para o ensino médio no Brasil, culminando recentemente na reforma determinada Lei n.º 13.415/2017 e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) em 2018. Trata-se de políticas marcadas pelos interesses neoliberais, orquestradas com a participação de organizações não governamentais e o empresariado, visando fortalecer o processo de mercantilização da educação, alinhando-se a uma agenda de reformas globalmente estruturada para a educação (Dale, 2004).

Para Freitas (2014), os interesses pelo ensino médio estão relacionados à compreensão que os reformadores empresariais da educação desenvolveram sobre a necessidade de monopolizar a agenda da educação em função do reordenamento das forças produtivas e das lógicas de reprodução do capital. Para o autor, ao mesmo tempo em que buscam manter o controle ideológico da escola, entendem que devem qualificar um pouco mais os sujeitos das camadas populares, remetendo a formas de hierarquização dos saberes escolares e formas de aprendizagem. Assim, reformadores empresariais movimentam-se em torno de estratégias de diferenciação dos desempenhos, “[...] garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado nas portas das empresas” (Freitas, 2014, p. 1.089).

A Lei n.º 13.415/2017 alterou expressivamente o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), destacando-se duas grandes mudanças que impactaram o ensino médio. A primeira refere-se à ampliação da carga horária mínima anual de 800 horas para 1.000 horas. A segunda enfatiza uma nova organização curricular, composta por uma parte de formação geral básica (máximo 1.800 horas) e outra parte flexível (mínimo 1.200 horas), constituída pelos itinerários formativos, com vistas a favorecer o “desenvolvimento integral” e o “protagonismo juvenil” dos estudantes.

Os itinerários formativos na reforma do ensino médio, conforme observam Bernardes e Voigt (2022, p. 133), podem ser considerados “[...] a forte expressão de um conjunto formativo que serve como estrutura para densa e vasta regulamentação por parte das instituições”, servindo de base para a estruturação dos currículos de cada um dos estados da federação. Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, fazem parte dos itinerários formativos o Projeto de Vida (PV), a segunda língua estrangeira, 50 componentes curriculares eletivos e as Trilhas de Aprofundamento (TA).

Neste capítulo, busca-se discutir uma parte dos itinerários formativos, qual seja, a oferta das Trilhas de Aprofundamento na rede estadual catarinense na percepção de gestores de escolas-piloto, que iniciaram a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em 2019, por meio da adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – Portaria MEC n.º 649/2018. As Trilhas de Aprofundamento, segundo o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), têm destaque significativo nos itinerários formativos, pois “congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes” (Santa Catarina, 2020a, p. 85).

Os dados analisados neste capítulo fazem parte de um questionário aplicado a docentes e gestores na primeira etapa da pesquisa “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”, aprovada em edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (Fapesc), desenvolvida por pesquisadores do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). Optou-se por abordar a percepção dos gestores, pois as questões relacionadas às Trilhas de Aprofundamento compuseram apenas o questionário voltado para essa carreira.

Flexibilidade curricular e protagonismo juvenil no “Novo” Ensino Médio

A apresentação do Caderno 1 do CBEMTC, escrita pelo Secretário de Estado da Educação na época, materializa um discurso pedagógico otimista, que marcou fortemente o texto das políticas curriculares e o discurso midiático governamental sobre a reforma do ensino médio, ancorada na ideia do estudante como “protagonista”. Para o eminente secretário, espera-se que essa nova proposta de organização curricular “ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no

planejar seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente” (*in* Santa Catarina, 2020a, p. 18).

Na introdução do CBEMTC, há elevado destaque aos itinerários formativos, possibilitados por meio da flexibilização curricular, considerada uma “importante ferramenta para ‘dar voz’ aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e de repertórios culturais” (Santa Catarina, 2020a, p. 23). Tal perspectiva vem ao encontro do discurso da BNCC-EM, a qual destaca que os itinerários formativos possibilitam construir diferentes arranjos curriculares, que deverão levar em consideração o contexto local, a possibilidade dos sistemas de ensino “[...] e a multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (Brasil, 2018, p. 470).

Nos documentos curriculares, entende-se que a parte diversificada, flexível, está relacionada aos interesses dos estudantes, ao seu “protagonismo”, bem como à identidade da escola, isto é, à vocação de cada instituição pela priorização de uma ou mais áreas do currículo do ensino médio. Aparentemente, trata-se de uma política “bem-intencionada”, a favor do “protagonismo” da juventude, suas escolhas, seus interesses, sua vocação, além de permear a identidade da escola etc. Porém, como observa Ball (2014), mesmo diante de políticas repletas de “boas intenções”, cabe um olhar de desconfiança e uma postura “impertinente” dos pesquisadores.

Silveira e Silva (2018) salientam que, embora a política curricular do NEM venha acompanhada de um discurso de resignificação, ela se insere no bojo de outras políticas que vêm sendo construídas desde os anos de 1990, que aprofundam o discurso neoliberal na educação, baseado em uma racionalidade gerencialista e performativa, e que enfatizam os princípios da flexibilização e individualização do percurso formativo dos estudantes.

Conforme já apontavam Krawczyk e Ferretti (2017), no contexto da publicação da reforma educacional, a ideia de flexibilização pode

ser tentadora porque remete, em uma leitura rápida, a uma noção fantasiosa de autonomia, de livre escolha, de criatividade e inovação. No entanto alertam os autores que a flexibilização, no caso das políticas educacionais, está ligada à equação economicista que se opõe à estrutura estatal de proteção social e do trabalho, aliando a flexibilização escolar com a flexibilização das relações de trabalho, das receitas e destinações dos recursos públicos, dos direitos constitucionais, entre outras formas de precarização da vida.

Para Backes (2018), o NEM busca contribuir para a formação de jovens “flexíveis e adaptáveis”, atribuindo ao estudante a falsa ideia de escolha dos caminhos formativos a serem trilhados, sem garantir a igualdade e equidade de formação de todos os estudantes. A flexibilização, conforme observa Kuenzer (2017), não por coincidência é a lógica do modelo de produção capitalista na contemporaneidade, em que aspectos como qualificação ficam em segundo plano e habilidades como adaptabilidade e flexibilidade ganham ênfase em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, cujas subjetividades disciplinadas que lidam de forma positiva com as mudanças e a fluidez passam a ser requeridas.

Costa e Caetano (2021) pontuam que o ensino médio se tornou alvo dos interesses capitalistas, que, representados pelo setor privado, têm influenciado o conteúdo abordado nas escolas, métodos, modelos de gestão e padronização dos currículos, conforme observado na reforma do ensino médio e na BNCC. Tais políticas, de viés conservador, ancoram-se na teoria do capital humano, que determina “a força de trabalho necessária para atender às demandas do sistema produtivo capitalista” (Silva; Possamai; Martini, 2020, p. 4), contribuindo por meio da diferenciação curricular para a precarização da profissionalização dos jovens.

Cabe lembrar que a educação escolar está na base de constituição dos Estados modernos, sendo o meio pelo qual diferentes tipos de capitais são incorporados pelos indivíduos que por ela passam, ao mesmo tempo em que atua diretamente na formação

das forças de trabalho necessárias e em consonância aos interesses do campo econômico (Hill, 2003; Laval, 2004), que têm intensificado suas ações nesse setor por meio de estratégias de mercantilização da educação (Ball, 2014), sendo as políticas demandadas pelo Estado o local por excelência dessas disputas e ações.

Conforme Silveira e Silva (2018), a partir de meados do século XX, continuamente, observa-se o alinhamento das políticas educacionais aos interesses do mercado, incorporando princípios como eficiência, individualização, competitividade e flexibilidade, com o intuito de adequar o percurso formativo dos estudantes à lógica empresarial. Para os autores, nesse contexto, a flexibilização tornou-se um “imperativo contínuo”, com diversas possibilidades organizativas, arranjos curriculares e um sistema de responsabilização de estudantes e escolas pelos fracassos nos percursos formativos.

Trilhas de Aprofundamento no currículo do território catarinense

O processo de implementação do NEM em Santa Catarina, segundo Thiesen (2021), desenvolveu-se sem maiores resistências por meio de uma base de apoio constituída por instituições importantes como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Federação de Consórcios, Associações e Municípios de Santa Catarina (Fecam), Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (Fiesc), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o próprio Conselho Estadual de Educação. Mesmo diante da pandemia, em 2020 foi publicado o CBEMTC, organizado em quatro cadernos; em 2022 foi publicado o caderno número cinco, denominado Trilhas de Aprofundamento de Formação Técnica e Profissional.

O Caderno 1 apresenta as disposições gerais, os textos introdutórios, marcos legais, fundamentos e organização do novo currículo. O Caderno 2 traz os textos da formação geral básica, por área do conhecimento. No Caderno 3 consta a parte flexível com o portfólio de Trilhas de Aprofundamento, que fazem parte dos Itinerários Formativos do currículo do território catarinense. No Caderno 4 há a parte flexível com o portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos do currículo do território catarinense. Por fim, o Caderno 5 apresenta as Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica.

As Trilhas de Aprofundamento, segundo o Caderno 1, são organizadas em torno de uma temática específica desencadeada pelas unidades curriculares, que

promovem a articulação entre objetos de conhecimento das respectivas áreas, e seus componentes, das habilidades dos eixos estruturantes, das habilidades previstas na BNCC e, ainda, das habilidades da educação técnica e profissional, além de outras não previstas na base (Santa Catarina, 2020a, p. 85).

Assim, no currículo catarinense, as trilhas são dispostas de três formas: a) trilhas por área do conhecimento; b) trilhas integradas – abrangendo duas ou mais áreas do conhecimento; c) trilhas de educação técnica e profissional, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Trilhas de Aprofundamento no CBEMTC

Área de aprofundamento	Trilhas
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Trilha 1 – A matemática, o ser humano e a natureza
	Trilha 2 – A matemática e o mundo do trabalho
	Trilha 3 – Matemática e música: sistematização e analogias
	Trilha 4 – Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Trilha 1 – Mulheres no território catarinense
	Trilha 2 – Mundos do trabalho no território catarinense
	Trilha 3 – Observatório da saúde pública
	Trilha 4 – Ciências humanas: tecnologias digitais e a internet como espaço social
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Trilha 1 – Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade
	Trilha 2 – Eureka! Investigação no mundo da ciência
	Trilha 3 – A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea
	Trilha 4 – Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição de sociedades sustentáveis
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Trilha 1 – Corpos que expressam suas vozes
	Trilha 2 – Produção cultural

Continua...

