

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA: A PERSPECTIVA DOCENTE FRENTE A ESSE PROCESSO

THE IMPLEMENTATION OF THE NEW MEDIUM ENSINO IN THE STATE NETWORK OF SANTA CATARINA: THE TEACHING PERSPECTIVE FACING THIS PROCESS

Katiana Possani Costa

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, Brasil

katianapc@gmail.com | orcid.org/0000-0002-4423-2976

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, Brasil

rlb@unescc.net | orcid.org/0000-0001-6279-9346

Resumo

Este trabalho, de abordagem qualitativa e com foco descritivo, teve como objetivo analisar o processo de implementação do NEM (Novo Ensino Médio) na rede pública estadual de Santa Catarina a partir do olhar docente. Ressalta-se que, frequentemente, estabeleceu-se correlações com os documentos norteadores da Educação Básica, compostos pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e CBTC – Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021), inclusive para compreender os caminhos de implementação do NEM. A pesquisa foi realizada nas três maiores escolas do município de Criciúma (SC), tendo como sujeitos os professores atuantes no NEM. A coleta de dados partiu de dois instrumentos: o primeiro, questionário, para conhecer o público participante e para que eles pudessem se familiarizar com o tema; o segundo, grupo focal, por meio de gravação e transcrição dos áudios, entendido como uma das principais técnicas para um estudo qualitativo. A partir da análise dos dados obteve-se como resultados que, a rede pública estadual, mesmo diante de uma nova proposta curricular, não propicia uma estrutura adequada para os seus professores, bem como não há espaço e tempo de planejamento, a contar o esvaziamento curricular a partir da diminuição da carga horária das disciplinas que compõe a formação geral básica.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Escola Pública; Formação.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



THE IMPLEMENTATION OF THE NEW HIGH SCHOOL IN THE STATE SCHOOL OF SANTA CATARINA: THE TEACHERS' PERSPECTIVE ON THIS PROCESS

Abstract

This qualitative and descriptive study aimed to analyze the process of implementing NEM (New High School) in the public school system of Santa Catarina from the perspective of teachers. It is important to note that correlations were frequently established with the guiding documents of Basic Education, composed of the BNCC – National Common Curricular Base (Brazil, 2018) and CBTC – Base Curriculum of the Santa Catarina Territory (Santa Catarina, 2021), including to understand the paths of implementation of NEM. The research was carried out in the three largest schools in the city of Criciúma (SC), with the subjects being teachers working in NEM. Data collection was based on two instruments: the first, a questionnaire, to get to know the participating public and so that they could familiarize themselves with the topic; the second, a focus group, through recording and transcription of audios, understood as one of the main techniques for a qualitative study. From the analysis of the data, the results obtained were that the state public network, even in the face of a new curricular proposal, does not provide an adequate structure for its teachers, as well as there is no space and time for planning, counting the emptying of the curriculum from the reduction in the workload of the subjects that make up basic general education.

Keywords: New High School; Public School; Training.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA EN LA ESCUELA ESTATAL DE SANTA CATARINA: LA PERSPECTIVA DOCENTE HACIA ESTE PROCESO

Resumen

Este trabajo, con abordaje cualitativo y enfoque descriptivo, tuvo como objetivo analizar el proceso de implementación de la NEM (Nueva Escuela Secundaria) en la red pública estatal de Santa Catarina desde la perspectiva docente. Se destaca que frecuentemente se establecieron correlaciones con los documentos rectores de la Educación Básica, compuestos por la BNCC – Base Curricular Nacional Común (Brasil, 2018) y el CBTC – Currículo Base del Territorio Catarinense (Santa Catarina, 2021), incluso para comprender los caminos para la implementación del NEM. La investigación se realizó en las tres mayores escuelas del municipio de Criciúma (SC), teniendo como sujetos a profesores actuantes en el NEM. La recolección de datos se realizó mediante dos instrumentos: el primero, un cuestionario, para conocer al público participante y que se familiarizaran con el tema; el segundo, el grupo de enfoque, a través de la grabación y transcripción de audios, entendido como una de las principales técnicas para un estudio cualitativo. Del análisis de los datos, los resultados obtenidos fueron que la red pública estatal, incluso frente a una nueva propuesta curricular, no prevé una estructura adecuada para sus docentes, así como no hay espacio y tiempo para la planificación, contándose el vaciamiento del currículo a partir de la reducción de la carga horaria de las asignaturas que componen la educación general básica.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria; Escuela pública; Capacitación.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da tese de doutoramento defendida no ano de 2023, sob o título “O processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de SC: a perspectiva docente frente à