Continuação do quadro 1

Área de aprofundamento	Trilhas
INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO	Trilha 1 – Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros
	Trilha 2 – Foto (cidade) grafias em movimento
	Trilha 3 – Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos
	Trilha 4 – Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo
	Trilha 5 – Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades
	Trilha 6 – Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades
	Trilha 7 – Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios
	Trilha 8 – O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis
	Trilha 9 – Linguagens tecnológicas para as sociedades em rede
	Trilha 10 – Eu, jovem; nós, juventudes
	Trilha 11 – Saúde traz felicidade?
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Diversas trilhas relacionadas aos cursos técnicos de nível médio. Para mais informações ver Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: elaborado com base no Caderno 3 – portfólio de Trilhas de Aprofundamento do CBEMTC (Santa Catarina, 2020b)

As Trilhas de Aprofundamento propostas no Caderno 5 referem-se à formação profissional e tecnológica, que pode abranger

tanto os cursos de qualificação profissional quanto o curso técnico, ambos podendo ser ofertados de forma combinada. Pontua-se a necessidade de considerar o perfil do estudante, além das demandas sociais. Também se abre a possibilidade para que esse itinerário seja ofertado por instituições parceiras e por meio do PV, destacando que “[...] uma opção para atender ao Projeto de Vida dos estudantes que queiram trilhar a educação profissional e técnica referem-se às parcerias, que poderão ser firmadas à luz das normas do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina” (Santa Catarina, 2020a, p. 19).

A diferença entre as trilhas de aprofundamento e os componentes curriculares eletivos encontra-se não apenas na sua abordagem, como também na sua organização. Enquanto as trilhas se concentram nas áreas de conhecimento e são desenvolvidas por professores dos componentes curriculares que as integram, os componentes curriculares eletivos são desenvolvidos tendo apenas um professor. Ambos trabalham a partir das competências gerais e da área, além dos eixos estruturantes (Santa Catarina, 2020a).

A carga horária das trilhas de aprofundamento ocupa considerável tempo dos itinerários formativos: aproximadamente 50% da carga horária total do previsto nas trilhas. De acordo com o Caderno 1, existem três opções de matrizes curriculares para as escolas: na matriz A são previstas 640 horas de Trilhas de Aprofundamento, 10 aulas semanais de trilhas na 2.^a e 3.^a série; enquanto nas matrizes B e C são 960 horas de Trilhas de Aprofundamento, 15 aulas semanais de trilhas na 2.^a e 3.^a série.

O documento indica ainda a flexibilidade curricular e a “personalização” do currículo para os estudantes. O Caderno 1 destaca que as trilhas não possuem progressão seriada, “de forma que estudantes da 2.^a e da 3.^a série do ensino médio poderão cursar qualquer trilha ofertada na unidade escolar, mediante a disponibilidade de vagas” (Santa Catarina, 2020a, p. 86). Além disso, indica que as trilhas e os componentes eletivos têm periodicidade semestral, possibilitando o “trânsito dos estudantes em diferentes áreas”, ou seja, “ao longo do ensino médio, o estudante pode optar

pelo aprofundamento em trilhas e componentes eletivos diversos, consolidando um percurso diversificado em sua formação” (Santa Catarina, 2020a, p. 93).

No que se refere à oferta das trilhas, o Caderno 1 orienta que esta deve ocorrer com base no portfólio de trilhas, que em algumas instituições tem sido chamado de “cardápio”. Tal expressão vem a calhar para pensar o NEM como uma mercadoria, em que disciplinas constituem uma lista de produtos disponíveis para consumo. O portfólio de trilhas também busca ser dinâmico, prevendo que seja atualizado periodicamente pela Secretaria de Estado da Educação (SED) “com o apoio das unidades escolares e das coordenadorias regionais de educação, pela necessidade de constante renovação das possibilidades de aprofundamento e de correspondência com a realidade dos estudantes” (Santa Catarina, 2020a, p. 92).

A definição das trilhas que serão ofertadas pela escola passa por uma série de critérios nem sempre muito claros em relação ao documento curricular ou às legislações pertinentes. Isso porque, ao que se sabe em Santa Catarina, a trilha será escolhida com base na disponibilidade de vagas da unidade escolar, que são definidas pela escola ao longo do ano letivo por meio da escuta dos estudantes, privilegiando trilhas que tenham professores efetivos atuantes em cada área. Essa informação está prevista nas formações para a implementação do NEM (Santa Catarina, 2019), no Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos (PAIF) (Santa Catarina, 2022), sendo corriqueiro esse entendimento nas escolas¹.

Além disso, há a orientação pelo documento curricular que municípios com apenas uma escola de ensino médio ofereçam ao longo do ano duas trilhas de aprofundamento, ou seja, acaba limitando sobremaneira a oferta e a possibilidade de escolha dos diferentes sujeitos escolares. O próprio Caderno 1 do CBEMTC

¹ Tem-se informação de que foram repassados pela SED ofícios para escolas a esse respeito.

revela em número que, “dentre os 295 municípios de Santa Catarina, [...] 57%, ou seja, 168 municípios, possuem apenas uma escola de ensino médio em sua área de abrangência” (Santa Catarina, 2020, p. 91), ou seja, a maior parte das escolas, na prática, ofertou apenas uma trilha de aprofundamento por semestre – duas por ano.

Já a escolha das trilhas pelos estudantes deve ocorrer no ato da matrícula com base nas possibilidades de oferta da unidade escolar. Tal escolha, para além da possibilidade do que é ofertado pela escola, estaria orientada pela experiência do componente curricular PV, que, segundo o currículo catarinense, promoverá o diálogo e a orientação dos estudantes para descobrir as suas predileções por algum itinerário. Além disso, espera-se que cada unidade curricular proponha espaços de diálogo com os estudantes com vistas à escolha dos itinerários formativos, “avaliando seus interesses, orientando-os, conseqüentemente, para escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo contínuo com seus anseios”, de modo a “promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o desenvolvimento integral, pelo incentivo à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro” (Santa Catarina, 2020, p. 92).

Contudo enfatiza-se que a forma como os itinerários formativos vêm sendo organizados pelas redes de ensino está longe do ideal proposto pelo currículo catarinense, seja pela ausência de condições materiais e de formação profissional adequadas para o debate ou disponibilidade em atender aos itinerários formativos, seja pela incipiente condução do processo de oferta dos itinerários. Logo, diante de uma evidente falta de diálogo com os profissionais da educação, aliada à ordem social já dada, não há espaço para se refletir criticamente. Além disso, a própria noção de realidade escolar, fartamente designada no documento catarinense, não confere seu significado de maneira clara, podendo dizer-se que é se adequar às dificuldades e penosas condições da escola ou, de outro, à realidade como anseio educacional de formação adequada – o que não parece ser o caso, como adiante será visto.

A percepção de gestores sobre as Trilhas de Aprofundamento

Desta feita, parte-se para analisar como gestores das escolas-piloto do território catarinense percebem a escolha e implementação das Trilhas de Aprofundamento nas escolas em que atuam. Os questionários foram disponibilizados *online*, com adesão espontânea de 64 gestores, que responderam às diversas perguntas fechadas e abertas; aqui enfocamos duas questões abertas e uma fechada que abordaram especificamente as trilhas. Dos 64 gestores, 36 atuam em escolas situadas na mesorregião oeste, 12 no Vale do Itajaí, dez no norte e duas na Grande Florianópolis e serrana.

Uma das questões fundamentais para a compreensão de como o NEM tem sido operacionalizado nas escolas é a escolha das Trilhas de Aprofundamento, vez que há a oportunidade, em tese e por meio de vasto portfólio e do suposto debate na instituição escolar, de tornar a opção por determinadas trilhas próxima à realidade daquela comunidade e do próprio aluno. Assim, em pergunta aberta, questionou-se aos gestores quais as trilhas escolhidas por sua escola, compondo-se o seguinte quadro:

Quadro 2 – Trilhas de Aprofundamento por área escolhidas pelas escolas-piloto

Área das trilhas	Trilhas de aprofundamento escolhidas	QT	Total
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea	1	23
	Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade	3	
	Eureka! Investigação no mundo na ciência	5	
	Mulheres no território catarinense	2	
	Mundos do trabalho no território catarinense	3	
	Ciências humanas: tecnologias digitais e a internet como espaço social	9	

Continua...

Continuação do quadro 2

Área das trilhas	Trilhas de aprofundamento escolhidas	QT	Total
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ²	Administração	1	4
	Ciência de dados	1	
	Informática	1	
	Mecânica	1	
INTEGRADAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO	Foto (cidade) grafias em movimento	13	52
	Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros	10	
	O campo como lugar de "vidas", de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis	8	
	Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo	6	
	Linguagens tecnológicas para as sociedades em rede	4	
	Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos	4	
	Eu, jovem; nós, juventudes	3	
	Saúde traz felicidade?	3	
	Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades	1	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Corpos que expressam suas vozes	6	12
	Produção cultural	6	

Continua...

² As trilhas de Educação Profissional não estavam previstas inicialmente na implantação do NEM nas escolas-piloto. Porém mantivemos as respostas, pois foram indicadas pelos gestores.

Continuação do quadro 2

Área das trilhas	Trilhas de aprofundamento escolhidas	QT	Total
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática e música: sistematização e analogias	2	22
	A matemática, o ser humano e a natureza	4	
	Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental	4	
	A matemática e o mundo de trabalho	12	

Fonte: Pesquisa Oemesc e elaboração dos autores

Por meio do quadro observa-se que há uma variedade de escolhas, mas, sobretudo, é dada preferência para as trilhas integradas, ou seja, que congregam mais de um tipo de área do conhecimento, com 52 vezes escolhidas. Em contrapartida, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, segunda e terceira mais escolhidas, não possuem metade desse número. Se considerar a trilha, individualmente, mais escolhida, também se percebe a prevalência das trilhas integradas:

Quadro 3 – Relação das Trilhas de Aprofundamento escolhidas pelas escolas-piloto dos respondentes da pesquisa

Área das trilhas	Trilhas de Aprofundamento escolhidas	QT
Integradas entre áreas do conhecimento	Foto (cidade) grafias em movimento	13
Matemática e suas Tecnologias	A matemática e o mundo de trabalho	12
Integradas entre áreas do conhecimento	Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros	10
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Ciências humanas: tecnologias digitais e a internet como espaço social	9
Integradas entre áreas do conhecimento	O campo como lugar de "vidas", de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis	8

Continua...

Continuação do quadro 3

Área das trilhas	Trilhas de Aprofundamento escolhidas	QT
Integradas entre áreas do conhecimento	Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo	6
Linguagens e suas Tecnologias	Corpos que expressam suas vozes	6
Linguagens e suas Tecnologias	Produção cultural	6
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Eureka! Investigação no mundo na ciência	5
Integradas entre áreas do conhecimento	Linguagens tecnológicas para as sociedades em rede	4
Integradas entre áreas do conhecimento	Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos	4
Matemática e suas Tecnologias	A matemática, o ser humano e a natureza	4
Matemática e suas Tecnologias	Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental	4
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Mundos do trabalho no território catarinense	3
Integradas entre áreas do conhecimento	Eu, jovem; nós, juventudes	3
Integradas entre áreas do conhecimento	Saúde traz felicidade?	3
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Mulheres no território catarinense	2
Matemática e suas Tecnologias	Matemática e música: sistematização e analogias	2
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea	1
Educação Profissional e Tecnológica	Administração	1

Continua...

Continuação do quadro 3

Área das trilhas	Trilhas de Aprofundamento escolhidas	QT
Educação Profissional e Tecnológica	Informática	1
Educação Profissional e Tecnológica	Mecânica	1
Educação Profissional e Tecnológica	Ciência de Dados	1
Integradas entre áreas do conhecimento	Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades	1

Fonte: Pesquisa Oemesc e elaboração dos autores

Segundo o portfólio (Santa Catarina, 2020b), espera-se que a trilha mais escolhida – “Foto (cidades) grafias em movimento” – seja ofertada juntamente com todas as áreas do conhecimento, ainda que não necessariamente com professores de todas as unidades curriculares, a depender da matriz de cada unidade escolar. Assim, para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que haja profissional da História ou Geografia, da Sociologia ou Filosofia; para a área das Linguagens e suas Tecnologias, profissional de Língua Portuguesa ou Inglesa, outro de arte, outro de Educação Física; para a área da Matemática e suas Tecnologias, seu professor específico; para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, profissional de Biologia ou Química. Portanto, é uma das trilhas mais abrangentes em termos de profissionais e suas áreas, possibilitando certo manejo da escola com as condições humanas e materiais existentes, o que, de certa maneira, ocorre com todas as demais trilhas integradas. Por outro lado, as trilhas mais específicas escolhidas são as da área da Matemática, que possui farta carga horária nas matrizes curriculares, e a das Ciências Humanas está exigindo os quatro profissionais dos conhecimentos dessa área (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Não se pode apurar, no entanto, se na prática as trilhas têm sido realizadas segundo esses critérios.

Ainda em relação à prevalência da oferta das trilhas integradas, supõe-se que tal fato pode estar relacionado às características dos municípios catarinenses, em que mais da metade possui apenas uma escola de ensino médio, limitando a opção de escolha dos estudantes caso as escolas optem por trilhas de uma das áreas de conhecimento. Assim, as trilhas integradas surgem como “solução” ao problema. O Caderno 1 do CBEMTC e o PAIF induzem a oferta de trilhas integradas e/ou de educação profissional “em municípios com apenas uma escola de ensino médio, visando contemplar mais de uma área do conhecimento e atender o interesse do maior número de estudantes” (Santa Catarina, 2022, p. 16).

Para além de quais trilhas foram escolhidas, interessa compreender como tais escolhas foram feitas, vez que se exige, pelo documento curricular, o amplo debate e protagonismo juvenil. Grosso modo, quase todos os gestores responderam que gestores, professores e estudantes, conjuntamente, realizaram a escolha dos itinerários formativos e, em menor caso, aliou-se a decisão com consulta à comunidade escolar em geral. Alguns poucos informaram que foi a SED quem definiu. Essa pluralidade de agentes indicados como participantes das decisões mostra, sobretudo, o reconhecimento dos gestores da importância do diálogo comum para conferir sentidos educacionais para a nova experiência com as trilhas – ainda que não se possa aferir como, de fato, esses sujeitos foram ouvidos.

Quadro 4 – Participação na escolha dos itinerários formativos (trilhas e eletivas)

Segmento	QT.
Professores	50
Estudantes	47
Gestores	47
Membros da comunidade em geral	14
Foi definido pela SED	4

Fonte: Pesquisa Oemesc e elaboração dos autores

Considerando os critérios utilizados para a oferta das trilhas, os gestores responderam, preponderantemente: 1) escuta diagnóstica dos estudantes; 2) disponibilidade de oferta pela escola (estrutura física e humana, sobretudo professores efetivos); 3) escuta dos professores; 4) distribuição de aulas para contemplar todos os professores; 5) disponibilidade de material pedagógico. Com isso, observou-se que as escolas têm se proposto a realizar a escuta com os diferentes sujeitos que compõem o corpo escolar, como os estudantes, buscando o seu protagonismo e participação. No entanto não foi possível verificar como ela é efetivada e com que critérios, ao final, são escolhidas as trilhas, ainda mais que há a preocupação de haver um corpo docente disponível para cada oferta.

Sobressai, nesse quesito, a escolha baseada nas condições materiais e de recursos humanos na escola, supondo-se que assim os gestores tornaram mais pragmáticas as opções, seja por questões de ensalamento, maquinário, laboratórios e outros materiais, seja por não haver professores efetivos ou com carga horária disponível em determinadas áreas naquela unidade escolar. Há ainda relato que foram escolhidas algumas trilhas para posterior análise dos estudantes, havendo uma triagem inicial pela gestão. Desta feita, evidencia-se que parece preponderar o peso da gestão, por razões práticas, na escolha da trilha, que se sobrepõe ao eventual desejo dos estudantes. Afinal, como ter a livre possibilidade de escolha de trilhas se a escola não possui condições reais de ofertá-la? Há, assim, certa contradição na primeira aparência de amplo debate e acolhimento das ideias e dos anseios de vários sujeitos escolares (gestores, professores, estudantes, comunidade escolar), vez que as escolas não parecem comportar o oferecimento do portfólio e, quando das escolhas, exercem poderes e hierarquias diferenciados, a exemplo da resposta aberta de um gestor:

Primeiramente, foi feito um levantamento com os professores por área de conhecimento de quais trilhas a escola poderia ofertar. Após isso, os alunos preencheram um formulário optando por qual trilha eles gostariam de seguir. As mais votadas foram as ofertadas (gestor da messorregião norte).

É preciso ponderar que, tratando-se de um primeiro objeto de pesquisa, não houve possibilidade de aprofundamento e de questionamento dessas eventuais contradições discursivas ou da própria compreensão do contexto de cada escolha de trilhas. É certo que as escolas-piloto passaram pela pressão do tempo para estabelecer a oferta de unidades curriculares e que seria possível modificar as preferências de trilhas, porém não há indícios de que o modo de escolha tenha sido revisto ao longo do tempo, o que poderá ser mais bem averiguado em pesquisa *in loco*. Mas, dito isso, as trilhas escolhidas até o momento, seu modo de eleição e oitiva dos sujeitos diretamente afetados e a quem se destina as trilhas (os estudantes) não se apontam coerente com o currículo catarinense.

Por outro lado, as dificuldades relatadas pelos gestores em razão da implementação das trilhas parecem agravar outros problemas há anos enfrentados pelas escolas, como a formação de professores, disponibilidade de docentes, excesso de trabalho/carga horária em sala e pouco tempo de planejamento, além da estrutura física inadequada. Assim, alguns relataram:

A falta de formação para os professores no que diz respeito às trilhas de aprofundamento, em virtude da pandemia não houve um movimento efetivo com os professores, as formações por web não deram conta de instrumentalizar os professores para os desafios dos itinerários (gestor 1, Vale do Itajaí).

O maior desafio é com relação ao planejamento dos professores. Uma aula de eletiva ou trilha (principalmente da trilha) é 3 a 4 vezes mais custosa (se não mais) para ser planejada e realizada. Com a redução gradual que está sendo feita das aulas de planejamento, fica praticamente impossível um professor preparar uma aula decente e qualificada de uma trilha em tempo hábil. As aulas da base são muito mais fáceis de planejar e executar, e essa diferença não foi levada em consideração [...] (gestor 2, Vale do Itajaí).

Deve haver horário de planejamento para os professores. Sem as aulas de planejamento que temos nas escolas [...] será impossível ter um itinerário dentro da proposta. Além disso, maior flexibilidade no horário, as aulas de trilha consecutivas são um cansaço para os estudantes [...] (gestor 3, Vale do Itajaí).

Assim sendo, o esperado ou desejável protagonismo das juventudes aventado pelo currículo catarinense não parece ser o preponderante na escolha das trilhas ou, ao menos, não está manifestado em mais detalhes. Afinal, como foi realizado o debate com os estudantes? A sua escuta se deu antes do início do período escolar? Houve mediação de quais profissionais? A escola propôs trilhas pré-selecionadas? Como foi contabilizada a escolha? Os pesos foram iguais, proporcionais, de outro modo? Enfim, são perguntas relevantes para a compreensão do complexo processo de escolha que define, no presente, a trajetória escolar de cada estudante e coloca os demais, vindouros, à beira das escolhas feitas pelos demais.