própria formação e ao enfoque interdisciplinar”, a qual teve como objetivo geral analisar a transição do modelo curricular do segmento final da Educação Básica, considerando o olhar docente envolto nessa nova configuração.

Desse modo, aqui, buscamos retratar o documento curricular desenhado e publicado para o Novo Ensino Médio do estado de Santa Catarina, bem como o olhar de uma das figuras latentes desse processo, o docente. Para isso, a pesquisa foi aplicada nas três maiores escolas, pertencente a rede pública estadual, do município de Criciúma, mencionadas no decorrer do texto pelas iniciais: STS, GHH, PMG; tendo como sujeitos os professores atuantes no Ensino Médio. A coleta de dados partiu de dois instrumentos: o primeiro, questionário, para conhecer o público participante e para que eles pudessem se familiarizar com o tema; o segundo, grupo focal, entendido como uma das principais técnicas para um estudo qualitativo.

O artigo se divide na primeira seção com enfoque na estruturação do currículo para o Novo Ensino Médio e; a segunda seção com o posicionamento dos docentes diante da experiência vivenciada com a implementação desse projeto de ensino. Cabe ressaltar que esses resultados são inerente a primeira proposição do NEM colocado em prática, pois no ano de 2024 e 2025, teve-se novas reformulações na grade curricular, bem como o caderno 3, que compõe o Currículo Base do Território Catarinense, intitulado Trilha de Aprofundamento, não se aplica mais.

1. Novo Ensino Médio: o currículo do território catarinense

A Educação Básica no Brasil tem, ao longo dos anos, vários registros que denotam mudanças, dentre elas, em 2022, por meio da Lei 13.415/2017, alterou de maneira expressiva o ensino na etapa final da Educação Básica, sendo assim o marco da efetivação do Novo Ensino Médio (NEM) em âmbito nacional. Coube a cada estado da federação construir o seu próprio currículo a partir da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

No estado de Santa Catarina, esse movimento teve início em 2019 com uma primeira versão do documento curricular, realizada por uma equipe da

Rede Estadual de SC e disponibilizada para consulta pública. Além de gestores, professores e profissionais ligados as Coordenadorias Regionais de Educação (braços da Secretaria Estadual de Educação), o que envolveu 254 profissionais para, então, escrever o documento, a contar também com uma equipe de consultores para cada área de conhecimento. Boa parte do desenvolvimento do currículo se deu de forma remota devido ao período pandêmico (Covid-19) (Santa Catarina, 2021).

Nesse caminhar, a Secretaria do Estado da Educação (SED) lançou, em 2021, o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (Santa Catarina, 2021). Consoante aos reguladores nacionais, enfatizam as duas mudanças de maior impacto para o NEM: ampliação da carga horária mínima anual (de 800 para 1000 horas) e a nova organização curricular.

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

No entanto, cabe indagar como suprir as necessidades individuais dos estudantes em sua formação básica, mediante a escolha de itinerários formativos, estando esses sujeitos imersos num contexto de coletividade e que vem a privilegiar a maioria; bem como pensar na possibilidade de oferta desses itinerários conforme a estrutura física das escolas. Os autores Cechinel e

Mueller (2022) já sinalizaram tal preocupação, apontando que os investimentos públicos estão limitados por 20 anos, o que dificulta ainda mais readequar os espaços de ensino para esta nova realidade, principalmente, para trazer novos componentes para o currículo.