Considerações finais

De acordo com os limites da pesquisa realizada, considere-se que a percepção dos gestores deixa pistas do modo como vem

ocorrendo a recontextualização da política do NEM na rede estadual de ensino de Santa Catarina, explicitando que, por mais que ocorra a escuta dos estudantes, muitos outros fatores interferem na definição das trilhas com maior relevância, como presença de docentes efetivos, capacidade de infraestrutura e materiais pedagógicos, contrapondo-se ao discurso de protagonismo das juventudes nas decisões a respeito das escolhas da parte flexível ressaltada na política curricular catarinense.

A multiplicidade de Trilhas de Aprofundamento ofertadas, com prevalência das trilhas integradas, indica que a parte flexível do currículo está produzindo, de fato, percursos formativos diferentes em uma mesma região, mas também em uma escola e entre turmas de uma mesma escola. As consequências dessa diversificação curricular precisam ser problematizadas. Conforme Freitas (2014) já alertava, a criação de trilhas de progressão diferenciadas pode levar à ampliação das desigualdades educacionais, mantendo intacto o processo de exclusão que as origina e transferindo a culpa para a escola e os estudantes pelas escolhas efetuadas, o que contribui para a “sonegação histórica do conhecimento às camadas populares” (Freitas, 2014, p. 1.100).

Outrossim, observa-se que, com base na estrutura curricular proposta pelo estado de Santa Catarina, o NEM, embora tenha como objetivo a formação integral dos estudantes, tende a acentuar a dualidade educacional, servindo como instrumento para manter a ordem vigente, afastando-se de uma educação emancipadora. Nesse sentido, vem a calhar a percepção atenta de Backes (2018) de que a qualidade do ensino médio, entendida como instrumento de emancipação humana, passa necessariamente pela construção coletiva dos diferentes grupos culturais e sociais que compõem aquele universo escolar, no olhar radicalmente democrático e, portanto, contra os interesses de mercado.

Nesse sentido, Ciavatta (2018) destaca que a reforma do ensino médio não é a expressão da verdade absoluta; a escola é um espaço de trabalho, de criação, de produção de saberes, de resistência. Este parece ser um dos grandes desafios que se colocam para as

escolas: a adaptação à Lei é o “garrote das gerações de jovens que se preparam para entrar no mercado de trabalho. Resistir à Lei é, antes de tudo, conhecer a história que a antecede e que foi fruto de lutas e conquistas dos trabalhadores e de seus coletivos sindicais” (Ciavatta, 2018, 216). Para isso, é preciso um amplo diálogo com todos os sujeitos da escola, especialmente com os estudantes. Isso exige diferentes estratégias, passando pelo conhecimento crítico, relação de interesse com aquela cultura escolar e construção coletiva de um projeto político-pedagógico.

Isso significa ir na contramão das políticas de flexibilização curricular, que têm ignorado elementos tão importantes para o currículo, como a questão cultural e o reconhecimento da diversidade, a capacidade dos educadores de reinterpretar os dispositivos normativos e atribuir a eles novos significados, as reais condições em que a escola incorporará a mudança, assim como as diferenças entre as escolas (Silva, 2018). Assim sendo, torna-se ainda mais importante compreender com maior profundidade não só as formas de escolha das Trilhas de Aprofundamento, quais estão sendo escolhidas e quem participa delas, mas, efetivamente, como elas estão sendo interpretadas pelos professores, seus impactos na intensificação das desigualdades de oportunidades educacionais de jovens das classes populares e as possibilidades de resistência.

Referências

BACKES, José Licínio. Juventudes e ensino médio: tensões e disputas pelos sentidos. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.38320>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Jane Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 111-125, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1467>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ClAVATTA, Maria. A reforma do ensino médio: uma leitura crítica da Lei n.º 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS**, v. 4, p. 207-222, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7152>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COSTA, Marilda de Oliveira; CAETANO, Maria Raquel. Um novo ethos educacional no ensino médio: da formação integral ao empreendedorismo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1id1655>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 12 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.085-1.114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 11 ago. 2023.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 11 ago. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 11 ago. 2023.

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

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: Caderno 1 – disposições gerais. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2069-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-1/file>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do ensino médio do território catarinense**: Caderno 3 – portfólio das trilhas de aprofundamento. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2067-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-caderno-3/file>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTA CATARINA. **Novo ensino médio** - programa itinerários formativos. Plano de ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de itinerários formativos (PAIF). Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PAIFSC.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTA CATARINA. **Primeira reunião técnica**. Chapecó, 2019. 62 eslaides. Disponível em: http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinense.ppt. Acesso em: 11 ago. de 2022.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. Avanço das políticas conservadoras no ensino médio brasileiro: a revitalização da dualidade histórica na formação dos jovens como política. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15254.050>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o ensino médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 5, p. 1.759-1.778, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226>. Acesso em: 11 ago. 2023.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares de educação básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em: 11 ago. 2023.

Capítulo 8

COMPONENTES CURRICULARES ELETIVOS DO ENSINO MÉDIO: UMA APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE CATARINENSE

Marly Krüger de Pesce
Maíke Cristine Kretschmar Ricci

Introdução

O ensino médio no Brasil foi reformulado com o objetivo de buscar alternativas para a elevada taxa de evasão, atender às expectativas dos jovens, dando sentido à sua formação, e preparar para o mundo do trabalho. A reforma foi regulada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (Brasil, 2018) e em Santa Catarina pelo Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBEMTC – Santa Catarina, 2020b).

A BNCC-EM (Brasil, 2018) prevê, além da formação geral básica, os itinerários formativos, que são os elementos que dão flexibilidade ao currículo. Um dos elementos são os itinerários formativos que contemplam diferentes áreas, entre as quais o de educação profissional e os componentes eletivos. Entende-se que a oferta dos componentes eletivos deve considerar algumas das possíveis demandas regionais. Dessa forma, a escola pode promover uma formação que amplie o potencial dos estudantes para que possam efetivamente integrar e propor a diversificação das atividades sociais e econômicas da região.

Em Santa Catarina, a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) entendeu que seria necessário colocar em prática as mudanças curriculares definidas pela BNCC (Brasil, 2018). Assim, convidou escolas do estado a implementarem o novo currículo para o ensino médio. Integraram a proposta 120 escolas-piloto, que foram lócus de uma pesquisa desenvolvida por pesquisadores do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (Oemesc), intitulada “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”. A pesquisa, aprovada em edital da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (Fapesc), em uma de suas fases aplicou um questionário para gestores e professores das escolas-piloto. Neste capítulo, o objetivo é discutir sobre as escolhas dos componentes eletivos curriculares ofertados nas escolas-piloto de Santa Catarina.

Intencionalidades das reformas curriculares

As reformas curriculares para o ensino médio têm sido uma constante no Brasil. Sua justificativa é a promoção de práticas curriculares que engajem e mantenham o jovem na escola. Todavia um currículo, por mais atrativo que seja, não vai dar conta de tantas demandas socioeconômicas de grande parte da população brasileira.

Em cada momento que se decide por uma reforma, há um jogo de poder no qual estão sendo assegurados os interesses e as ideologias predominantemente de classes dominantes da sociedade. Isso significa dizer que “o currículo tem um papel decisivo na reprodução de classes da sociedade capitalista” (Silva, 2005, p. 148). As legislações educacionais propostas pelo estado garantem esse modo de produção e relação social.

É na escola que o currículo é vivido e praticado e onde pode ser ressignificado pelos sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Para Silva (2005, p. 5),

a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham oportunidade de exercer suas habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de libertação e emancipação.

As propostas curriculares podem ser significadas de formas diferentes; no tocante aos jovens que frequentam o ensino médio, pode ser vista como meio para superar as desigualdades sociais e a possibilidade de inserção crítica e emancipada. “O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação e que não ignora a existência de uma realidade que se constrói na diversidade” (Morgado, 2018, p. 77).

Ao se conceber o currículo como um processo social, no qual estão presentes aspectos epistemológicos, intelectuais, ideológicos e culturais, as reformas trazidas na BNCC e no CBEMTC tentam apresentar uma possibilidade de formação em consonância com os tempos atuais, por meio de itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional). Interpretam-se a disponibilidade de informações na *web*, as angústias e incertezas dos jovens como indicadores para se propor uma formação geral básica com carga horária menor, dando espaço para componentes curriculares básicos e eletivos. Ao mesmo tempo, a diminuição do número de disciplinas pretende tornar mais atrativo cada percurso formativo, já que se pressupõe que estará de acordo com o interesse do estudante e, assim, fazendo com que haja menos reprovação e abandono dessa etapa da educação básica.

Todavia esta pode não ser a única causa da evasão e do abandono escolar. Pesquisas indicam que condições sociais e econômicas são determinantes. Segundo Veiga e Bergiante (2018), além da dificuldade de aprendizagem do estudante, a necessidade de ter um trabalho e a gravidez na adolescência são fatores mencionados. Para Silva Filho e Araújo (2017), há aspectos relacionados à escola, como sucessivas reprovações, excesso de conteúdos e falta de incentivo. Já sobre os aspectos externos à escola, os autores mencionam drogas, prostituição, necessidade de trabalhar, vandalismo, alcoolismo, falta de formação de valores sociais e despreparo para o mundo do trabalho.

Pode-se dizer que a evasão e o abandono escolar têm inúmeras causas relacionadas ao currículo e à metodologia de ensino, assim como as condições de vida dos jovens, tanto psicológicas, familiares quanto econômicas, têm influência direta na decisão dos que se evadem da escola. Portanto, a proposição de um currículo flexível pode não responder às inúmeras demandas das juventudes.

Nesse sentido, ao se justificar a arquitetura de um currículo constituído por itinerários formativos específicos, escolhendo componentes eletivos que poderão aprofundar seus conhecimentos, tornando-o mais atrativo aos estudantes, pode-se atingir o direito à educação de qualidade para aqueles que frequentam a escola pública. Isso porque, enquanto as escolas privadas investem na infraestrutura e na formação de professores e oferecem vários itinerários ou então o itinerário integrado, a escola pública só consegue ofertar aqueles que são possíveis conforme as condições objetivas que possuem. Embora seja necessário apontar que há escolas públicas bem equipadas e com um corpo docente qualificado nos diversos estados brasileiros. A desigualdade das condições das escolas é um desafio a ser superado com investimentos e políticas, a fim de transformar essa realidade.

Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense e os componentes curriculares eletivos

Os componentes curriculares eletivos visam ajudar o estudante a desenvolver variadas habilidades e ampliar o conhecimento dos demais componentes curriculares que integram os itinerários formativos. Trata-se da parte flexível do currículo, pois, “enquanto as trilhas de aprofundamento devem passar, obrigatoriamente, pelos quatro eixos, os componentes curriculares eletivos podem contemplar um, ou mais eixo” (Caderno 1 – Santa Catarina, 2020b, p. 39).

No estado de Santa Catarina, com base na experiência das 120 escolas-piloto da rede, foram prospectados indicativos do que os estudantes gostariam de aprender e vivenciar na escola. Participaram do processo de elaboração dos indicativos dos componentes eletivos professores, gestores e profissionais das Coordenadorias Regionais de Educação e da Secretaria de Educação, o que culminou na publicação de um Caderno denominado *Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes*, disponível no site da SED¹.

A oferta dos componentes curriculares eletivos é semestral e definida pelo documento como:

- Espaço de ampliação de aprendizagens e conhecimentos que proporciona vivências diversas, contempladas ou não, na BNCC.
- Oportunidade para os(as) estudantes construir a própria trajetória escolar, em um contexto de flexibilização e de promoção do protagonismo juvenil.
- Construção dos(as) educadores da rede, como resultado de diagnóstico realizado nas escolas-piloto.
- Proposta que resulta de criatividade e de inovação, capaz de gerar mudanças significativas

¹ <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>.

na organização dos tempos, dos espaços e das práticas escolares.

– Unidade curricular de caráter mais prático e experiencial, desenvolvida com base em metodologias ativas (Santa Catarina, 2020a, p. 39).

Nesse Caderno, os componentes curriculares eletivos foram organizados pelas áreas do conhecimento; os que integram mais de uma área ou abordam temas contemporâneos transversais foram agrupados nas áreas de Ciência e Tecnologia ou de Componentes Integradores. Dentre as orientações disponibilizadas no Caderno, dispõe-se um rol de componentes curriculares eletivos, conforme descritos a seguir.

Quadro 1 – Componentes curriculares eletivos

Área de conhecimento	Componente curricular eletivo
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas Diálogos Contemporâneos das Juventudes Pesquisa de Campo e Intervenção Local Estudos e Projetos Culturais
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Conhecimentos Científicos Experimentação e outras Práticas Investigativas Saúde, Sociedade e Meio Ambiente
Ciência e Tecnologia	Educação Tecnológica Cultura Digital Pensamento Computacional

Continua...

Continuação do quadro 1

Área de conhecimento	Componente curricular eletivo
Componentes Integradores	Estudos Dirigidos Educação Empreendedora Projeto de Intervenção Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica
Linguagens e suas Tecnologias	Práticas Corporais: Cultura Corporal de Movimento Práticas das Linguagens Artísticas Práticas em Libras Práticas de Linguagem no Campo Jornalístico-midiático Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural Práticas de Letramento Literário com Ênfase na Literatura Local Práticas de Multiletramentos no Campo Artístico-literário
Matemática e suas Tecnologias	Educação Financeira Educação Fiscal Jogos de Raciocínio Lógico-matemático Matemática Aplicada

Fonte: Santa Catarina (2020a)

O documento orienta os professores a adotarem as metodologias ativas com foco no protagonismo estudantil. O conceito de promover o ensino centrado na aprendizagem do estudante não é novo. Com pressupostos teóricos diversos, educadores como Paulo Freire (2002) defenderam tal proposta de educação. As metodologias

ativas surgem na década de 1980 e, ao trazer o estudante para o centro do processo educativo, responsabilizam-no pela sua aprendizagem. Nessa perspectiva, há um alinhamento com os ideários neoliberais que norteiam a BNCC no que tange a acentuar a necessidade de enfatizar o compromisso e o esforço do indivíduo.

Procedimentos metodológicos

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca identificar opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que está sendo investigado. Todavia, para Gatti e André (2013), a abordagem qualitativa não exclui a possibilidade de utilizar dados quantitativos, como é o caso da presente pesquisa. Para as autoras, mesmo ao se fazer um estudo que utiliza dados quantitativos, na análise estarão presentes o quadro de referência dos pesquisadores, seus valores e sua visão de mundo, o que caracteriza a dimensão qualitativa.

A pesquisa foi realizada em 120 escolas-piloto da rede pública estadual de Santa Catarina, distribuídas em seis macrorregiões do estado: norte, oeste, sul, serrana, Grande Florianópolis e Vale do Itajaí. Participaram da investigação gestores e professores que atuam nessas 120 escolas-piloto.

O instrumento de pesquisa empregado foi o questionário, composto de questões abertas e fechadas. Para May (2004), esse tipo de instrumento é ideal quando se objetiva atingir um número maior de respondentes, que foi o caso desta pesquisa. O questionário foi aplicado por meio do formulário digital Forms da Microsoft. Os participantes responderam após acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O procedimento de análise dos dados considerou as respostas das seis macrorregiões do território catarinense, exceto da serrana e Grande Florianópolis, que foram agrupadas, e de forma separada de gestores e professores. Em sequência, agruparam-se as respostas de todos os gestores e professores das macrorregiões. Da mesorregião sul, nenhum gestor respondeu. A metodologia da análise de conteúdo embasou a interpretação dos dados, sendo a “pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 2015, p. 95).

Neste capítulo, analisaram-se as questões relacionadas aos componentes eletivos, os quais foram indicados no questionário como disciplinas eletivas. Responderam ao instrumento de pesquisa 64 gestores e 592 professores que atuavam em 120 escolas-piloto de seis macrorregiões de Santa Catarina, no ano de 2022, momento da coleta dos dados. A seguir, as respostas serão descritas e interpretadas com base no referencial teórico.

Análise e discussão

Uma das questões versava sobre as escolhas das disciplinas eletivas pela escola, respondida apenas pelos gestores. Percebe-se que há uma diversidade de disciplinas eletivas ofertadas nas escolas, mas na macrorregião oeste, dos 31 gestores, a maioria (17) indicou a disciplina Estudo e Práticas em Ciências Humanas, seguida de Práticas Corporais e Educação Empreendedora. Na mesorregião serrana e na mesorregião Grande Florianópolis, 6 gestores responderam; a metade (3) listou as seguintes disciplinas: Educação Financeira, Estudos e Práticas em Ciências Humanas, Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica e Empreendedorismo. Na mesorregião do Vale do Itajaí, dos 12 gestores, as mais mencionadas foram Educação Financeira, Empreendedorismo e Estudos Dirigidos. Na mesorregião

norte, dos 10 gestores, as mais recorrentes foram Projetos Culturais, Meio Ambiente e Práticas Investigativas.

Os dados produzidos indicam que há uma diversidade nas disciplinas ofertadas pelas escolas, porém chama a atenção o fato de que as disciplinas Educação Empreendedora e Empreendedorismo sejam mencionadas pelos gestores das escolas de cinco macrorregiões que responderam ao questionário. Pode-se inferir que há uma preocupação em responder a uma demanda neoliberal para a formação dos jovens para o trabalho, o que está posta de forma explícita na BNCC, ao afirmar que a escola deve promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania ao

proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p. 466).

O conceito de empreendedorismo atende a uma agenda neoliberal, cuja racionalidade se sustenta na competição em que o homem é a empresa e no gerenciamento de si e do seu modo de produção, tornando-o instrumento produtivo e resultado financeiro. Nesse ideário, o incentivo à lógica do mercado e a crítica aos investimentos em programas sociais destinados à população menos favorecida aprofundam as ofensivas aos direitos sociais.

As duas respostas que serão expostas a seguir foram respondidas por gestores e professores. Uma das questões era sobre os critérios para a escolha das disciplinas, respondida apenas pelos gestores. Na macrorregião oeste, dos 31 gestores que participaram, a

maioria (17) apontou a escuta dos estudantes. Na mesorregião serrana e na mesorregião Grande Florianópolis, as 3 respostas indicaram a escuta dos estudantes e a estrutura da escola. Na mesorregião do Vale do Itajaí, os 12 gestores responderam a escuta dos estudantes. Na mesorregião norte, dos 10 gestores, grande parte relatou escuta dos estudantes, seguida de disponibilidade dos professores.

Percebe-se que a maioria dos respondentes (gestores e professores) mencionou a escuta dos estudantes, seguida da disponibilidade dos professores e da estrutura da escola como critérios para a oferta da disciplina. É preciso ter atenção ao se considerar que a escolha pelos estudantes das disciplinas eletivas pode assegurar o aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos itinerários. Conforme Saviani (2012), é papel da escola correlacionar os interesses dos estudantes com as necessidades de formação, considerando um currículo embasado em aspectos científicos, culturais e tecnológicos a fim de responder a um projeto de sociedade democrática.

Na questão sobre os materiais que foram disponibilizados para a implementação dos itinerários formativos (trilhas, eletivas, Projeto de Vida) além dos documentos oficiais, os mais mencionados pelos 46 gestores e 243 professores das macrorregiões que responderam à pergunta forma: cadernos disponibilizados pela SED, portfólios, livros didáticos, sites, vídeos e material adquirido do Instituto Ayrton Senna. Além da indicação do referido instituto na indução da política do Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina, observa-se também que o Caderno “Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes” (Santa Catarina, 2020a), que compõe a BNCC e o CBEMTC, documento de publicação oficial, elaborado exclusivamente por professores da rede estadual, técnicos da SED e consultores, conta, na página 6, com a descrição de toda a equipe do Instituto longo, ainda que não esteja clara qual foi efetivamente sua participação no caderno. Percebe-se com essas duas incursões, juntamente com a elaboração do CBEMTC e no material utilizado para

orientação do professor, que a agenda neoliberal está fortemente presente, ignorando uma trajetória de mais de 30 anos de construção curricular catarinense, organizada de forma coletiva, por meio de formações continuadas, desde a escola, com ampla participação de professores e gestores, cuja cultura escolar e curricular trazida por estes era expressa nos documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina desde 1989 até 2014.