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

- a) Projeto de Vida: com duas horas/aulas semanais, objetiva,
[...] garantir ao estudante espaço para reflexão acerca do presente e futuro, contribuindo no processo do autoconhecimento e do desenvolvimento da identidade do jovem, estimulando sua autonomia e, oportunizando fazer escolhas mais assertivas ao longo do Ensino Médio, de acordo com seus interesses e necessidades pedagógicas (Santa Catarina, 2019a, p. 21).
- b) Trilhas de Aprofundamento: com disciplinas oferecidas semestralmente, “podem contemplar uma área do conhecimento, integrar duas ou mais áreas do conhecimento ou, ainda, contemplar a educação técnica e profissional” (Santa Catarina, 2021a, p. 89, Caderno 1).
- c) Segunda Língua Estrangeira: ofertada em todos os anos de Ensino Médio, objetiva “ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se apare na realidade do contexto da unidade escolar” (Santa Catarina, 2021a, p. 88, Caderno 1). Por isso, a possibilidade de optar por Espanhol, Alemão, Italiano ou outro idioma. Embora esteja muito presente o Espanhol dado, talvez, as fronteiras de o Brasil dar-se com países hispano-falantes.
- d) Componentes Curriculares Eletivos: ofertado semestralmente, tem como objetivo aprofundar os “conteúdos de uma ou mais Áreas do Conhecimento, ofertados de acordo com o interesse dos estudantes” (Santa Catarina, 2019, p. 23).

A Figura 1 mostra uma das possibilidades de distribuição dos componentes curriculares e da parte flexível ao longo dos três anos de Ensino

Médio, em que os alunos têm um período de contraturno ou a carga horária diária ampliada. Porém, outras matrizes apresentam a possibilidade de dois períodos de contraturno. Organização tal que não se aplica ao Ensino Médio Noturno, pois o tempo na escola passou de três para quatro anos, com 25 aulas semanais.

Figura 1 – Distribuição dos Componentes Curriculares e Parte Flexível

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

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

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

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

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

A segunda problemática que analisamos é a diminuição de horas semanais de trabalho para os professores efetivos em suas unidades de ensino. Visto que, muitas vezes, precisarão se deslocar para mais escolas, comprometendo a qualidade do ensino, pois gera esgotamento físico e mental,

dentre outros fatores desmotivantes. Ou, ainda, a busca por cursos rápidos de qualificação para assumirem as disciplinas dos Itinerários Formativos e que fogem de seus domínios. Todos esses fatores levam para a proletarização docente, assegurado por Shiroma (2003), como uma forma de baratear o custo-professor.

Prosseguindo com essa nova matriz, em relação às Trilhas de Aprofundamento e Componentes Curriculares Eletivos, o Currículo Base (Santa Catarina, 2021cd) apresenta o Caderno 3 e 4 respectivamente, sendo eles um portfólio dividido entre as quatro áreas de conhecimento, como material orientador e com roteiros pedagógicos para auxiliar os professores e as equipes escolares na atuação desse processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, podemos entender esse material como um manual a ser seguido pelo professor, principalmente, se a disciplina não for de seu total domínio. O que tange ao currículo de teoria tradicional, sem questionar, meramente no “como fazer”.

Ademais, o Caderno 3 contém trilhas de aprofundamento integradas entre as áreas do conhecimento, enquanto que o Caderno 4 (Componentes Curriculares Eletivos) traz uma seção a mais correspondente aos componentes integradores em que a principal característica é não ter objetivos de conhecimento predefinidos, ou seja, não se vincula a nenhuma área específica do conhecimento.

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

acompanhamento mais individualizado” (Santa Catarina, 2021c, p. 316, Caderno 3).

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

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

Junto com o Itinerário Formativo têm-se os Componentes Curriculares Eletivos que, em conformidade com o Currículo Base (Santa Catarina, 2021d, p. 26), é “para desenvolver habilidades e construir aprendizagens em consonância com que são hoje e com suas (dos alunos) perspectivas do futuro”. O documento está dividido em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciência e Tecnologia, Componentes Integradores, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Na matriz

curricular esses componentes ocupam uma carga horária menor, comparada as trilhas, com duas aulas semanais, porém se fazem presente em todos os anos letivos do EM, enquanto que as trilhas a partir da 2ª série.