A diversidade de materiais pode indicar a preocupação dos gestores e professores com o planejamento das disciplinas eletivas, que são diferentes das que os professores têm ministrado pela matriz curricular anterior à reforma. A formação docente continuada é primordial ao se propor um novo currículo, cujos componentes são distintos dos que são abordados nos cursos de graduação. Entende-se, como Nóvoa (2019), que a formação continuada deve estar pautada na realidade escolar e assentada na reflexão coletiva sobre a prática educativa. Nesse sentido, há necessidade de se criar espaços de formação na escola com o objetivo de que os professores possam estudar, trocar e aprender coletivamente.

Outro ponto de atenção com relação ao processo de aprendizagem nessa organização curricular é a avaliação, que na rede estadual de ensino foi disposta da seguinte forma: os componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento possuem avaliação semestral, porém a formação geral básica, o PV e a segunda língua estrangeira têm avaliação trimestral, o que provoca um descompasso tanto no processo de aprendizagem do estudante quanto no processo de acompanhamento, por parte dos professores, da evolução do estudante ao longo do ano, sobretudo considerando que a formação geral básica e os itinerários formativos (que envolvem as trilhas de aprofundamento, a segunda língua estrangeira, o PV e os componentes curriculares eletivos) devem ser organizados com base em um planejamento integrado, de forma que a aprendizagem se torne efetivamente interdisciplinar.

Com relação a quem participou da escolha dos itinerários formativos, incluindo as trilhas de aprofundamento e as disciplinas eletivas na sua escola, os 64 gestores e 488 professores das macrorregiões que responderam a essa questão indicaram na sua maioria os professores, os gestores e os estudantes. Foram assinaladas com menor frequência as alternativas da participação por membros da comunidade e da SED, tanto por gestores quanto por professores.

Os dados indicam que há um protagonismo dos sujeitos pertencentes à escola. Porém pode-se inferir que há pouco envolvimento da comunidade externa à escola, já que há pouca indicação dos respondentes. A participação da comunidade é uma estratégia indispensável para assegurar a gestão democrática da escola (Libâneo, 2004). Para o autor, ao se propor uma educação crítica, deve-se adotar uma pedagogia social que vislumbre um novo projeto de sociedade, no qual a escola pública tem papel determinante.

Considerações finais

Com o objetivo de discutir sobre as escolhas das disciplinas eletivas curriculares ofertadas nas escolas-piloto de Santa Catarina, pode-se afirmar que, com base no rol dos componentes curriculares eletivos disponibilizados pela SED, as escolas-piloto que participaram desta pesquisa ofertaram diversos dos componentes elencados.

A seleção dos componentes curriculares eletivos ocorreu a partir das condições de estrutura da escola, da formação do corpo docente e da escuta dos estudantes. Pode-se inferir que há uma restrição na seleção dos componentes considerando as condições objetivas da escola, o que de alguma forma pode frustrar as expectativas de alguns estudantes.

Percebe-se que há indicação de variados materiais, os quais são utilizados para planejamento e desenvolvimento dos componentes eletivos que são ofertados aos estudantes. Porém, conforme os dados apontam, acredita-se que a disponibilização de materiais não é suficiente para que a prática docente se transforme. É preciso investir na formação continuada docente, oportunizada pela e na escola, a fim de que possa ocorrer num processo reflexivo e coletivo dos professores. A formação em serviço é defendida por inúmeros autores como Nóvoa (2019), pois pode levar em conta a realidade da escola e dos estudantes, impactando diretamente na sua formação.

No que tange à percepção dos professores participantes da pesquisa sobre a importância dos componentes curriculares eletivos, parece ainda haver dúvidas de sua efetividade, considerando os desafios de serem ofertados. Tal aspecto pode estar ligado ao cenário social e à brevidade que as escolas tiveram para implementar o novo currículo.

Todavia, numa visão macro, é preciso ponderar que a seleção de componentes curriculares pode ser um espaço no qual o capital tem a oportunidade de propor disciplinas de interesse voltado ao mercado, dificultando a continuação dos estudos para aqueles estudantes oriundos de classes menos favorecidas. Dessa forma, faz-se mais uma vez presente a proposição de uma escola que busca manter a ordem social vigente, ao atender o sistema produtivo.

Por outro lado, acredita-se, como Freire (2002), que os sujeitos são capazes de intervir e ressignificar as práticas educativas. Assim, os componentes curriculares eletivos podem ser entendidos como um espaço de disputa, no qual professores e estudantes exerçam sua criticidade e autonomia de pensamento com vistas a transformar o currículo que é praticado.

Porém não se pode perder de vista que, se a reforma do ensino médio tinha como objetivo melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e reduzir a evasão escolar, tal propósito até o momento não atingiu o êxito desejado, pelo menos em Santa Catarina. Se

considerarmos os dados apontados pela SED-SC/SISGESC de 11/4/2023 (dados relativos a 2022), de um total de 65.905 estudantes matriculados na primeira série do NEM, na rede estadual catarinense, 22.157 figuram entre reprovados e desistentes, contra 43.748 aprovados. No ensino noturno a situação torna-se ainda mais caótica, considerando que em Santa Catarina, com a reforma, a modalidade de ensino médio noturno passou de 3 para 4 anos, fazendo com que, ao fim de 2022, dos 28.482 estudantes matriculados na primeira série do NEM noturno, 18.003 figuram entre os reprovados ou desistentes, contra 10.839 aprovados. São dados assustadores, que provocam uma profunda reflexão acerca do que realmente se pretende com essa reforma.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

LIBÂNEO, José. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Tradução de Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI. *In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, Antonio Flávio; VIEIRA, Arlindo (org.). **Currículo, formação e internacionalização: desafios contemporâneos***. Braga: CIE, Universidade do Minho, 2018. p. 72-83.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

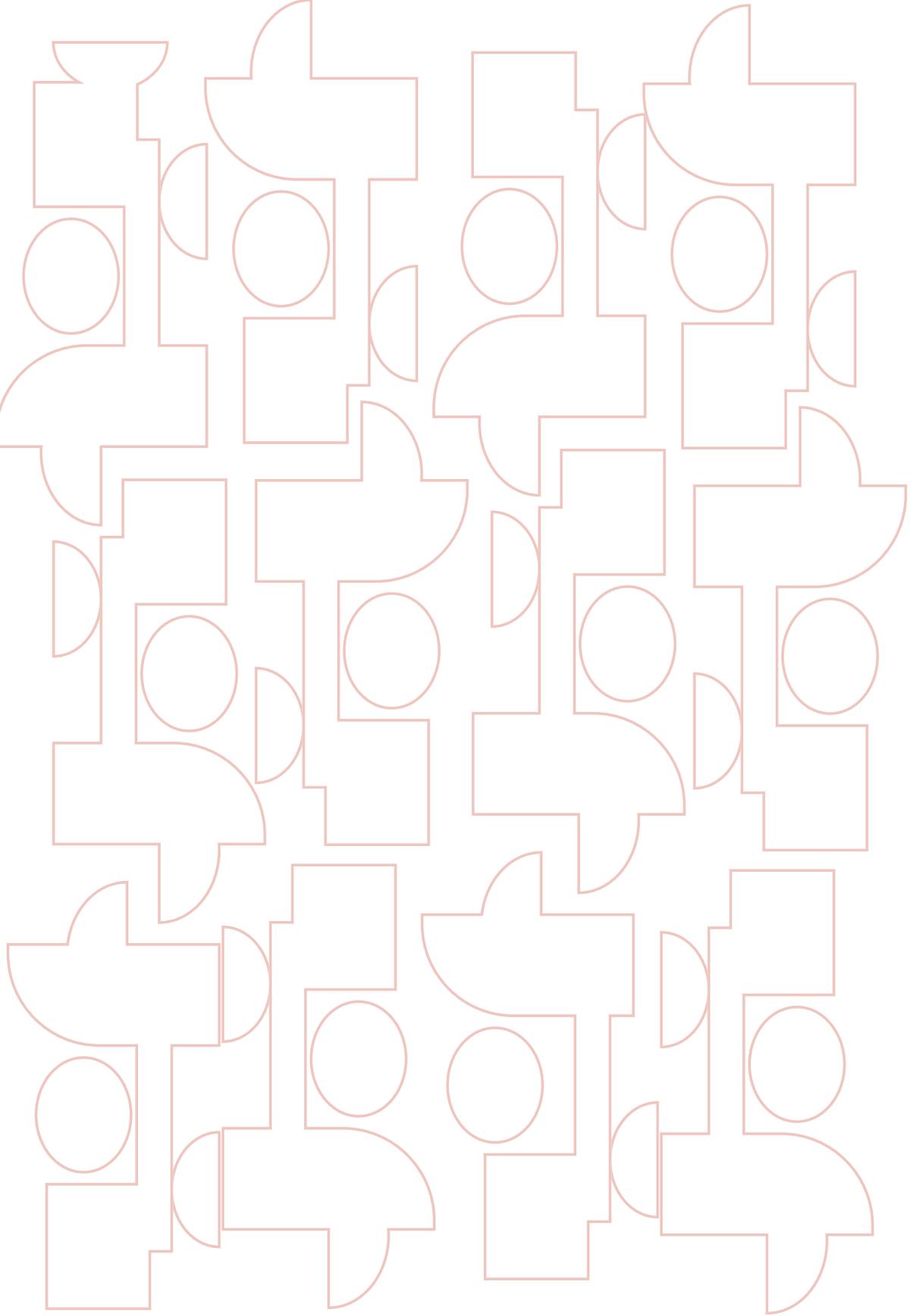
SANTA CATARINA. **Componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes**. Florianópolis, 2020a. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file>.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**. 2020b. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Cergio Roberto; BERGIANTE, Nissia Carvalho Rosa. Percepção dos docentes sobre os fatores da evasão escolar no ensino técnico integrado em uma instituição de ensino brasileira. **Revista Produção e Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-14, 22 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/producaoedesenvolvimento/article/view/e283/207>.



Capítulo 9

“VOZES” DA (NÃO) FORMAÇÃO DOCENTE PARA O NOVO ENSINO MÉDIO

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato

Introdução

O ensino médio é um problema inadiável do século XXI, tanto para quem produz políticas públicas da educação quanto para quem tem gerado reflexões a respeito do presente e futuro caminho dessa etapa da escolarização de milhares de jovens do nosso país. O presente capítulo visa realizar um balanço inicial a respeito da formação de professores para o Novo Ensino Médio (NEM) em Santa Catarina, com a intenção de apontar concepções do que se espera da atuação docente visto pelas “vozes” dos próprios professores e dos gestores das instituições pesquisadas.

Para tanto, apresento uma análise qualitativa dos dados da pesquisa realizada no estado de Santa Catarina, vinculada ao projeto intitulado “Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional”, no âmbito do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc). Recorto das fontes as “vozes” a respeito da formação de professores para o NEM. Uso a metodologia qualitativa sugerida por

Minayo (2001) para fazer uma leitura dos dados, no sentido de as problemáticas lançadas nas coletas dos dados iniciais serem alvo tanto da ampliação da compreensão quanto da crítica das hipóteses iniciais lançadas no projeto. Usam-se categorias como forma de agrupar as variáveis recortadas dos dados da pesquisa. Assim, contextualizo que a investigação ocorreu no segundo semestre de 2022. Entre outras questões, buscou-se registrar as “vozes” de professores e de gestores envolvidos na ação pedagógica e administrativa das escolas-piloto. Os pesquisadores no coletivo do Oemesc propuseram questões que foram inseridas no referido projeto. Tais problemáticas nortearam a escrita deste texto, quais sejam: quais ações de formação, visando à implementação do NEM, foram realizadas na sua escola? Além da formação continuada, quais outras estratégias foram utilizadas para implementar o NEM na escola? Como tem ocorrido a formação continuada dos professores durante a implementação dos itinerários formativos na escola, na percepção dos gestores e dos professores?

Os questionários, aplicados a gestores e docentes atuantes nas escolas-piloto de Santa Catarina, foram constituídos da mesma estrutura, modificando-se algumas perguntas em razão da especificidade da função exercida nas respectivas escolas¹. Assim, os questionários foram organizados de modo a compor o perfil dos participantes, os aspectos relacionados à implementação do NEM e os relativos às contribuições do NEM para a formação dos jovens. Os dados coletados visaram capturar a percepção de gestores e docentes das escolas-piloto sobre o processo de implementação do NEM nas escolas, onde atuam e também suas expectativas sobre os itinerários formativos. Tais fontes foram produzidas diante do contexto sociopolítico brasileiro hostil e pós-pandêmico, somado ao cenário de implantação de uma reforma curricular que, durante

¹ O questionário para gestores possui 38 perguntas; para professores, 25 perguntas.

as alterações propostas na Lei n.º 13.425/17, produziu efeitos perturbadores e turvos sobre os seus educadores e as escolas.

Diante dessas problemáticas, uma questão geral contextualiza a formação de professores, que é a relação estreita com o Currículo Base para o Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), sobretudo também que esse documento foi destacado nas respostas da pesquisa a respeito das formações dos professores. Assim, para compreender o currículo, uso da publicação recente das educadoras Ferri e Amorim (2022), que esclareceram a respeito dos movimentos de elaboração dos textos integrantes do CBEMTC, iniciados em 2019 com a aprovação do projeto ProBNCC-EM.

Para essa política curricular se efetivar, ocorreu, entre tantas questões, o processo de seleção e contratação de profissionais efetivos da rede estadual. Eles foram redatores do currículo em suas diversas áreas de formação, sendo profissionais recrutados pela equipe da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC) dentre os professores efetivos na rede estadual de educação. A metodologia usada para a elaboração do texto curricular foi a de dividir por área os grupos de redatores. Assim organizados, as tarefas foram distribuídas sucessivamente em separado: área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia, Ensino Religioso e Filosofia), área das Ciências da Natureza (Física, Biologia, Química), Linguagens (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Física e Arte) e Matemática. Para Cássia Ferri e Rebeca Amorim (2022), no processo de confecção curricular constataram-se a diversidade de posicionamentos epistemológicos, as apropriações singulares das normativas, as orientações difusas e a troca de responsáveis pela gestão, o que representa alguns dos desafios encontrados pelos atores dessa elaboração curricular.

Diante dessa breve contextualização do currículo do NEM, e como forma de reflexão das variadas “vozes” dos professores e gestores, o presente texto foi organizado metodologicamente em duas partes: a primeira com foco na fala dos professores; a segunda,

na dos gestores, ambos se entrecruzam por discutirmos os possíveis sentidos de (não) formação continuada dos professores, sentidos que se repetem ou se distanciam, com vistas às análises dos dados fornecidos por parte desses profissionais da educação.

“Vozes” dos professores da (não) formação docente

Cabe traçar o perfil dos/as professores/as. Contou-se com perguntas sobre identidade de gênero, idade, etnia, formação, tipo de vínculo, em qual cargo atua, tempo de atuação na escola de ensino médio. Na sua maioria eram mulheres docentes. A faixa etária está situada entre 30 e 40 anos de idade. Quanto à etnia, há identificação de brancos, enquanto pardos e pretos vêm em segundo plano. Sobre a formação, predominou a graduação completa, seguida da especialização. Por fim, em relação ao tipo de vínculo, grande parte é professores temporários (ACTs); a minoria são professores efetivos da rede estadual.

Para este capítulo, as problemáticas a respeito das ações de formação para implementação do NEM, singularmente para a formação docente em relação aos itinerários formativos, foram questões respondidas pelo segmento dos professores das escolas-piloto de todas as regiões de Santa Catarina. Os dados analisados aqui trazem as variáveis dessa amostragem. Passo a listar alguns dados da pesquisa indicados como variáveis mais repetidas, para apontar no sentido da (não) formação docente no contexto de implantação do NEM.

Há uma lista de (não) formação docente, na perspectiva dos professores, cito algumas dessas faltas, ausências ou insuficiências, tais como: a) formação presencial de professores e equipe escolar; b) cursos ligados à realidade escolar; c) formação antes do início letivo; d) troca de experiências entre profissionais (experientes)

da escola ou de outras; e) cursos relacionados às tecnologias e de cada componente dos itinerários (eletivas, trilhas e Projeto de Vida); f) formação de professores por área do conhecimento; g) acesso a referências e autores. Todos os indicativos apontam para a (não) formação, como dito, faltas, ausências ou insuficiências.

Na metodologia qualitativa de Minayo (2001), os sentidos das problemáticas lançadas nas coletas dos dados possibilitam usar a categoria da (não) formação docente como forma de agrupar essas variáveis de ausência e insuficiência de formação docente, sendo a mais recortada dos dados da pesquisa. Portanto, especificamente sobre as ações de formação para implementação do NEM, segundo os professores, diante do cenário da pesquisa, houve destaque na realização de cursos de formação continuada ofertados pela SED e, num segundo momento, pelas escolas-piloto. Em ambas as iniciativas formativas, há especialmente o formato *online*, indicado como ferramenta que se tornou fundamental, isso ao longo do processo da construção dos documentos curriculares e implementação da reforma, em parte pela razão da pandemia de covid-19, em 2020. Os dados remetem a problematizar a necessidade de se intensificar a realização de processos formativos dos professores em formato presencial.

Na percepção da maioria dos respondentes professores, as informações e orientações sobre a implementação dos itinerários formativos na escola têm sido nem suficientes nem insuficientes; há os que consideram as orientações insuficientes. Ainda, os professores responderam à questão indicando a falta de estrutura material, como laboratórios, salas, internet adequada, lousas, fotocopadora, materiais didáticos, além de qualificação profissional adequada, seja em formação/capacitação ou em jornada compatível com a carga horária de trabalho. A situação de infraestrutura da escola aparece entre as principais variáveis apontadas pelos professores para implementação dos itinerários formativos da escola. Há nos dados a menção da falta de materiais de apoio, para o desenvolvimento de

atividades em laboratórios e acesso à internet. Sobre essa dimensão os professores afirmam que é importante:

Docente 1: ter material suficiente para todos os alunos, incluindo vidrarias e tabelas periódicas. Uma maior aquisição de livros e materiais que auxiliem o desenvolvimento dos alunos.

Docente 2: Internet para os alunos. Disponibilidade de recursos de vídeo para mais professores usarem simultaneamente. Material didático para as trilhas e componentes curriculares eletivos (não há material base para os componentes que envolvem estudar a realidade catarinense, além de não haver acesso à internet para os alunos).

Citou-se também “*carência de espaços e recursos que permitam contemplar as atividades propostas nos documentos norteadores*”.

Além disso, há outros indicativos, como a própria insegurança de continuidade do NEM, somada à aceitação de professores e alunos do novo modelo educativo, entre outros dados que apontam para a (não) formação docente. Citam-se as respostas que exemplificam as angústias docentes:

Docente 3: A dificuldade é que nem sempre o itinerário formativo escolhido é de escolha do indivíduo, mas sim é escolhido aquele que a maioria escolhe, então não satisfaz a todos.

Docente 4: Falta informação, estrutura, apoio financeiro. Cursos presenciais que possam ser dialogados com pessoas da mesma área, mas com escolas diferentes, para que haja troca de experiências... Trabalho em uma escola onde possuímos uma tarde de planejamento,

riquíssimo para podemos evoluir no processo de ensino e aprendizagem. Porém na outra escola não tem aula de planejamento e nem consigo encontrar professores da minha área. Acredito que a troca de saberes é fundamental para conseguirmos atingir o objetivo do Novo Ensino Médio.

Docente 5: Precisamos manter e aumentar as aulas para planejamento por área de conhecimento e coletivo. Necessitando de espaço físico e internet de qualidade, além de projetores, lousa digital e segurança. Sem estrutura nada pode ser feito.

Docente 6: Um curso melhor para os professores. Tudo ainda é desorganizado e cansativo. Os professores das lives são bons, mas não se aprende assim. Infelizmente, estamos só em teorias, e a realidade dos estudantes ainda é muito diferente do que querem implementar. Desculpe-me. É isto.

Docente 7: Falta de formação adequada aos professores. A carga horária de trabalho dos professores é alta, precisa dar muitas aulas para ganhar um salário necessário para sobrevivência, no entanto com muitas aulas o professor não tem muito tempo para estudar e preparar uma aula de qualidade para trabalhar itinerário formativo e muitos não têm uma formação adequada para trabalhar tal itinerário formativo.