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

Mas será que esses outros profissionais são ou estão capacitados para assumirem disciplinas que fogem ao escopo de suas formações? Com tal abertura, alguns professores para completar a carga-horária se arriscam em searas não conhecida, pois muitos foram prejudicados com a diminuição de horas-aulas das disciplinas que fazem parte da formação geral básica. O mesmo ocorre para os professores que são contratados por tempo determinado, conhecidos como ACTs¹ (Admissões por Contratos Temporários), que para tão logo terem trabalho aceitam disciplinas diversas. Todo esse imbróglio resulta numa educação de baixa qualidade e de profissionais insatisfeitos, mas que precisam trabalhar, fomentando ainda mais a proletarização docente.

No entanto, percebemos que a conjuntura BNCC e CBTC ao enfatizar seus esforços para a inserção do jovem no mundo do trabalho e prepará-los para as adversidades da vida, mesmo que não saibam quais elas sejam, e diante de toda a mudança da estrutura curricular conforme aqui detalhada, temos a retomada da abordagem tradicional do currículo, que talha o sujeito de pensar

¹A admissão em caráter temporário dos docentes se dá por meio de processo seletivo em que os candidatos realizam prova objetiva e análise de títulos. Certame regido por edital com validade de até dois anos.

criticamente, pois impera o saber fazer. Assim diminui ou retira disciplinas na busca por atender as demandas do mercado, vislumbramos o passado neste presente.

2. A percepção docente frente a primeira implementação

Dentro do que foi até aqui mencionado, reportamo-nos agora compreender o olhar do docente diante desse processo, visto que colocar em prática um novo currículo requer modelar as estruturas que compõem um determinado ambiente, sejam elas administrativa, física, pedagógica e pessoal.

A pesquisa buscou conhecer a realidade das três maiores escolas estaduais do município de Criciúma a partir dos grupos focais com os professores dessas unidades escolares, essa coleta reverberou em três horas de gravação total, aproximadamente uma hora em cada local.

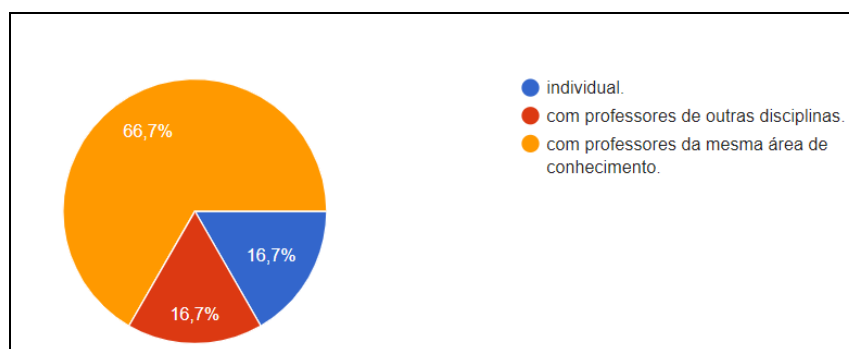
Interessante perceber que numa linha temporal anterior a efetivação do NEM nas escolas já se tinha a divulgação do novo modelo e expectativas foram criadas por parte de quem passava a conhecer o projeto, assim tivemos o relato de uma das professoras ao mencionar que, em um curso realizado pela SED, apresentaram um modelo que nada condisse com o que, de fato, foi implementado, pois em tal apresentação criou-se uma expectativa positiva e que, realmente, seria um modelo exitoso.

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

Mesmo sem o tempo programado para planejar as aulas como era o previsto, perguntamos via questionário se as aulas eram planejadas de forma

individual, com professores de outras disciplinas ou com professores da mesma área de conhecimento. As respostas, ilustradas no gráfico abaixo, apontam que as aulas, na Escola STS e GHH, em sua maioria eram planejadas com professores da mesma área de conhecimento.

Figura 2 – Modo de Planejamento das Aulas: Escola GHH



Fonte: dados da pesquisa.