Assim, diante da falta da dimensão estrutural, emerge a variável do planejamento integrado, que não acontece adequadamente com a formação de professores. Os dados recomendam intensificar o diálogo com os professores, certamente utilizando outras/novas estratégias, para além das formações virtuais realizadas. Tal fato pode ser visto como um obstáculo no processo de operacionalização da matriz curricular, particularmente, da parte flexível. Segundo

Imbernón (2006), a docência como profissão permite analisar a formação de professores permeada por uma nova epistemologia da prática educativa, o que a torna mais complexa. Muitas variáveis se apresentam como (não) formação docente no contexto de implementação do NEM nas vozes dos professores. Passamos a seguir a apresentar as vozes dos gestores.

“Vozes” dos gestores da (não) formação docente

Igualmente, cabe traçar o perfil do gestor escolar. Contou-se com perguntas sobre identidade de gênero, idade, etnia, formação, tipo de vínculo, em qual cargo atua, tempo de atuação na escola de ensino médio, na educação e na gestão. No perfil há o indicativo de mulheres brancas, na faixa de idade entre 40 e 50 anos, com graduação completa, professoras efetivas na educação e no ensino médio, e assim trabalham na gestão. Os dados evidenciam a hegemonia de mulheres tanto como professoras quanto na gestão. Cabe citar que o perfil de gestor está atrelado às normativas do estado, especialmente ao decreto que dispõe sobre a gestão escolar na rede estadual de ensino (Santa Catarina, 2019b), o que torna obrigatório que o gestor seja professor efetivo e que tenha superado o estágio probatório (ou seja, mais de 3 anos de carreira). Na sua maioria são as mulheres que conseguiram atingir tal critério indicado pela rede estadual de ensino.

Uso do feminino como gênero universal em respeito aos dados coletados, quando indicam que em grande parte o NEM conta com mulheres na docência e na gestão. Assim, sobre as ações de formação para implementação do NEM, as gestoras informaram que foram realizados: cursos de formação continuada *online* pela SED (*lives*, reuniões, oficinas e outros); cursos de formação continuada presencial

pela SED; cursos de formação continuada *online* pela escola (*lives*, reuniões, oficinas e outros); cursos e atividades formativas presenciais, promovidos pela escola, além de outras atividades nas escolas-piloto, como escuta com a comunidade escolar, reuniões, leituras, pesquisas, planejamento coletivo e por área do conhecimento e estudo dos cadernos do território catarinense. Para além da formação induzida pela SED ou pela própria escola, as seguintes estratégias formativas estão entre as mais empregadas: tempo destinado ao planejamento, leitura de documentos e paradas pedagógicas com planejamento por área do conhecimento. E, para além dos documentos oficiais indutores, os respondentes apontaram que outros materiais contribuíram/estão contribuindo para a implantação dos itinerários formativos (trilhas, eletivas, PV), tais como artigos sobre o assunto, materiais disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna, orientações do Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI).

Em relação às “vozes” das gestoras sobre a implementação dos itinerários formativos nas escolas, apontam como dificuldade a adequação dos espaços físicos, a necessidade de continuar com o planejamento integrado e a alta rotatividade de professores impactam na formação continuada dos professores para a implantação dos itinerários formativos. A (não) formação docente é a variável mais mencionada; não é nem satisfatória, nem insatisfatória:

Gestora 1: O tempo de planejamento integrado, para estudar e implementar a proposta, que precisa ser garantido e coordenado/orientado.

Gestora 2: Possibilitar formação continuada de professores e gestores no formato presencial.

Gestora 3: Superar as resistências dos professores por falta de compreensão do NEM.

Gestora 4: Criação de apoio pedagógico e de coordenação voltado especificamente [com mais tempo de dedicação] para o NEM, com profissionais que devem acompanhar e coordenar ações de implementação no espaço da escola.

Assim, concordamos que o pressuposto do profissional da educação é ser “[...] o construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (Imbernón, 2006, p. 49). Por isso, nas vozes docentes há, simultaneamente, tanto a autocrítica quanto um processo de não análise de como os gestores podem apoiar o trabalho dos professores de planejarem suas aulas, bem como o desenvolvimento do seu trabalho. A garantia da gestão para que os professores tenham suas horas de planejamento integrado aparece como ponto crítico quanto a não formação dos professores. Outro aspecto em comum com as vozes dos professores em relação à sua própria formação é o formato presencial de formação docente, o que indica uma possível saturação de cursos *online* ofertados pela SED.

Considerações provisórias

Entre as respostas dos professores e gestores, encontram-se relatos importantes da (não) formação docente. Como pontos comuns entre gestores e professores estão os problemas, como o da pandemia, os impactos permissivos da forma *online* e de cursos de baixa qualidade. Pode-se observar como os gestores e professores repetem a expressão “falta de formação”. Sobre tudo sobre a formação docente, a participação em cursos *online* ofertados pela SED foi a mais indicada. Portanto, a participação em atividades formativas ofertadas pela própria rede, de modo virtual, em detrimento da forma presencial, está entre as mais indicadas nos dados. A modalidade de cursos *online* de formação não gerou impactos positivos entre

os professores e gestores em busca de mitigar a falta ou a (não) formação docente, mesmo diante do cenário da pandemia ou do momento imediato da pós-pandemia.

Nas vozes dos professores e gestores os pontos em comum convergem sobre a necessidade de potencializar a própria escola como ambiente de formação docente. A escola é amplamente citada nas vozes desses profissionais da educação. A potência educativa da escola, como ponto similar entre os sujeitos, indica a necessidade de privilegiar a formação na modalidade presencial, especialmente no ambiente escolar, e não apenas em curso *online*. Por fim, outro indicativo fornecido pelos dados da pesquisa como problemática da (não) formação docente esteve voltado à crítica panorâmica dos docentes e gestores em relação aos limites e às problemáticas da implementação da política educativa do NEM na rede de ensino em Santa Catarina.

Referências

FERRI, Cássia; AMORIM, Rebeca. Entre prescrições e resistências: a produção do texto do Currículo do Território Catarinense para o Ensino Médio. In: SCHULZ, Luciane; CARVALHO, Carla (org.). **Por uma formação docente dentro da profissão**: a partilha de saberes das licenciaturas com professores em exercício. 1. ed. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTA CATARINA. **Primeira reunião técnica**. Chapecó, 2019a. 62 eslaides. Disponível em:http://ceduphh.com.br/novo_ensino_medio/Arquivos/Novo_Ensino_Medio_Catarinen.se.ppt. Acesso em: 21 nov. 2022.

SANTA CATARINA. **Decreto n.º 194, de 31 de julho de 2019**. Dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da rede estadual de ensino. Florianópolis, 2019b.

MINICURRÍCULO DOS(AS) AUTORES(AS)

Marly Krüger de Pesce

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de licenciatura em Letras da Universidade da Região de Joinville (Univille). Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (Gecdote).

E-mail: marly.kruger@univille.br

Jane Mery Richter Voigt

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e graduação da Univille. Pesquisadora do Gecdote. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina (Oemesc).

E-mail: jane.mery@univille.br

Juares da Silva Thiesen

Doutor em Educação (ICCP) e em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Líder do Grupo de Pesquisa em Currículo (Itinera) e do Grupo de Estudos em Educação Integral (GEEI/SC). Membro do Oemesc.

E-mail: juares.thiesen@ufsc.br

Willian Simões

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó (UFFS). Membro do Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação (GPETE), coordenando a linha Territorialidades das Juventudes, Trabalho e Educação.

E-mail: willian.simoies@uffs.edu.br

Cássia Ferri

Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb).

E-mail: cferri@furb.br

Rebeca Amorim

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Professora efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Bolsista Uniedu.

E-mail: rebeaa@furb.br

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Doutora em Educação pela UFSC. Professora de cursos de licenciatura e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos do IFC. Membro do Grupo de Pesquisa EMpesquisa – Ensino Médio em Pesquisa.

E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br

Maike Cristine Kretzschmar Ricci

Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Professora efetiva da rede estadual de ensino; atua na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). Membro do Observatório Nacional de Educação Integral, com enfoque no ensino médio. Pesquisadora e colaboradora do Instituto de Geração de Tecnologias do Conhecimento (Instituto Kw).

E-mail: maikeckr@gmail.com

Shirlei de Souza Corrêa

Doutora em Educação, com ênfase em Currículo, pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário Avantis (Uniavan). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas de Currículo e Avaliação.

E-mail: shirlei.correa@uniavan.edu.br

Celso Kraemer

Doutor em Filosofia pela PUC/SP. Professor de cursos de licenciatura do departamento de Ciências Sociais e Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes de Si e do Núcleo de Estudos da Diversidade de Gêneros e Sexualidade.

E-mail: kraemer250@gmail.com

Patricia Tatiana Raasch

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes de Si.

E-mail: profpatriciaraasch@gmail.com

Andreza Cipriani

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior (Gepes).

E-mail: andrezac@furb.br

Viviane Grimm

Doutora em Educação pela Udesc. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFC – Blumenau.

E-mail: viviane.grimm@ifc.edu.br

Ana Martina Baron Engeroff

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da UFSC. Professora de Sociologia no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Florianópolis.

E-mail: anamartinabaron@gmail.com

Marizete Lemes da Silva Matiello

Mestre em Educação pela UFFS. Diretora do Colégio Unochapecó. Professora de Educação Física na rede estadual de Santa Catarina e do curso de Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

E-mail: marizete@unochapeco.edu.br

Ariana Mendes

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFC – Blumenau. Técnica em Assuntos Pedagógicos na rede estadual de Santa Catarina.

E-mail: arianamendes@sed.sc.gov.br

Fabiano Maurício Ponciano

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFC – Blumenau. Professor de Filosofia na rede estadual de Santa Catarina.

E-mail: fabianomauricioponciano@gmail.com

Yomara Feitosa Caetano de Oliveira Fagionato

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille. Doutora em História pela UFSC.

E-mail: yoliveirafagionato@gmail.com