Nessa escola, tem-se a porcentagem de 66% dos professores que planejam de forma conjunta, visto que eles recebiam para estarem na escola todas as quintas-feiras, no mesmo período, pois era uma escola de projeto piloto para o ENEM, porém nada desse projeto foi considerado para a efetivação do novo currículo. Não se tinha a totalidade de docentes em planejamento, pois muitos são ACTs e trabalhavam em outras unidades escolares.

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

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

Com uma realidade próxima, mas com porcentagens diferentes, a Escola PMG se sobressaiu com o planejamento individual em 44%. Essa escola buscou organizar as horas-atividades dos professores para que as cumprissem no mesmo momento, contudo não obtiveram êxito. Tal como a Escola STS também recorrem às plataformas digitais para suprir essa deficiência ou em conversas durante o recreio.

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

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

Os docentes agem conforme o que lhe é solicitado, todavia a maneira nem sempre é a devida, pois as condições também nem sempre são favoráveis. Tem-se um currículo com a orientação de ensino integrado, porém para colocá-lo em prática os professores necessitariam de formação e planejamento, sem isso buscavam medidas parciais, muitas vezes, que não cumpriam com o mínimo esperado. Além de planejar seguindo um currículo, precisam avaliar o processo de ensino-aprendizagem acompanhando as regras estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação.

Todo planejamento, além das estratégias de ensino para o objeto de conhecimento a ser trabalhado, é preciso que o professor equacione o tempo para: a) diagnóstico, identificar o que o aluno já sabe; b) intervenção, retomar o conteúdo a partir do conhecimento do aluno para chegar até o objetivo desejado, no entanto esse olhar não pode ser homogêneo, já que as dificuldades e formas de abstração são diferentes para cada aluno; c) replanejamento, no caso de insuficiência de resultado, pensar e praticar novos métodos. Todo esse processo deve ser analisado e oportunizado ao aluno a recuperação paralela, ou seja, a cada avaliação outra de recuperação. Bem

como, conforme a carga horária semanal das disciplinas tem-se o número mínimo de avaliações por trimestre, o que resultou em descontentamento por parte dos professores que tiveram a quantidade de aulas reduzidas, permanecendo um quantitativo de avaliações difícil de administrar.

Outro fator apontado pelos docentes, referiu-se à diminuição da carga horária, ao passo que cada aula tem de 45 minutos e a grade do NEM apresentava para a formação geral básica duas aulas para cada componente curricular, exceto Matemática com 3 aulas, na 1ª série; duas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa e Matemática na 2ª e 3ª série. Ademais, os componentes do Itinerário Formativo com duas aulas semanais e as Trilhas de Aprofundamento de 10 a 15 aulas semanais. Muitos componentes para os alunos e pouco tempo de execução para o professor, acarretando o esvaziamento de conteúdo, como exemplificou o professor da escola PMG e a professora da STS²:

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

² A transcrição das falas dos sujeitos pesquisados são descritas respeitando o modo enunciado, bem como destacamos em recuo e em itálico.

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

Embora a rede privada não foi tenha sido o foco do estudo se fez necessário algumas ponderações, inclusive, pois foi citada pelos professores em seus respectivos grupos focais. É notória a diferença que o NEM impactou nas escolas públicas e privadas, principalmente, na grade curricular. As instituições particulares não mexeram, ou mexeram pouco, na carga horária das suas disciplinas, passando a somente ampliar o tempo de permanência de seus alunos para cumprir com as novas disciplinas, sem contar que muitas dessas escolas não utilizam o período de aula normal para a aplicação de nenhum tipo de avaliação, quando usam somente para a avaliação regular, em caso de

recuperação somente o aluno que necessita comparecer em outro horário para recomposição do conteúdo e aplicação de novo instrumento avaliativo. Isso garante ao aluno cada vez mais sua inserção nos conteúdos provenientes das disciplinas “clássicas”, bem como as novas disciplinas de aprofundamento.

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

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

Participar do principal exame, em âmbito nacional, que não só avalia o desempenho escolar dos estudantes da educação básica, mas também é um mecanismo de acesso para as universidades na garantia de vagas e de bolsa de estudos, já mostra a necessidade de um Ensino Médio padrão, não importa se formará o filho do trabalhador geral ou de um trabalhador de “status”³ perante a sociedade. Atualmente, o Enem mantém seu formato de prova – disciplinas

³ Aqui, fazemos referências às profissões de maiores salários e de prestígio social.

por área do conhecimento e mesma quantidade de questões – tendo em vista que o NEM vem sofrendo críticas em todo o território nacional. No entanto, temos que ponderar que muitos jovens terão uma defasagem, pois são frutos da nova composição curricular que esvaziou os conteúdos dos componentes de formação. Essa preocupação aparece no relato dos docentes, em especial, daqueles que estão no período noturno em que o ensino médio, para atender a carga horária, passou de três para quatro anos.

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

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

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

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

Frente a isso, os professores perceberam as atitudes dos alunos condizentes a permanência em sala de aula, o que coincidiu entre as escolas

STS e PMG uma forte aproximação dos assuntos, como: o cansaço aparente dos alunos com esta nova estrutura curricular, tendo em vista que não são somente estudantes, mas sim estudantes e trabalhadores; o número de faltas que aos poucos provoca a evasão escolar; sobretudo, ao completar maioridade na busca por supletivos.

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

Outro cenário apontado durante a pesquisa é a condução dos trabalhos diante da falta de infraestrutura, o que se torna evidente nas falas das professoras ao relatarem o dia a dia para as suas aulas:

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

[Professora STS] Já não tenho internet, né? É. Isso que nós falaram no colegião ainda que eu sou bem sério que trabalha em outras escolas. Aqui eu digo que a gente tá no paraíso. Estrutura. A outra escola que trabalho só

tem um laboratório, de informática. Aqui é o espaço físico lá, não tem nada, não tem espaço físico, não tem nada, nada. Somente o laboratório de informática. Esse é o novo ensino médio da outra escola.

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

Aqui, não só podemos observar a estrutura física da Escola STS com várias fragilidades, como também uma das professoras comenta sobre outra escola e que está longe do mínimo esperado para o NEM, o que é realidade em muitas unidades escolares. A Escola PMG, neste caso, conta somente com um laboratório de informática, um de ciência e esperam pela montagem do espaço Maker. Ademais, para comportar os alunos está gradativamente encerrando suas atividades com as séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como mudou o horário de início e término das aulas do NEM para evitar o contraturno, sendo das 07h às 12h30, na segunda-feira, e nos demais dias da semana das 07h às 11h45:

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

Para o bom funcionamento de um novo projeto e que atinja a qualidade esperada é necessário que a estrutura da escola, em seus aspectos pedagógicos e organizacionais, esteja em sintonia com os fins educativos (Paro, 2007), de modo que atividades atrativas, o que é o esperado, sejam concretizadas.

Considerações Finais

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

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

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

Para os docentes uma das dificuldades do NEM está atrelada a falta de planejamento, principalmente para as Trilhas de Aprofundamento que envolvia mais de um professor. Além disso, a construção do planejamento de aula,

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

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

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

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

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

Incertezas essas que se encaminharam para uma outra proposição de Ensino Médio, visto que tramitou pelo Congresso Nacional, em específico na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 5.230 (Brasil, 2023) para ajustes do formato do NEM. Inclusive, já sancionado em 2024, o que cabe novas pesquisas em torno dessa demanda, pois são novas proposições para o ensino e os professores pouco sabem sobre elas. Portanto, é desejo que esta investigação não se encerre por aqui, pois são muitos os desdobramentos que o Ensino Médio continuará a enfrentar.

Referências

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali

as=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 28 jan. 2021.

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

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio**/Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Gráfica Cecco, 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: 01 out. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 1 – disposições gerais**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021a.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 2 – formação geral básica**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021c.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 4 – Portfólio dos(as) Educadores(as)**. Florianópolis: Gráfica Coan, 2021d.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio**. Florianópolis: Diretoria de Ensino, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_PLISC.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.